

# Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía<sup>1</sup>

## Martha Nussbaum, Peter Euben and Socratic education for citizenship

José Javier Benítez Prudencio

*University of Cambridge, Faculty of Classics, Darwin College*

### Resumen

La naturaleza de la educación cívica en la democracia constituye el principal objeto de diferentes especulaciones teóricas. En concreto, la formación de una ciudadanía crítica y responsable ha sido (y sigue siendo) una constante en el seno de la tradición política de los EEUU, desde los Padres Fundadores de la Constitución hasta las teorías político-educativas de la actualidad.

A la hora de elaborar un estudio general acerca de este tipo de exposiciones en las que, según he comentado, diferentes autores se han ocupado de repensar la ciudadanía, no pretendo establecer una recapitulación exhaustiva de dicho debate, sino centrarme en las teorías relevantes de Martha Craven Nussbaum and John Peter Euben, ambos filósofos, destacados clasicistas, profesores y *fellows* de varias instituciones universitarias. Nussbaum y Euben establecen que, en aras de la consecución de ciudadanos capaces de tomar decisiones y de deliberar juntos sobre el bien común, la democracia requiere de la educación para la ciudadanía. Igual que para Sócrates (*ap. Apología* de Platón), la intención de estos autores radica en eliminar los malos hábitos cívicos que impiden a los hombres y las mujeres «vivir una vida con examen». Para ello, estos investigadores abordan las afinidades entre el pensamiento socrático y una

---

<sup>(1)</sup> El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación 07/032-A, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

educación para la ciudadanía, lo que constituye su paradigma de la educación y el civismo socrático sopesado en este artículo.

La ciudadanía socrática hace hincapié en las consecuencias éticas que tienen nuestras acciones y el cultivo del pensamiento crítico. Con todo, Nussbaum, aunque no Euben, defiende que la necesidad de una auténtica cooperación cívica debe plasmarse en una idea reforzada de ciudadanía. Según su criterio, se trataría de la denominada *ciudadanía cosmopolita*.

**Palabras clave:** educación para la ciudadanía, pensamiento socrático, M. C. Nussbaum, J. P. Euben.

### **Abstract**

The nature of civic education in democracy is an important object of different theoretical explanations. Specifically, the education for critical and responsible democratic citizenship has been (and is) a persistent theme in USA political tradition since the Constitution's Founding Fathers till contemporary theorizing about politics and education.

In providing an overview of these kinds of expositions in which different authors have subsequently sought to reconceive citizenship, I seek not to recapitulate this ongoing debate but to focus on the relevant theories of Martha Craven Nussbaum and John Peter Euben both philosophers, outstanding classicists, and teachers and visiting *Fellows* at various university institutions. They argue that in requiring citizens capable of taking decisions and of deliberating together concerning their common welfare, democracy needs education for citizenship. Like Socrates (*ap. Plato's Apology*), their aim is to remove the existing bad civic practices that discourage men and women 'from living an examined life'. Then the affinities between Socratic thought and an education for citizenship have been explored by them, forming their Socratic educational and civic paradigm which is evaluated in this paper. The Socratic citizenship signifies the ethical consequences of our actions and the cultivation of critical thought. So Nussbaum, but not Euben, explains that the requirements of authentic civic cooperation must be accomplished by the most robust idea of citizenship, in her opinion, the so called, cosmopolitan citizenship.

**Key words:** citizenship education, Socratic thought, M. C. Nussbaum, J. P. Euben.

## **Introducción**

Amy Gutmann (2001) ha explicado que una de las tareas fundamentales de la escolarización consiste en preparar a los miembros de cada nueva generación en

las responsabilidades que un día tendrán como ciudadanos. Tal y como enfatiza esta autora, la educación para la ciudadanía incluye, pero también supera, el marco de las clases de educación cívica, dado que dicha educación no estriba meramente en el aprendizaje de hechos básicos relacionados con las instituciones democráticas ni en el de los procedimientos que permiten la vida política democrática de un país. Con este tipo de educación pretende estimularse la adquisición de disposiciones, excelencias cívicas (virtudes) y lealtades que se inculcan a lo largo de todo el proceso educativo, vertebrándose de tal modo los objetivos y los principios que ordenan el currículo. En general, éste es el rasgo que hoy en día puede apreciarse en la mayoría de los sistemas educativos de los países democráticos, si bien es en los EEUU donde ha motivado un cúmulo de especulaciones y teorías desde la época de los Padres Fundadores, alcanzando su apogeo a partir de la teoría y práctica pedagógica de Dewey en el primer tercio del siglo XX.

Ciertamente, desde sus orígenes se ha venido relacionando en los EEUU la idea de una ciudadanía activa y responsable con los patrones educativos vigentes, o que se piensan que debieran estarlo, aunque tal como indicó Hannah Arendt en un artículo célebre, *La crisis de la educación* (publicado originalmente en 1960), es desde el decenio de 1950, y no antes, cuando la educación se convierte en este país «en un problema político de primera magnitud, reflejado casi cada día en los periódicos» (1996, p. 185). Desde entonces, han ido apareciendo diversos estudios e investigaciones, abordados desde diferentes disciplinas, que prestan atención a lo que debe ser una educación cívica o liberal (*liberal education*). Tales estudios suelen centrarse en el análisis de la problemática que resulta de la coyuntura educativa en relación con los modelos culturales predominantes. En este ámbito se integran, por ejemplo, las especulaciones de los autores que hasta el momento he referido, Dewey, Arendt y Gutmann, pero debe mencionarse también, y en un lugar destacado, la obra de Allan Bloom *El cierre de la mente moderna*<sup>2</sup>, que tanto debate ha suscitado desde su aparición en 1987. Como se sabe, Bloom pretendía desentrañar los entresijos de la educación cívica dentro del clima cultural estadounidense desde mediados de siglo hasta la década de los ochenta, aunque en realidad este autor concita en su libro a diversos pensadores que, en su opinión, han sido los más influyentes en la formación de la cultura no sólo norteamericana, sino también occidental, desde Sócrates a Heidegger pasando por Tocqueville.

<sup>(2)</sup> Este título corresponde a la versión castellana publicada en 1989 por Plaza y Janés. El título original es: *The Closing of American Mind*.

En 1997 se publicó la obra de la pensadora y brillante helenista Martha Nussbaum titulada *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*<sup>3</sup>. En ella, Nussbaum hace un balance de la situación educativa en las universidades norteamericanas a finales del siglo XX, al tiempo que sienta como su principal tesis el hecho de que el modelo crítico-socrático constituye el tipo más apropiado de educación para preparar a una ciudadanía democrática en la asunción de sus responsabilidades cívicas. Dicha educación crítica debe constituir, en concreto, el núcleo duro de lo que debe ser, según ella, la educación para la ciudadanía. Naturalmente, una educación crítica, según el tipo de la *ciudadanía socrática*, queda hoy sustraída del estrecho marco de la *polis* que la vio nacer. Por lo tanto, lejos del modelo del club de hombres libres que gozaron del privilegio de la ciudadanía, se inserta dentro de los cauces por los que se rigen las sociedades democráticas actuales, en donde se tienen como valores insoslayables algunos que, como es bien sabido, fueron inusitados en la ciudad antigua: la igualdad y no discriminación (en razón de sexo, raza, etc.), la tolerancia o el pluralismo.

Es preciso señalar el hecho de que Martha Nussbaum no ha sido ni será la única investigadora que ha teorizado acerca del fundamento que debe tener la ciudadanía valiéndose de la figura de Sócrates. Al menos, de entre todos estos teóricos que han resaltado la idea de la educación para la ciudadanía –y concebido también la figura de Sócrates como paradigma crítico–, destaca otro importante helenista estadounidense, Peter Euben, menos conocido como teórico de la política en nuestro propio entorno pero que, como Nussbaum, se dedica a la vida académica y, también como aquélla, a observar y analizar la misma según su propia experiencia docente. Euben es autor de una obra que merece ser destacada y que lleva por título *La corrupción de la juventud: educación política, cultura democrática y teoría política*. Esta obra, al igual que la obra más conocida en este ámbito (*El cultivo de la humanidad*), apareció en 1997<sup>4</sup>. Las dos serán objeto de tratamiento en los siguientes apartados de este artículo.

<sup>(3)</sup> La traducción castellana de J. Pailaya fue publicada en el año 2001 por la editorial Andrés Bello de Santiago de Chile. Es la misma que también ha publicado Ediciones Paidós de Barcelona en 2005. Tenemos a la vista esta última.

<sup>(4)</sup> Proporciono el título traducido, aunque el libro de Euben no ha sido publicado en castellano. Resulta significativo que dos obras escritas por insignes helenistas, que aparecieron en el mismo año, se pongan por objetivo establecer una evaluación de la situación educativa en su propio país y reivindiquen, además, el modelo de la ciudadanía socrática. Aunque luego explicaré la razón de esta coincidencia (el hecho de haber convertido a la figura de Sócrates en paradigma de la democracia), la exposición de Euben precedió en el tiempo a la de Nussbaum (Euben, 1994, p. 198ss.; y Euben, 1996, p. 327ss.).

## Superación del modelo tradicional de la educación

*El cultivo de la humanidad* comienza en su introducción deteniéndose en la antítesis que reproduce *Las nubes* de Aristófanes entre el modelo de la antigua educación ateniense, que defiende la formación del soldado hoplita, y lo que representa la nueva educación propuesta por el *sofista* Sócrates.

*La corrupción de la juventud*, por su parte, le dedica un capítulo entero a profundizar en la significación de dicho conflicto (Euben, 1997, p. 109-138). En ambos tipos de educación se hallan implicados no sólo diferentes modelos educativos, sino también distintos modos de entender cuál debe ser el régimen político o la *politeia* de la ciudad ateniense. Nussbaum y Euben aprovechan esta tensión de los modelos educativos en la Atenas clásica no sólo como motivo erudito, sino como preámbulo que les va a permitir referirse largo y tendido a la coyuntura educativa estadounidense. También en los EEUU, como en la antigua Atenas, se verificaría (según se infiere de los comentarios que hacen los dos autores) un enfrentamiento análogo al que se produce en *Las nubes* entre el modelo de una educación *conservadora*, que se adhiere fielmente a lo que son las tradiciones, y una educación renovada, que pretende formar de manera crítica a los educandos, los ciudadanos.

La educación tradicional ateniense, como en líneas generales la de cualquier ciudad griega de la época en que Aristófanes estrenó *Las nubes* (423 a. C.), consistió primordialmente en la adquisición, por parte de los jóvenes (los futuros ciudadanos), de diversas técnicas y destrezas físicas junto con los valores ideológicos que ello llevaba aparejado. Con ellas, los jóvenes inculcaban las tradiciones inmemoriales de la ciudad. En concreto les preparaba para poder desempeñar con éxito una de las actividades cívicas más importantes de la *polis*: la guerra. Explicado de una manera sucinta, dado que no podemos extendernos en demasía, esta tensión de lo antiguo y lo nuevo que atenazó a los atenienses durante el tiempo de la guerra del Peloponeso (enfrentó a las *polis* más importantes de aquella época: Atenas y Esparta), se saldó, paradójicamente, a favor del *renovador* Sócrates, y ello a pesar de que sus paisanos lo hubieran entregado a la muerte en el 399 a. C.

Como es bien sabido, a Sócrates le fue probado en juicio público este *nuevo* programa educativo basado, tal como lo refiere Platón en su *Apología de Sócrates*, en lo siguiente: «Sócrates comete delito y se mete en lo que no debe al investigar las cosas subterráneas y celestes, al hacer más fuerte el argumento más débil y al enseñar estas mismas cosas a otros» (1997, p. 151). Con ello, se le condenaba a beber cicuta, aunque dicho episodio constituye el telón de fondo de otro diálogo platónico, el *Fedón*.

Si se me permite este comentario, quizás no fue casual el que veintitantos años antes de su condena, casi todos los ciudadanos de Atenas que entonces condenaban a Sócrates habrían tenido la oportunidad de asistir a la representación de *Las nubes*, en donde se había llegado a prender fuego al Pensadero del *sofista* Sócrates, es decir, al lugar que imagina Aristófanes en el cual, este introductor de novedades habría pervertido a los jóvenes con sus enseñanzas<sup>5</sup>. Por tanto, Sócrates y aquello que representaba para los atenienses había sido previamente quemado *in effigie*, pero aun con ello (y es lo que me interesa destacar), es a partir de las nuevas propuestas propugnadas por los sofistas y Sócrates cuando la educación griega se tornó *predominantemente cerebral*, de forma que desde entonces «ya no se puso el acento en el aspecto *deportivo*» (1985, p. 86)<sup>6</sup>.

Partiendo de este cambio histórico auténticamente revolucionario, Nussbaum traza su exposición acerca de la educación ciudadana y la cultura cívico-educativa lidiando con los *tradicionalistas* de nuestros días (la autora se refiere, por ejemplo, a las universidades privadas, cuya docencia viene desempeñándose siguiendo los cauces de una orientación moral cristiana, ya sea católica o protestante, o también la pública cuando en ella se descubren velados prejuicios discriminatorios de sexo o de raza).

A continuación abordaré en qué consistió este nuevo tipo de educación encarnado por los sofistas y, en particular, por Sócrates, por qué este modelo puede ser todavía válido según lo explican Nussbaum y Euben en la sociedad democrática actual, tan poco parecida a la de una *polis*, y por qué razón debería hallarse no sólo presente en las aulas de las universidades, sino, de alguna manera, venir a inspirar el propio proceso educativo en su conjunto. Ha sido, no obstante, Euben en *La corrupción de la juventud*, y no Nussbaum (para la cual habremos de tomar otros escritos, aparte de *El cultivo de la humanidad*), quien ha ilustrado mejor estos extremos, puesto que lo ha hecho de un modo exhaustivo remitiéndose al pensamiento original de Sócrates y a la coyuntura que vivió la *polis* ateniense durante la Guerra del Peloponeso.

<sup>5</sup> Para el autor de *Las nubes*, Aristófanes (quien además no conocía el término *filosofía* que se pondrá de moda desde Platón), su conciudadano Sócrates era un *sofista* (Dover, 1971, p. 50-77). No pretendo -ni podría- adentrarme en los intrincados vericuetos y dificultades que presenta la cuestión socrática y, en general, el socratismo. No obstante, dado que tanto Nussbaum y Euben conjugan una imagen precisa de Sócrates (como buen ciudadano que es partidario, además, del régimen político de su ciudad: la democracia), estableceré algunas precisiones (*infra* apartado 4). Quien desee profundizar en la figura de Sócrates, tal y como la transmiten las distintas tradiciones antiguas, medievales, modernas y contemporáneas, deberá consultar el estudio de G. Luri (2004).

<sup>6</sup> Las palabras son de Henry-Irénée Marrou, aunque la cursiva es mía. Repárese en la dimensión *lúdica* o *deportiva* que tenía la competición o *agon* en las *polis* junto con las actividades cinegéticas y la propia guerra (Huizinga, 1972, p. 117-136; Rosen y Sluiter, 2003).

## La nueva educación que encarna Sócrates

Mediante el uso de la palabra y el ejercicio de su juicio crítico, los ciudadanos pueden llegar a conocer lo que es mejor para sus propias vidas, y también para la *vida buena* o en aras al bienestar general. Siendo precisos, a diferencia de los sofistas, el uso de la palabra concernía según Sócrates al *diálogo*, dado que tanto la técnica del discurso como los métodos propios de la retórica (de la cual hicieron gala sus coetáneos los sofistas) se diferenciaban de la dialéctica socrática. Según esto, en un sentido que deja necesariamente a un lado las disquisiciones platónicas entre las propiedades de la retórica (el convencimiento o persuasión) y la filosofía (el desvelamiento de la verdad o, al menos, pretendiéndolo como su fin) y dado el carácter esencialmente deliberativo o boulético que adquiere el *logos* (incidiremos en ello a continuación), en el análisis de Nussbaum y Euben no se excluye, sino que se prioriza el *diálogo* esgrimido por los ciudadanos críticos. La retórica queda entonces incorporada como un medio para alcanzar lo bueno, lo útil y el bienestar general, pero a cambio, la noción de la ciudadanía socrática queda expuesta a las consideraciones de quienes justifican que con este proceder se estaría tergiversando el pensamiento filosófico al convertir a Sócrates, más bien, en Aristóteles (Barber, 1996, p. 362).

Al empezar este artículo señalé que en la tradición especulativa estadounidense se ha venido relacionando la idea de una ciudadanía activa y responsable con los patrones educativos vigentes o con aquellos alternativos propuestos pero, claro es, no todos los que han escrito en relación con estas cuestiones se han basado en los mismos modelos ni en las mismas premisas. Simplificándolo, podría decirse que en los EEUU se encuentran enfrentados quienes defienden la *tradición* y quienes, como Nussbaum y Euben, proponen un *nuevo* paradigma educativo. Entre los primeros se encuentran autores cuya literatura ha sido –y continúa siendo– muy influyente, tales como Leo Strauss, Hannah Arendt o Michael Oakeshott, que reivindicaron el modelo de virtudes o excelencias cívicas antiguas como fundamento o sustrato de la ciudadanía en las democracias actuales, lo que concierne, a su vez, al modelo de educación que defiende cada uno (Strauss, 1968, p. 3-25; Arendt, 1996, p. 185-208; Oakeshott, 2000, p. 54-77). En general, estos tres autores se remitieron al valor que mantienen las tradiciones cívicas o *republicanas*. Esto es también lo que han defendido de forma parecida otros importantes pensadores contemporáneos, como Alasdair MacIntyre (2001) y, con él, las teorías políticas del comunitarismo.

Arendt, por ejemplo, concibió la educación como *cultivo (cultura)* en la tradición (*traditio*), rescatando el sentido que ésta tiene originariamente: «un mundo viejo (...)

preexistente, constituido por los vivos y los muertos» (1996, p. 189). Por lo tanto, es en el seno de este carácter educativo, y no otro diferente, en donde los ciudadanos, según esta pensadora, «asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de sus hijos y la perpetuación del mundo» (*ib.*, p. 197). Pero mientras que para ella «el conservadurismo, en el sentido de conservación, constituye la esencia de la actividad educativa» (*ib.*, p. 204), para Nussbaum y Euben, el papel que desempeña la educación radica, según he mencionado, en el desarrollo de la capacidad crítica de los ciudadanos. Nussbaum (2005, p. 42) pone un énfasis especial en este famoso pasaje de la *Apología de Sócrates* de Platón, en donde se define el tipo de ciudadanía socrática que ella misma defiende:

El mayor bien para un hombre es precisamente éste, tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y (...) digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla (Platón, 1997, p. 180).

Como señaló Thomas Pangle, otros investigadores previos a Nussbaum y Euben han explicado que el *giro dialéctico* sirve a una educación superior que tiene como fin la formación de una ciudadanía crítica y responsable (Pangle, 1993, p. 183-218). En concreto, Dewey llegó a escribir que este tipo de educación no sólo se encuentra ligada de forma inextricable con el desenvolvimiento político en los regímenes democráticos, sino que es únicamente en dichos regímenes donde se garantiza la floración de ciudadanos con estas facultades (Dewey, 1927, p. 201-202).

Guttman ha considerado últimamente improbable, por no decir imposible, que pueda darse una educación verdaderamente democrática sin que se encuentren dispuestos los cauces institucionales propios de una democracia deliberativa (Guttman, 2001, p. 15-16). El pensamiento crítico presupone, y esto es lo fundamental, que las creencias y costumbres comúnmente admitidas no conforman ninguna autoridad indiscutible. El hecho de que se sigan manteniendo obedece al hecho de que han sido escritadas racionalmente.

De acuerdo a como lo establecen Nussbaum (2005, p. 28-29) y Euben (1997, p. 106-107), la educación socrática y la democracia (deliberativa) continúan requiriendo hoy, como antaño, de la capacidad de un autoexamen racional, es decir, del juicio que establezca cada ciudadano en el ejercicio de su inteligencia práctica (*phronêsis*) de un modo sensato y reflexivo. Por esta razón, no resulta extraño que Nussbaum invoque de manera reiterada en *El cultivo de la humanidad* las pala-

bras *deliberación y determinación o elección* racional. Como gran conocedora del pensamiento de Aristóteles, y en los términos en los que lo plantea este filósofo, de lo que se trata para Nussbaum es de que cada ciudadano articule su capacidad de deliberación práctica (*bouleusis*) mediante el uso del cálculo o previsión (*logismos*), de forma que, finalmente, cada uno establezca su elección sabiamente meditada (*proairêsis*)<sup>7</sup>.

Puede comprobarse por qué, como indiqué anteriormente, se ha criticado a esta autora, en el sentido de que el tipo de ciudadanía socrática que propone se parece a la que se concibe en el corpus aristotélico (sobre todo en las *Éticas eudemia* y *nicomáquea*, pero también en el libro I de la *Política* y a lo largo de la *Retórica*), puesto que fue Aristóteles quien articuló las capacidades del ciudadano u hombre prudente (*phronimos*), tal y como acabo de mencionar. Sorprende que *El cultivo de la humanidad* no lo haya puesto de manifiesto en alguna ocasión, al ser el conocimiento de Nussbaum tan exhaustivo y al deber su propia investigación al conocimiento y comprensión del pensamiento de Aristóteles, sobre todo cuando con éste ha fundamentado en buena medida su propia idea de la democracia<sup>8</sup>.

A la vista las explicaciones que ella misma hace en *El cultivo de la humanidad*, en realidad, el concepto de educación socrática responde, mejor, a la recepción de la imagen y pensamiento de Sócrates en el estoicismo y, a su vez, al eco que éste tuvo en el pensamiento de la ilustración del siglo XVIII con Adam Smith, Kant o, más concretamente, con las reflexiones que hicieron los Padres Fundadores en los EEUU. Por esta razón, Nussbaum llega a afirmar:

Efectivamente, EEUU ha seguido perpetuando esta línea socrática/estoica más cabalmente que cualquier otra nación, y ha tratado de construir una educación superior que combine la formación especializada profesional con una educación liberal compartida por todos los estudiantes (2005, p. 53).

Sin duda, la educación socrática conforma uno de los paradigmas pedagógicos más importantes e influyentes de toda la historia occidental, aunque una vez reconocido esto, todavía faltaría considerar qué es y en qué consiste dicha educación socrática, tal y como lo reivindican Nussbaum y Euben como piedra de toque de toda educación cívica o *liberal*.

<sup>(7)</sup> Es en otro lugar donde la autora ha estudiado con cierto detenimiento el procedimiento deliberativo en el pensamiento aristotélico (Nussbaum, 1995, pp. 373-401).

<sup>(8)</sup> Así lo establece en otros escritos (Nussbaum, 1990, pp. 203-252; y Nussbaum, 1992, pp. 202-246).

*Liberal* deriva del latín *liberare*, en alusión a *liberarse*, *librarse* y, por tanto, remite a un estado de libertad de la mente o del pensamiento y a la capacidad de ser críticos (Gould, 2004, pp. 12-13). *Liberalis* era lo apropiado y lo que se esperaba, por tanto, del comportamiento y actuación de un hombre que hubiera nacido libre: el *polites* o *civis*, es decir, el ciudadano (Nussbaum, 2005, pp. 52, 319). Sin embargo, para Nussbaum y Euben la defensa de la educación liberal no consiste en reivindicar (como ya he señalado anteriormente) una reimplantación de las virtudes cívicas antiguas, como sin duda pretenden algunos nostálgicos a los que aludí antes (Arendt o MacIntyre, de forma conspicua), ni tampoco se sitúan en su misma órbita (*conservadora*) de la educación, sino que su exposición siempre reconoce el valor que actualmente se concede al pluralismo. No obstante, Euben (2003, pp. 126-132) no participa de la postura cosmopolita que sí caracteriza, en cambio, el pensamiento de Nussbaum, el cual sirve de corolario a su defensa de la educación y ciudadanía socráticas.

La defensa que Nussbaum ha hecho del cosmopolitismo ha levantado gran polémica intelectual, dado que para ella el valor que posee la educación liberal es absoluto, al adquirirse la capacidad de sentirse e imaginarse ciudadanos en todas partes, también en sociedades abiertamente intolerantes e inciviles (Nussbaum, 1999, pp. 13-29). Esto significa, además, que la lealtad principal del ciudadano socrático se encuentra supeditada únicamente respecto de todo el género humano y solamente de manera secundaria y marginal en relación con otro tipo de lealtades e identidades colectivas (como la nación, los grupos o la familia).

Algunos críticos han advertido que el tipo de ciudadanía que aquí se reivindica requiere una exigencia moralmente admirable, aunque sólo al alcance de héroes (Barber, 1999, p. 48). Por otra parte, otros críticos recalcan el hecho de que Nussbaum ha perdido la virtualidad pragmática que, en general, caracteriza su pensamiento (Himmelfarb, 1999, p. 93), dando por supuesto un contexto ético-cívico de premisas universalistas de raigambre estoico-kantiana (Falk, 1999, p. 71; Guttman, 1999, p. 85).

En suma, Nussbaum establece que la educación socrática es patrimonio de todos los seres humanos y debe adaptarse al contexto y las circunstancias existentes. Las dificultades para su consecución pueden ser, no obstante, poderosas, como ella misma reconoce, debido a la persistencia de las barreras de clase y género, o por el racismo bajo cualquiera de sus especies, no sólo en los países en donde no se reconocen *de iure* los derechos civiles ni las libertades políticas, sino también en los que, aun reconociéndose, no se garantizan debidamente a pesar de que se reputen como tales sociedades abiertas, plurales y democráticas. Este es el caso de su propio país, los EEUU. No en vano, para esta autora, una «nueva era de antiintelectualismo»

recorre «la vida norteamericana», al igual que ocurrió en la Atenas de Sócrates (Nussbaum, 2005, p. 74).

## ¿Arroja algún inconveniente el modelo de la ciudadanía socrática?

La defensa de la ciudadanía socrática, como la que Nussbaum y Euben hacen dentro de los cauces propios de una democracia deliberativa, se nutre de una interpretación que convierte a Sócrates en partidario del régimen democrático. Para hacer a Sócrates no sólo intachablemente respetuoso con las leyes imperantes en su ciudad, sino en concreto, un demócrata, estos autores se fundan en una lectura de los diálogos platónicos, el *Critón* y el *Gorgias*, aunque este extremo sólo lo ha explicado con detenimiento Euben, a quien hay que considerar uno de los intérpretes más autorizados del *Gorgias* (Euben, 1994, pp. 198-226; Euben, 1996, pp. 327-359; y Euben, 1997, pp. 202-228). Claro es que este alegato apologético socrático encuentra inconvenientes muy serios, tal y como trataremos de exponer a continuación en sus grandes rasgos.

Tanto Nussbaum como Euben siguen muy de cerca, a su vez, la interpretación que de Sócrates estableció uno de los estudiosos más reputados que ha habido en el siglo XX del pensamiento griego antiguo, en general, y del pensamiento socrático, en particular: Gregory Vlastos (1991). Evidentemente, no voy a detenerme en cuestiones de índole exegética pero, dado que la educación y la ciudadanía socráticas que estos autores defienden toman a Sócrates como modelo o paradigma, resulta de todo punto necesario tener que referirnos a su figura, al menos en lo somero.

Debido sobre todo a su propio talante, pero también motivado por la propia época que le tocó vivir, a caballo entre una cultura oral (ágrafa) y una nueva que comenzaba a valerse de la escritura (Havelock, 1982), Sócrates, como es bien conocido, no escribió nada. De esta manera, su pensamiento nos es únicamente reconocible a través de lo que han recogido las fuentes antiguas coetáneas y, sobre todo, las ulteriores (son más abundantes, aunque las más distantes en el tiempo; por lo general, poseen meramente un valor doxográfico). Con todo, el Sócrates que nos ha legado la tradición, desde la misma época en que vivió el filósofo (recuérdese la referencia hecha antes a *Las nubes* de su contemporáneo Aristófanes) es no sólo polimórfica, sino muchas veces contradictoria (Luri, 2004). De esta forma, no es el mismo Sócrates de Aristófanes, como no lo son tampoco (por referirnos a dos ejemplos importantísimos e inmediatos,

dado que ambos fueron discípulos de Sócrates) los de Jenofonte o Platón; y aún en el mismo Platón, contando exclusivamente con los diálogos llamados socráticos, uno puede formarse distintas imágenes si en vez del *Critón* o el *Gorgias* (como hacen Nusbaum, Euben y Vlastos) nos ceñimos a la *Apología de Sócrates*, el otro diálogo al que se ha venido aludiendo en estas páginas.

En definitiva, el quid del pensamiento del Sócrates histórico continúa residiendo en la importancia que se conceda a uno u otro diálogo de Platón, si es que convertimos (como estamos haciendo) a éste en la fuente más indicada para transmitir lo que pensaba el maestro. Debe entenderse que el primer Platón, el pensador en su primera época, constituye la fuente más autorizada, al menos según la opinión que es mayoritaria desde Sleiermacher, a principios del siglo XIX.

En *La Apología*, a diferencia de los otros diálogos citados, Sócrates se vuelve abiertamente reaccionario, contrario a la masa o el *dêmos* ateniense. El *dêmos* conformaba la base o el sustrato que alimentaba la ciudadanía ateniense, y fue quien dio nombre al régimen político que fundaron sucesivamente el rey Teseo (según el mito), el sabio Solón y, sobre todo, Clístenes, Efialtés y Pericles: la democracia. Aunque no lo hemos advertido todavía, a alguien puede haberle parecido contradictorio que se proponga como modelo de educación cívica a una personalidad que, según lo refiere (entre otras fuentes) la *Apología* de Platón, no pudo enseñar nada, dado que afirmaba no saber nada. «Si Sócrates nada sabía, ninguna enseñanza podría haber transmitido a alguien» (Platón, 1997, p. 173). Esta expresión, que se ha hecho famosa, constituye una parte fundamental del pensamiento socrático que se cree auténtica u original.

Quizá resulte incluso más llamativo el hecho de que se haya erigido a Sócrates en un paradigma del *êthos* comunitario, puesto que constituye uno de los exponentes más conspicuos de la desobediencia civil que ha habido a lo largo de la historia del pensamiento junto a autores como Thoreau, o de la autonomía del individuo, según John Stuart Mill (1996, pp. 86-87, 112). Es el *individualismo* lo que convierte a Sócrates en un antihéroe para una comunidad cívica como la ateniense, y es precisamente este rasgo al que convendrá dedicar un mayor tratamiento, pues de ello se deriva una caracterización de un Sócrates incívico o *ineducado* (*apaideutos*).

Platón presenta a Sócrates en sus diálogos como a un ciudadano comprometido, viviendo y muriendo bajo las leyes de Atenas. Si ello fue así, Sócrates habría sido, desde luego, un buen ciudadano, sujeto a los valores y las prácticas de convivencia vigentes en su *polis*, es decir, al orden imperante en Atenas. Además, con ello habría demostrado su buena educación, puesto que la ciudadanía y la educación (*paideia*) se hallaban inextricablemente unidas, visto desde el modelo de la educación tradicional

(Jaeger, 1990, pp. 3-4). No obstante, la principal cuestión que Sócrates continúa planteado, desde la caracterización que de él hiciera su aventajado discípulo Platón hasta el día de hoy, es la barrera que se alza entre el *ciudadano* y el *filósofo*, pues si Sócrates fue un buen ciudadano (bien educado), también fue un ciudadano muy singular: un filósofo.

El tópico que a veces suele oírse es que los filósofos son, si se me permite la expresión, unos bichos raros o extraños. Lo cierto es que, no sólo los antiguos lo pudieron percibir así, sino que, como Maria Sassi ha estudiado con cierto abundamiento en relación con el mundo griego antiguo, a los filósofos cabría tratarlos como auténticos *otros*, es decir, formando parte de la amplísima gama de figuras de la alteridad significativa que, desde el punto de vista cívico, es decir, del hombre griego libre, se descubre junto con las mujeres y los extranjeros, sobre todo si éstos eran no griegos o, lo que es lo mismo, bárbaros (Sassi, 2001, pp. 16-19).

Con la excepción de los cínicos (aunque también ellos lo reconocieron como modelo), Sócrates encarnó radicalmente la disyuntiva existente entre la *normalidad* y la *extrañeza*, la ciudadanía y la filosofía, es decir, la diferencia entre la vida práctica o común y ese ir más allá de los márgenes estrechos por los que solía discurrir la vida práctica de la ciudadanía: la vida teórica o de la filosofía. Si Sócrates, según realza la *Apología* de Platón, se debió a sus obligaciones socio-comunitarias como ciudadano, también se debió -de acuerdo con la filosofía- a lo que le dictaba<sup>9</sup> su juicio particular, es decir, a los resultados de su libre investigación. Sócrates, por tanto, se sometió en último término a la soberanía de la verdad que resultaba de lo que él mismo indagaba dialécticamente de forma individual, preguntado a los demás. De esta manera, el principio de autosuficiencia y autonomía reinantes en aquel entonces (Platón, 1997, pp. 166-168), que era un principio de naturaleza pública (*demosios*), quedaba trastocado al chocar con un *nuevo* e inusitado cuidado propio o *individual* (*ídios*), el del filósofo, que provocaba que el *individuo* (*idiotés*) se mostrase autosuficiente (*autárkês*), destacándose e incluso desmarcándose frente a su comunidad.

Desde el punto de vista cívico, Sócrates demostraba, por tanto, *apaideusia*, lo que podría traducirse por *incivismo*, aunque con ello se denotaba la conducta *prima facie* del *ineducado* o *inculto* (*apaideutos*). La *Apología* de Platón se encuentra plagada por doquier de rasgos que servirían para calificar a Sócrates como tal ineducado o

<sup>9)</sup> Dictado porque, como se sabe, el juicio individual de Sócrates, tal como lo expone ante el tribunal que lo juzga en la *Apología* de Platón, se somete en último término a lo que dice el dios de Delfos, Apolo (Reeve, 2000, pp. 24-39). En estrecha relación con estas cuestiones se halla el famoso demon o *voz de la conciencia* de Sócrates (Vlastos, 2000, pp. 176-204).

incívico. Sócrates deja claro desde el principio ante el tribunal que lo condenó a morir que no se iba a mostrar en la exposición de su defensa hábil con el manejo de las palabras de acuerdo a los usos y convenciones retóricas (sofísticas), y que tampoco iba a emplear un discurso adornado «cuidadosamente con expresiones y con vocablos» (Platón, 1997, p. 148), sino que lo que su auditorio iba a escuchar serían «frases dichas al azar con las palabras que me vengan a la boca» (ídem). Sócrates carecía, entonces, de *praxis*, lo que incumbía al hablar bien, es decir, adolecía de una destreza, sin duda cívica, a la cual los sofistas decían enseñar. Platón hace decir a Sócrates en relación con sus carencias *lógicas*:

«Quizá pueda parecer extraño que yo, privadamente, yendo de una a otra parte dé (...) consejos y me meta en muchas cosas, y no me atreva a subir a la tribuna del pueblo y dar consejos a la ciudad» (Platón, 1997, p. 170).

Antes de mencionar su memorándum como ciudadano ateniense (haber participado como soldado en las batallas de Potidea, Anfípolis y Delion, además de haber ocupado el puesto de magistrado *buleuta* y el de *prítano* en el mismo Consejo de la *Boulé* o de los Quinientos), lo que sin duda le habría granjeado el favor de sus jueces, Sócrates había pronunciado: «No he tenido tiempo de realizar ningún asunto de la ciudad digno de citar» (Platón, 1997, p. 158) y añade algo tan insólito para la propia concepción de la vida pública, el «vivir bien» (p. 201), como su reconocimiento de que, de haberse dedicado a estos menesteres, «habría muerto hace tiempo» (p. 171). Aun a pesar de que el Sócrates del diálogo del *Critón* conceda que la vida cívica consiste en «vivir honradamente y vivir justamente» (p. 201), sin embargo, el Sócrates de la *Apología* se halla dispuesto a reconocer abiertamente que luchar por la justicia exige «actuar privada y no públicamente» (p. 171).

Sócrates se distinguía por encima «de la mayoría de los hombres» (p. 176) y, por si fuera poco, se creía, de acuerdo a como lo expresa el *Gorgias*, «uno de los pocos atenienses, por no decir el único, que se dedica[ba] al verdadero arte de la política y el único que la practica[ba] en estos tiempos» (Platón, 1999, p. 137). Finalmente, después de conocer el veredicto condenatorio, y en un gesto que anuncia el cinismo de Diógenes de Sínope, Sócrates acaba por reconocer en la *Apología* que su defensa puede haber sonado a «desvergüenza» (1997, p. 181) a los oídos de quienes le van a juzgar. De haberlas conocido, los atenienses habrían hecho seguramente suyas estas palabras que se leen en el diálogo de senectud de Platón, del que por cierto ha desaparecido Sócrates como personaje, *Las leyes*:

«Que jamás haya nadie, ni varón ni hembra (...) cuya alma esté habituada a hacer nada de por sí ni aisladamente ni en asuntos (...) serios» (Platón, 1984, p. 231).

A los individuos que se singularizaban del resto de sus semejantes (*isotoi*) les esperaban sanciones muy rigurosas en una ciudad como la democrática Atenas. Por ejemplo, la condena por ostracismo o, como en el caso de Sócrates, el juicio por impiedad (*asebeia*), que fue el que se le incoó, probándosele el cargo como tal impío (*asebes*). El individuo ostraquizado se habría visto obligado a abandonar la *polis* por espacio de diez años, mientras que el impío podía elegir entre abandonar la ciudad de por vida o, de no hacerlo, serle aplicada la pena capital (beber la cicuta). Ya sabemos qué elección tomó Sócrates, y sobre esto nada más vamos a añadir, salvo para enmendar a Platón en el *Critón* cuando trata de sugerir a lo largo de este diálogo que, de haber abandonado Atenas (como encarecidamente le pedían sus discípulos), Sócrates habría quedado expuesto a la incoherencia de sus propios planteamientos filosóficos sobre la bondad del acatamiento de las leyes (el gran objeto del *Critón*), al haber eludido la ley de su ciudad, que lo había condenado. Por esta razón, el hecho de quedarse o no habría sido indiferente a semejante juicio de valor porque, en ambas opciones, la ley necesariamente se habría cumplido.

Lo que quiero subrayar con esta explicación acerca de la singularidad de Sócrates es que la *polis* clásica, como colectividad autónoma y autosuficiente (*autarkeia*), comprendía de forma irrestricta una dimensión pública que vinculaba a todos sus miembros. Tanto fue así que dicha autosuficiencia sirvió para cimentar y consolidar la unión o la concordia (*bomonoia*) de todos los ciudadanos mediante la amistad cívica (*philia*). Al menos, ello fue así hasta el advenimiento del período helenístico, es decir, más o menos 80 años después de la muerte de Sócrates, en donde las realidades colectivas e individuales de los ciudadanos cambiaron sustancialmente (Adkins, 1963, p. 30-45). Esto es lo que pone de relieve la fuente que mejor reflejó el desenvolvimiento de la ciudad griega antigua, la *Política* de Aristóteles. Bastaría recordar el célebre pasaje en donde este filósofo establece como singular disyuntiva del ciudadano, el viviente cívico (*politikón zōion*), la vida de las bestias o la de los dioses (Aristóteles, 1988, p. 52). En cualquiera de estas dos *inhumanas* opciones se situarían los *ineducados* o *incívicos* (*apaideutoi*).

Filósofos como Empédocles, los pitagóricos o el mismo Platón entendieron que la vida del hombre sabio era la del hombre que se asemeja a los dioses (*theios anér*), mientras que a partir de Diógenes y el cinismo, a los filósofos también podría encua-

drárselos en la categoría de humanos que tienden a semejarse a las bestias, lo que representaba la vida natural. Dioses o seres semejantes a los dioses y bestias o vivientes semejantes a ellas –repito– quedaban fuera de la vida cívica. Aunque *singulares*, por pretender parecerse bien a los primeros o bien a las segundas, a los filósofos no había que temerlos, puesto que no ostentaban el poder político de las ciudades a no ser que, como a Sócrates (y como a otros contemporáneos suyos, Anaxágoras o Protágoras), se los acusase de socavar las reglas de la convivencia cívica o pública: la piedad tradicional (*eusebeia*, *aidos*). Éste era el único sentido, raro y excepcional, en que un filósofo podría resultar socialmente temible a no ser que, como Diógenes, se hubiera segregado él mismo del *êthos*, de la vida cívica o humana.

En realidad, fue del uno como monarca (*tyrannos*) y no como filósofo (aunque pesase al rey-filósofo platónico) de quien sí se guardaron los ciudadanos de las *poleis*; también, la democracia ateniense que, temiendo la reaparición de la tiranía, inventó la institución del ostracismo.

El tirano constituye el viviente incívico por antonomasia para los antiguos griegos. Después, los latinos asimilaron este mismo pensamiento mediante la denigración del *rex*. Aunque la tiranía no tuvo originalmente ninguna connotación peyorativa, sino que fue un préstamo tomado de los lidios, quienes nombraban con este término a sus reyes (así lo utiliza Sófocles en su *Oidippous tyrannos*), los tiranos fueron desde entonces quienes adquirieron el poder por medio de la violencia, instaurando en la ciudad o en medio de la ley legítimamente constituida (*nomos*) el reino de la naturaleza (*bestial*), el cual es por definición *apolis*, *anomos* y *apaideutos* (Vernant, 1989, p. 47-72).

Durante la época clásica, los regímenes de las ciudades griegas erradicaron, generalmente, la monarquía como forma de gobierno. Si la conservaban, como la institución del arconte *basileus* en Atenas, sólo ostentaba un poder meramente testimonial adscrito al ámbito de lo estrictamente religioso.

Considerando los alegatos a favor de la monarquía de un Jenofonte (sobre todo en la *Ciropeia* o en el *Agesilao*) o de un Isócrates (en su discurso en honor a *Filipo*), no obstante, durante todo el s. IV a. C.. se pensó que quien detentaba un poder monárquico, aunque fuera de manera legítima, acababa convirtiéndose en un déspota sobre los súbditos a los que gobernaba. Sin poder extendernos mucho más, añadido que ambas formas de monarquía, la tiranía y el despotismo, fueron en este último sentido estudiadas en la *Política* de Aristóteles, diferenciándose (como degeneraciones) del mejor de los gobiernos posibles: la realeza o *basileia*, un régimen que a juicio del Estagirita sería, en todo caso, imposible debido a la dificultad de encontrar, según explica,

a un hombre enteramente excepcional e íntegro en cuanto a su excelencia o virtud (Aristóteles, 1988, p. 196-213)<sup>10</sup>.

El dilema que plantea la ciudadanía socrática radica en que, según se desprende de la *Apología de Sócrates* de Platón (aunque no sólo), la filosofía tiene prioridad sobre la política. En el sentido que hemos explicado, el autoexamen (individual, monárquico), que es lo que define a la educación cívica o liberal, parece sobreponerse y entrar en colisión con la *decisión* pública (la norma o la convención). De este dilema continúa pendiendo, cual espada de Damocles, una cuestión todavía más primordial, que es la de quién ostenta o debe ostentar la autoridad, puesto que del ejercicio de la autoridad se deriva la posibilidad de establecer la verdad, en el sentido que explicó Michel Foucault (1998, p. 32), y por lo que aquí respecta, de establecer el modelo pedagógico vinculante a una colectividad. Dicha relación de vinculación socio-comunitaria y de obligatoriedad normativa debiera parecernos clara si tomamos como referente cuál ha sido el devenir histórico del mundo occidental, ya que salvo raras excepciones (y la democracia ateniense fue una de ellas), el poder se sustrajo a la comunidad, siendo arrogada la autoridad si no por uno, por los grupos minoritarios de las sociedades respectivas (una élite), y ello al menos hasta la repercusión que tuvieron política y educativamente las revoluciones modernas. A partir de entonces, la soberanía del pueblo se transformó en la esencia misma de la autoridad pública en la mayoría de los regímenes contemporáneos y, en definitiva, en la base, sobre la que se sustanciarán, por ende, los sistemas educativos (públicos).

## Coda

Como ha explicado, entre otros, Richard Rorty (1996, p. 239-266), la prioridad hay que concederla a la política (la democracia) y no a la filosofía, siendo en la primera donde se circunscribe el tipo de ciudadanía crítica o socrática que hemos tratado a lo largo de estas páginas.

<sup>(10)</sup> Con ello, Aristóteles establece una crítica a la teoría del rey-filósofo de su maestro Platón. La imposibilidad (en la práctica) de encontrar a un rey justo hace que el gobierno preferible para Aristóteles sea una segunda forma de régimen mejor: la *politeia* o, por antonomasia, la constitución o el régimen político (lo que la literatura latina tradujo por *res publica*) a la cual el Estagirita dedica, principalmente, todo el libro VII de la *Política*.

La forma de vida filosófica suponía serias incoherencias frente al modo de vida civil comúnmente aceptado en Atenas. Aun cuando dichas incoherencias pudieran resultar hoy en día menos significativas o transcendentales que entonces, en un marco socio-cultural pluralista como es el predominante en las democracias actuales, quizá las palabras de Calicles en el *Gorgias* encierran una *verdad cívica* cuando afirma:

Por bien dotada que esté una persona, si sigue filosofando después de la juventud, necesariamente se hace inexperta de todo lo que es preciso que conozca el que tiene el propósito de ser un hombre bien esclarecido y bien considerado. En efecto, llegan a desconocer las leyes que rigen la ciudad [y] las palabras que se deben usar para tratar con los hombres en las relaciones (...) públicas (Platón, 1999, p. 82).

La exposición que hace la socrática Nussbaum, aun a pesar de que no admite a priori otra cosa que no sea el reconocimiento del pluralismo y las libertades democráticas, adolece, no obstante, de una carencia importante: la educación liberal que ella defiende es, desde luego, democrática, pero si lo es, lo determinante debe ser –como insiste Euben– educar a los vivientes cívicos para que se sientan como tales practicando el civismo unos con otros.

Como he mencionado anteriormente, esto se hace imposible al encontrarse solos o aislados en sociedades inciviles, como defiende *in extremis* esta autora. Ya lo decían los griegos de la *polis*, los lugares *solitarios* o *aislados* del universo de la *polis* eran un desierto (*eremos*) del cual habían de cuidarse los ciudadanos. Los desiertos, aunque poblados por la naturaleza asilvestrada (el *agros*), lo eran porque en ellos estaban ausentes las reglas, ordenamientos y los artefactos técnico-políticos e institucionales por los que se encauzaba el civismo y la humanidad, al igual que los *terrenos* arados, cultos o cultivados (de aquí el significado etimológico latino de nuestra palabra *cultura*). El desierto conformaba, en suma, el reino de las bestias (*agrioi*), apropiado para la depredación, la imposición de la ley del más fuerte y cualquier otra actividad llevada a cabo por los vivientes de forma aislada o singular.

Estamos, en el caso de uno y otro autor, lejos de revivir estas calificaciones y esquemas mentales de los griegos, y lejos también de concebir, por ejemplo, a los extranjeros no griegos (*barbaroi*), según hace Platón en *Menéxeno* y en la *República*, o Aristóteles en la *Política* y las *Éticas*, como parte de esa gran extensión salvaje, incívica e inculta. Pero no menos cierto es que la ausencia en las sociedades inciviles contemporáneas de los artefactos que definen modernamente a la humanidad (los

derechos humanos y las libertades civiles y políticas, junto con las instituciones que los salvaguardan) no sólo dificulta, sino que imposibilita el que toda persona educada –o el viviente cívico– pueda no sólo actuar, sino siquiera sentirse como tal, como pretende Nussbaum, dado que el requisito lo constituye (volveré a reiterar por última vez) la presencia ineludible de otros vivientes semejantes a él junto con las instituciones públicas que le sirvan a modo de garantía.

Conviene mencionar el utópico experimento al que alude Platón en el *Protágoras*, llevado a cabo por dos ciudadanos atenienses que, intentando huir de la contingencia, las injusticias y las demás vicisitudes en que, según para ellos, se había convertido la vida cívica, decidieron irse a vivir al lado de unos seres bestiales (no se especifica si cíclopes o centauros), por tanto, fuera de la ciudad o fuera de la ley.

Su experimento, según cuenta el mismo Platón, terminó en un rotundo fracaso<sup>11</sup>. No sabemos si dicho fracaso consistió en que aquellos misántropos volvieron de nuevo a Atenas, es decir, pudieron regresar a su ciudad, sanos y salvos, o lo que sería más probable, si fueron muertos por aquellas bestias entre las que pretendieron *convivir*. Sabemos que los cíclopes eran caníbales (Polifemo engulló a un par de compañeros de Ulises, según relata la *Odisea* homérica) y los centauros estuvieron, según el mito, enfrentados en una guerra cruenta a los cívicos lapitas.

## Referencias bibliográficas

- ADKINS, A. W. H. (1963). Friendship and Self-Sufficiency in Homer and Aristotle. *Classical Quarterly*, 13, 30-45.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ARISTÓTELES (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- BARBER, B. R. (1996). Misreading Democracy: Peter Euben and the *Gorgias*. En J. OBER Y C. HEDRICK (Eds.), *Dēmokratía: A Conversation on Democracies, Ancient and Modern* (pp. 361-375). Princeton: Princeton University Press.

<sup>(11)</sup> Platón, en el *Protágoras* (1997, p. 534), constituye la única referencia que conservamos de la comedia perdida de Ferécates titulada *Agrioi* (*Los salvajes*), que tenía como argumento el experimento de los dos atenienses a los que he hecho referencia.

- (1999). Fe constitucional. En M. C. NUSSBAUM Y J. COHEN (Comp.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'* (pp. 43-50). Barcelona: Paidós.
- BLOOM, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza y Janés.
- DEWEY, J. (1927). *The Public and Its Problems*. Nueva York: Holt.
- DOVER, K. (1971). Socrates in the Clouds. En G. VLASTOS (Ed.), *The Philosophy of Socrates: A Collection of Critical Essays* (pp. 50-77). Garden City: Anchor Books.
- EUBEN, J. P. (1994). Democracy and Political Theory: A Reading of Plato's *Gorgias*. En J. EUBEN, J. R., WALLACH, and J. OBU (Eds), *Athenian political thought and the Reconstruction of American Democracy*. Ithaca, Londres: Cornell University Press.
- EUBEN, J. R. WALLACH & J. OBER (Eds.). *Athenian Political Thought and the Reconstruction of American Democracy* (pp. 198-226). Ithaca-Londres: Cornell University Press.
- (1996). Reading Democracy: 'Socratic' Dialogues and the Political Education of Democratic Citizens. En J. OBER Y C. HEDRICK (Eds.), *Dēmokratía: A Conversation on Democracies, Ancient and Modern* (pp. 327-359). Princeton: Princeton University Press.
- (1997). *Corrupting Youth: Political Education, Democratic Culture, and Political Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- (2003). *Platonic Noise*. Princeton: Princeton University Press.
- FALK, R. (1999). Una revisión del cosmopolitismo. En M. C. NUSSBAUM Y J. COHEN (Comp.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'* (p. 67-76). Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- GOULD, E. (2004). *The University in a Corporate Culture*. New Haven: Yale University Press.
- GUTMANN, A. (1999). Ciudadanía democrática. En M. C. NUSSBAUM Y J. COHEN (Comp.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'* (pp. 83-90). Barcelona: Paidós.
- (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HAVELOCK, E. A. (1982). *The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequences*. Princeton: Princeton University Press.
- HIMMELFARB, G. (1999). Las ilusiones del cosmopolitismo. En M. C. NUSSBAUM Y J. COHEN (Comp.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'* (pp. 91-96). Barcelona: Paidós.
- HUIZINGA, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

- JAEGER, W. (1990). *Paideía: los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LURI, G. (2004). *Guía para no entender a Sócrates: reconstrucción de la utopía socrática*. Madrid: Trotta.
- MACINTYRE, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MARROU, H. I. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- MILL, J. S. (1996). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- NUSSBAUM, M. C. (1990). Aristotelian Social Democracy. En R. B. DOUGLASS, G. M. MARA Y RICHARDSON, H. S. *Liberalism and the Good* (pp. 203-252). Nueva York: Routledge.
- (1992). Human Functioning and Social Justice: In Defence of Aristotelian Essentialism, *Political Theory*, 20, 202-246.
- (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'*. Barcelona: Paidós.
- (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- OAKESHOTT, M. (2000). *El racionalismo en la política y otros ensayos*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- PANGLE, T. L. (1993). *The Ennobling of Democracy: The Challenge of Postmodern Age*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- PLATÓN (1984). *Las leyes* (Vol. II). Madrid: Centro de Estudios Políticos.
- (1997). *Diálogos I (Apología de Sócrates, Critón, Eutifrón, Hípias Menor, Hípias Mayor, Ion, Lisis, Cármides, Laques, Protágoras)*. Madrid: Gredos.
- (1999). *Diálogos II (Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo)*. Madrid: Gredos.
- REEVE, C. D. C. (2000). Socrates the Apollonian. En N. D. SMITH Y P. WOODRUFF (Eds.), *Reason and Religion in Socratic Philosophy* (pp. 24-39). Oxford-Nueva York: Oxford University Press.
- RORTY, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad (Escritos filosóficos I)*. Barcelona: Paidós.
- ROSEN, R. M. Y SLUITER, I. (2003). *Andreía: Studies in Manliness and Courage in Classical Antiquity*. Leiden: Brill.
- SASSI, M. M. (2001). *The Science of Man in Ancient Greece*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
- STRAUSS, L. (1968). *Liberalism Ancient and Modern*. Nueva York: Basic Books.

- VERNANT, J. P. (1989). El tirano cojo: de Edipo a Periandro. En J. P. VERNANT Y P. VIDAL-NAQUET. *Mito y tragedia en la Grecia antigua II* (pp. 47-72). Madrid: Taurus.
- VILLA, D. (2001). *Socratic Citizenship*. Princeton: Princeton University Press.
- VLASTOS, G. (1991). *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). Socrates and His *Daimonion*. en N. D. SMITH Y P. WOODRUFF (Eds.), *Reason and Religion in Socratic Philosophy* (pp. 176-204). Oxford-Nueva York: Oxford University Press.

**Dirección de contacto:** José Javier Benítez Prudencio. University of Cambridge. Darwin College. E-mail: Josejavier.Beneitez@uclm.es