**Universidad Antonio Ruiz de Montoya**

**Escuela de Posgrado**



**El concepto de “Justificación” como aporte de Forst para la idea de una Educación Crítica Ilustrada en el pensamiento de Kant.**

**Plan de Tesis**

**Maestría en Filosofía con mención en Ética y Política**

**Presenta el (la) Bachiller: Fernando García Alcalá**

**AÑO 2023**

**LIMA, PERÚ**

**Introducción**

En el pensamiento de Kant, como para muchos otros, la educación, (específicamente la humanista, crítica y de los ideales de la ilustración moderna), representa un factor fundamental para el desarrollo del ser humano en cuanto ser humano. En este sentido, refiere en su tratado *Sobre Pedagogía* (2009): “El humano es la única criatura que tiene que ser educada (…) la disciplina o la crianza transforman la animalidad en humanidad.” (pp. 27-28) y es precisamente por ello que señala luego: “El humano sólo por la educación puede llegar a ser humano” (p.31). A esto, en el horizonte del pensamiento político y moral, podríamos agregarle que: “La base de un plan de educación tiene que ser hecha desde un punto de vista cosmopolita” (p.38) Todo por lo cual la educación al mismo tiempo se refiere a la constitución de lo humano mismo, al tiempo que permite la inteligibilidad del panorama para el despliegue de la libertad, y en la conjunción de ambos sentidos, resulta en una preocupación absolutamente política orientada a la paz civilizada.

¿Cómo podríamos pensar la condición en que estuviera la política, si evaluamos el estado de la educación, por ejemplo, en el caso del Perú? Decir que la educación peruana está en crisis, sería igual de obvio que sostener lo mismo respecto de la política. Una publicación del Ministerio de Educación; *Perú ¿cómo vamos en educación?* (2017) refiere que entre el 2009 y 2015, ha habido una gran disminución de participación escolar inicial, primaria y secundaria. A esto cabe agregarle la notable distinción entre población urbana y rural. Casi un tercio de toda la población habita en áreas rurales, en donde la educación parece tener una situación aún más grave que la urbana. A este factor cabe agregar que los índices de pobreza y extrema pobreza suman un poco más de un cuarto de la población entera. (2017, p.6). Esta publicación señala que entre los años 2006 y 2015, el gasto público por alumno se aumentó hasta más del doble, mientras que la infraestructura de locales públicos alcanzó a tener servicios básicos mínimos hasta en un total de 42.9%, es decir, menos de la mitad, y respecto del acceso a internet, ocurre proporcionalmente un fenómeno similar, por cuanto en estos años se ha avanzado, sin llegar a cubrir la mitad de la totalidad. (2017, p.7). Esto, luego de la pandemia, se ha visibilizado como más problemático de lo que refiere este documento del estado, pues los niveles de cobertura, virtualización y deserción parecen haber empeorado o destacado por su insuficiencia. Por ello se concluye que: “Una mayor eficiencia en el sistema educativo requiere de una modernización de estructuras organizacionales a fin de conseguir más y mejores resultados.” (2017, p.17). La última parte del informe del Ministerio de Educación señala que hay tres indicadores posibles para evaluar la situación educativa; los insumos (gasto público, infraestructura), los procesos (acceso, transición) y los resultados (desaprobación, atraso, retiros, logros), (2017, p. 71), de los cuales todos se ven comprometidos y llama mucho la atención, no solo las carencias materiales básicas, o la falta de acceso, especialmente en áreas rurales, sino que es significativo el índice alto de atraso en primaria, lo que se arrastra a la condición alarmante en secundaria, en donde los indicadores de atraso se disparan, (2017, p. 99, *véase gráfico 3.20 de la publicación*), y en este sentido, cabe resaltar que: “El resultado final educativo, el logro de aprendizaje, es la síntesis de un conjunto de factores, no sólo educativos, sino también económicos, político y social” (2017, p. 113) Explicar la pobreza democrática de nuestras prácticas políticas, podría esclarecerse a la luz de estos datos, si es que realmente consideramos que existe un vínculo entre educación y desenvolvimiento civil, lo cual se puede ver agravado con la reciente tendencia hacia considerar el autoritarismo como una alternativa frente al caos imperante. Nuestra educación para la democracia parece estar en crisis. El objeto de esta investigación consiste en poner de por medio las razones por las cuales una educación adecuada es fundamental para el desarrollo político, cuando menos, en el marco del pensamiento de Kant, el cual ha seguido siendo actualizado hasta el día de hoy.

Para reforzar el punto de esta situación problemática, se puede hacer mención de algunos datos complementarios. Aunque este asunto requiere mucho más espacio y profundización, no podemos dejar de señalar que la distinción entre rural y urbano parece ser un reduccionismo. Al mismo tiempo pasamos por alto otro factor, es decir, sobre el carácter multicultural o poliétnico del Perú. Estos conceptos son desarrollados por Kymlicka (1996), quien señala la importancia de una educación liberal, que defienda la autonomía individual, al tiempo que permita la reformulación o replanteamiento de las propias creencias (en el proceso de integrar derechos diferenciados de minorías y su horizonte de culturas societales). Este segundo punto sobre la rectificación es el crítico. La importancia de la educación atraviesa el sentido de la cultura, su preservación, práctica y la apertura a otras, por cuanto permite que, en simultaneidad con otras instituciones, se permita un horizonte societal o cultural para el ejercicio de la libertad.

Esto encuentra eco en el *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales* (2014) en donde se establece: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.” (2014, p. 55). Para luego, más adelante, indicar que: “Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.” (p. 56) El problema de este caso particular es que se orienta, tal y como advierte Kymlicka, hacia una interpretación y práctica que no engloba sino salvo a quienes no se hayan beneficiado de las prácticas industrializadas modernas y se hayan mantenido en isolación social absoluta; lo cual es rara vez visto, tanto en el Perú, como en el resto del mundo.

El portal Care Perú (s/a, s/e) puede complementar con otras cifras alarmantes en la educación peruana. El abandono escolar representa en el 2021, casi un quinto de deserción entre jóvenes que orbitan la mayoría de edad. Aunque el portal enfatiza que se “carece de las habilidades necesarias para tener competitividad en el mercado laboral” (*Ib.*), en esta investigación buscamos ahondar en las consecuencias de dichas falencias que no se reducen únicamente al campo productivo. Un segundo dato apunta a la desigualdad de género, en donde “numerosas familias aún no ven la educación de las niñas como una prioridad y muchas son privadas de la oportunidad de asistir a la escuela” (*Ib.*) Esto se complica con una baja tasa de alfabetización, un alto costo de la educación privada y las brechas ya señaladas para áreas rurales. Por ello se concluye que “La calidad y equidad en la educación siguen siendo dos grandes deudas en nuestro país.” (*Ib.*)

Ricardo Falla ha desarrollado una importante reflexión sobre el desafío de la pandemia en la educación peruana en su reciente texto “*La trama invisible de lo útil”* (2022) en donde indica que “Las consecuencias de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 se pueden deducir lógicamente de las decisiones tomadas por los gobiernos para reducir su impacto clínico, razón por la cual todos sus efectos han tenido una esperable sucesión causal. (…) La envergadura del colapso civilizatorio y sus repercusiones en los sistemas de valores y creencias solo pueden ser advertidos en su real dimensión por las humanidades debido a una sencilla razón: los humanistas solemos dialogar con los procesos humanos en su complejidad sistémica tomando en cuenta el peso hermenéutico, crítico y conceptual.” (2022; p.58) Si como refiere Falla, las humanidades pueden aportar a situaciones críticas; acaso del mismo modo puedan traer luces sobre la crisis educativa.

La falta de educación, o que ésta fuera dogmatista, resulta en razones que por sí mismas son una carencia problemática, pero esto se agrava al considerar las implicancias que se desbordan con su descuido. Una ciudadanía educada para actuar sin apelar a buenas razones dialogantes resulta en prácticas políticas que podrían ser injustificables. Si Kant tiene algo de razón al afirmar que la educación humaniza al humano, luego podremos atender a un gran desafío en el caso peruano, pero lo que más atrae la atención, es que si de verdad hubiera implicaciones en las prácticas políticas en relación a la educación; no sólo nuestra humanidad se ve comprometida, sino que además la base de nuestra convivencia en interdependencia lo hace. Por esta razón, analizar el caso de Kant puede ser valioso, por cuanto da cuenta de las dimensiones que alcanza la educación, al tiempo que se desprende un sentido político que tiene que ver con los criterios por los cuales defendemos creencias y prácticas.

El pensamiento de Kant ha sido abordado por muy diversos autores, en su sentido educativo (Vandewalle 2005, Figueroa 2006, Agazzi 1966, entre otros), en su sentido moral (Maritain 1962, Lacroix 1969, Gómez Caffarena 1983, Lucien 1945, Cassirer 1985, entre otros), en su sentido jurídico (Rawls, entre otros), en su sentido político (Pereira 2004, Euchner 1974, Caviglia 2005, Arendt 1992, 1995, Forst (s/a), entre otros, y en su sentido epistemológico (Korner 1955, Krauss (), , entre otros), para además, ser criticado por otros autores (Cortina 1988, Nietzsche, Rorty (1995), entre otros).

En la *Crítica de la Razón Pura* (2007), Kant busca delimitar el uso apropiado de la razón. En el prólogo indica que el progreso de la razón humana:

No es efecto de la ligereza, sino de la madura facultad de juzgar propia de la época, que no se deja entretener más con un saber ilusorio, y es una exigencia planteada a la razón, de que ésta vuelva a emprender la más fatigosa de todas sus tareas, a saber, el conocimiento de sí, y de que se instituya un tribunal de justicia que la asegure en sus pretensiones legítimas, y que por el contrario pueda despachar todas las arrogaciones infundadas, no mediante actos de autoridad, sino según sus leyes eternas e invariables, y este tribunal no es otro que la crítica de la razón pura misma. (2007. p.8; 1er prólogo)

Y en este mismo sentido, refiere que: “Me ocupo de la razón misma y de su pensar puro, cuyo conocimiento minucioso no tengo que buscarlo muy lejos de mí, porque lo encuentro en mí mismo” (2007. p.9; 1er prólogo) Para el cometido de esclarecer qué es legítimo conocer por la razón, Kant distingue entre dos usos del conocimiento:

Cuando se habla de conocimientos, se presupone, ciertamente, una lógica para la evaluación de ellos, pero la adquisición de ellos se debe buscar en las que propia y objetivamente se llaman ciencias. En la medida en que éstas haya de haber razón, en ellas debe conocerse algo *a priori*, y el conocimiento de ellas puede ser referido a su objeto de dos maneras: o bien meramente para determinarlo a éste y al concepto de él (que debe ser dado por otra parte), o bien para, además, hacerlo efectivamente real. El primero es el conocimiento racional teórico: el otro, práctico. (2007; p.17 2do prólogo)

La educación, por su naturaleza habrá de ser práctica, y específicamente, crítica por cuanto el dogmatismo que niega el intercambio de argumentos no constituye un progreso, sino una imposición despótica, si lo proyectamos al espectro político, pero desde el ángulo mismo del conocimiento, debe ser crítica por cuanto conoce sus propios límites de aplicación. De este largo pasaje del segundo prólogo a la *Crítica de la razón pura*, podemos rescatar algunas ideas implícitas sobre la educación:

Se ha atendido también a una pretensión más justa del filósofo especulativo. Él sigue siendo siempre el depositario exclusivo de una ciencia que es útil para el público sin que éste lo sepa, a saber, la crítica de la razón; pues ésta nunca puede llegar a ser popular, pero tampoco necesita serlo; porque, así como al pueblo no le entran en la cabeza los argumentos sutilmente elaborados en apoyo de verdades provechosas, así tampoco se le ocurren las igualmente sutiles objeciones contra ellos. Por el contrario, como la escuela, e igualmente todo hombre que se eleve a la especulación, incurre inevitablemente en ambos, aquella está obligada a prevenir de una vez por todas, mediante sólida investigación de los derechos de la razón especulativa, el escándalo que tarde o temprano tocará también al pueblo, originado en las disputas en las que sin la crítica, inevitablemente se enredan los metafísicos (y como tales, al fin, también los eclesiásticos) y que terminan por falsear sus doctrinas mismas. Sólo por ésta puede cortárseles la raíz al materialismo, al fatalismo, al ateísmo, al descreimiento de los librepensadores, al fanatismo y a la superstición, que pueden ser universalmente nocivos, por fin también al idealismo y al escepticismo, que son peligrosos más bien para las escuelas, y difícilmente puedan llegar al público. Si los gobiernos hallan conveniente ocuparse de asuntos de los literatos, sería mucho más adecuado a su sabio cuidado de las ciencias y de los hombres el favorecer la libertad de una crítica tal, sólo por la cual las elaboraciones de la razón pueden ser llevadas a un suelo firme, que patrocinar el ridículo despotismo de las escuelas, que levantan un ruidoso griterío sobre peligro público cuando alguien les desgarra sus telarañas, de las que el público, empero, jamás tuvo noticia, y cuya pérdida, por tanto, tampoco puede nuca sentir. (2007; p.34)

Kant resalta la importancia de la crítica de la razón para conocer bien sus límites y orientar un conocimiento adecuado hacia lo que es legítimo conocer y con ello, la subsecuente relación que ello pueda tener con el interés público. El pensamiento abstracto puede bien no ser popular, pero sí parece tener implicaciones de necesidad pública. Las reflexiones morales se las solemos exigir a todos por igual por sus consecuencias que a veces nos involucran, y porque de otro modo, una vida parece carente de sentido, dejándose llevar como algo inanimado. Una crítica de la razón pura es un bien público porque permite que problemas o malentendidos metafísicos, teológicos u otros, no escalen hasta el perjuicio público. Para permitir que la razón funcione, hace falta la libertad de expresar de modo público las ideas que deben ser sopesadas críticamente, y no desatendidas despóticamente. Para que una formación de tales individuos fuera así, hace falta que la escuela misma fomente capacidades anti-dogmáticas y confrontación racional. El filósofo de la razón especulativa parece proteger la monarquía de un caos originado en la confusión. ¿Esto quiere decir que en las actuales repúblicas democráticas hace falta que los ciudadanos sean filósofos? Muy probablemente no, sin embargo, la civilidad parece reclamarnos un mínimo de capacidades de comprensión, análisis y libertad de pensamiento en respeto de los demás. En otras palabras, la paz civil parece reclamar a la razón.

En el ámbito político y social, parece ser que la educación se vuelve muy necesaria pues siembra las capacidades para usar el aspecto público de la razón. Una educación crítica requiere del aspecto humanista. Ricardo Falla refiere:

Sin las humanidades, es decir, sin la presencia de la filosofía, la historia, la literatura, la lingüística y la crítica del arte, nuestros sistemas del conocimiento, (…), serían considerablemente más inflexibles, y, por lo tanto, menos dispuestos a entrar en diálogo serio con la realidad. Asimismo, sin la elasticidad crítica que proporcionan las humanidades, aquello que denominamos sociedad abierta (…) correría más riesgos de sucumbir ante cualquier tentación totalitaria o autoritaria.” (2022; p.57)

Y luego, nos indica que:

Es necesario recuperar el racionalismo crítico, adaptado a la evolución actual del saber” (2022; p.66) (…) “Colaborando a un sistema del conocimiento flexible y abierto, capaz de practicar un ejercicio crítico y propositivo que permita la continuidad de la sociedad abierta, donde los sujetos seguimos siendo, como la importante tradición aristotélica recalca, “racionales y co-dependientes” por ser co-responsables. (2022; p.68).

Una educación crítica, precisamente se orienta al reconocimiento de la necesidad de la formación de individuos que se reconocen como interdependientes y que ofrecen razones para sus creencias. Si llegamos a pensar que lo humano se entiende como una capacidad autónoma para dirigir la libertad mediante buenas razones, luego podremos sopesar con mayor cuidado el sentido de la justificación, que desarrolla y ofrece el pensamiento de Rainer Forst. La justificación presupone que no importa tanto el contenido de nuestra creencia, tanto como la razón que le justifica. Si necesitamos de buenas razones, la educación puede fomentar las capacidades de justificación, pues ellas iluminan el campo de la autodeterminación, es decir, del despliegue pleno de la libertad, en cuanto nos reconocemos como “seres de justificación que tienen igual valor unos antes otros”. (2015; p.67) En este sentido:

Los derechos no son bienes otorgados por una autoridad mayor, antes bien, son la expresión del respeto entre personas que aceptan que sean cuales fueran las formas y contenidos de estos derechos, toda persona a la que se refieren tiene el derecho fundamental de ser un sujeto de justificación, de modo que no se pueden determinar estos derechos sin una justificación adecuada. (…) los derechos otorgan a sus titulares poder social y político en el sentido de un poder normativo: el poder de co-determinar las condiciones de la vida sociopolítica. Los hombres aspiran a este poder y los derechos humanos lo expresan. (2015*.* p.90)

Sin una educación adecuada, no somos agentes capaces de defender nuestras orientaciones mediante razones bien articuladas. Sin este punto de tránsito, como se puede esperar, se hace imposible un desenvolvimiento político ulterior satisfactorio. En el sentido de la justificación y la educación, tenemos un punto de encuentro que tiene que ver con las capacidades críticas, es decir, en donde convergen autodeterminación y libre voluntad con el mundo inmediato social, primero, y luego con la comunidad global, después. Una educación crítica puede pensarse como la invitación a la autonomía en el horizonte del uso público de la razón. Ello puede verse enriquecido con la idea de un derecho a la justificación, en donde la educación apunta su crítica hacia el sentido netamente práctico de la interdependencia y co-determinación en el espectro público y político, o bien, en el civil. Por estas razones, cabe preguntarnos para obtener una respuesta más profunda ¿Cómo es posible que la educación crítica puede beneficiarse de la idea de un derecho a la justificación?

Otras preguntas tangenciales pueden ser: ¿Una persona con mala consciencia puede hacer política, entendida esta última como una actividad pública?, ¿La educación garantiza la buena voluntad o una capacidad de justificación plena? Por último: ¿quiénes tienen que ofrecer justificaciones? y, sean quienes sean ¿no se beneficiarían de ese derecho mediante una educación crítica? La educación cultiva la virtud y permite que la inteligencia civil reemplace a la imposición despótica. Si la política, por su asunto, es pública, y no privada, parece ser que la justicia también lo es, y en este sentido, la educación para ambas se nos presenta como un imperativo. Al no preocuparnos por la educación, estamos descuidado la condición de posibilidad de la civilidad, y sobre tales cimientos en ruinas, difícilmente se pueda erigir una práctica política estable ni duradera.

La relevancia

**Referencias bibliográficas**

Agazzi, A. (1966) *Historia de la filosofía y de la pedagogía. Tomo II.* Ed. Marfil.

Arendt, H. (1992) *Lectures on Kant´s political philosophy*. Ed. Ronald Beiner. University of Chicago Press.

Arendt, H. (1995) *El pensar y las reflexiones morales*. (En: De la historia a la acción. Paidós).

Arendt, H. (2018) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Partido de la Revolución Democrática.

CARE Perú (s/a) *Cinco cifras alarmantes de la educación en el Perú*. Recuperado de: https://care.org.pe/5-cifras-alarmantes-de-la-educacion-en-el-peru/#:~:text=El%20Per%C3%BA%20tiene%20una%20tasa,a%C3%B1os%20no%20la%20ha%20culminado.

Cassirer, E. (1985) *Kant, Vida y Doctrina*. Fondo de Cultura Económica.

Caviglia, A. (2005) *Soberanía de la voluntad unificada del pueblo sobre el gobierno en la filosofía política de Kant*. PUCP.

Clifford, W*.* (2005) *La ética de la creencia*. (En: W. Clifford y W. James. La voluntad de creer. Tecnos).

Cortina, A. (1988) *El contrato social como ideal del estado de derecho. El dudoso contractualismo de I. Kant*. (En: Revista de Estudios Políticos, Nueva Época, Nº 59. Enero-Marzo).

Euchner, W. (1974) *Kant como filósofo del progreso político*. Pp. 17-26. En: Renker, Euchner et Al, *Immanuel Kant. Kant como pensador político*. Internationes, Bon-Bad Godesberg.

Falla, R. (2022) *La trama invisible de lo útil*. Fondo editorial UARM.

Figueroa, M. (2006) *Kant y el sentido ético de la educación. Una lectura en la época de la globalización.* En: Persona y Sociedad, Universidad Alberto Hurtado, Vol. XX, Nº3, 2006, pp. 73-87.

Forst, R. (2015) *Justificación y Crítica*. Serie Ensayos.

Goldmann, L. (1945) *Introducción a la filosofía de Kant*. Amorrortu Editores.

Gómez Caffarena, J. (1983) *El teísmo moral de Kant*. Ediciones Cristiandad.

Kant, I (1998) *On the miscarriage of al philosophical trials in theodicy.* En: Kant, I. Religion within the Boundaries of mere Reason*.* Cambridge University Press.

Kant, I (1998) *Religion within the Boundaries of mere Reason.* Cambridge University Press.

Kant, I (2007) *Anthropology from a pragmatic point of view (1798)* En: Kant, I. Anthropology, History and Education. Cambridge University Press.

Kant, I (2007) *Anthropology, History and Education*. Cambridge University Press.

Kant, I (2007) *Crítica de la razón pura*. Traducción de Mario Caimi. Ed. Colihue Clásica.

Kant, I (2007) *Essay on the maladies of the head (1764)* En: Kant, I. Anthropology, History and Education. Cambridge University Press.

Kant, I (2007) *Essays regarding the Philantropinum (1776/1777)* En: Kant, I. Anthropology, History and Education. Cambridge University Press.

Kant, I (2007) *Lectures on pedagogy (1803)* En: Kant, I. Anthropology, History and Education. Cambridge University Press.

Kant, I. (1964) *Acerca de la relación entre la teoría y la práctica en el derecho político*. *(Contra Hobbes)* (En: Kant, I. Filosofía de la historia. Ed. Nova).

Kant, I. (1964) *Acerca de la relación entre la teoría y la práctica en la moral y en general*. (En: Kant, I. Filosofía de la historia. Ed. Nova).

Kant, I. (1964) *Definición de la raza humana* (En: Kant, I. Filosofía de la historia. Ed. Nova).

Kant, I. (1964) *Filosofía de la historia*. Ed. Nova.

Kant, I. (1964) *Ideas para una historia universal en sentido cosmopolita* (En: Filosofía de la historia. Ed. Nova).

Kant, I. (1964) *Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor*. (En: Filosofía de la historia. Ed. Nova).

Kant, I. (1964) *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?* (En: Kant, I. Filosofía de la historia. Ed. Nova).

Kant, I. (1980) *La paz perpetua*. (En: Kant, I. Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Crítica de la razón práctica y la Paz perpetua. Ed. Porrúa).

Kant, I. (1988) *Lecciones de ética*. Editorial Crítica.

Kant, I. (2000) *Crítica de la razón práctica*. Alianza Editorial.

Kant, I. (2005) *Cómo orientarse en el pensamiento*. Ed. Quadrata.

Kant, I. (2008) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ed. Austral.

Kant, I. (2008) *Principios metafísicos del derecho*. Trad. G. Lizarraga. Ed. Renacimiento.

Kant, I. (2009) *Sobre Pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba. Encuentro Grupo Editor.

Korner, S. (1955) *Kant*. Alianza Editorial.

Korner, S. (1955) *Kant*. Penguin Books.

Krauss, K. (2020) *Kant on self-knowledge and self-formation. The nature of inner experience*. Cambridge University Press.

Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural.* Paidós.

Lacroix, J. (1969) *Kant*. Ed. Sudamericana.

Leibniz, G.W. (2007) *Discourse of Metaphysics*. Ed. Jonathan Bennett. Early modern texts.

Leibniz, G.W. (2014) *Teodicea*. Ed. Biblioteca Nueva.

Maritain, J. (1962) *Filosofía moral. Exámen histórico crítico de los grandes sistemas.* Ed. Morata.

MINEDU. (2017) *Perú ¿cómo vamos en educación?*

Nussbaum, M. (2010) *Educación para la Renta, educación para la Democracia*. (En: Sin fines de lucro, Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores).

Oficina Internacional del Trabajo (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales.*

Pereira, G. (2004) *Condiciones de posibilidad para una justicia global*. En: Isegoría, Nº 30, Junio, 2004.

Rorty, R. (1995) *DDHH, racionalidad y sentimentalismo.* (s/e).

Saranyana, J.I. (2007) *La Filosofía Medieval*. Ed. Eunsa.

Taylor, Ch. (2015) *La era Secular. Tomo I.* Gedisa Editorial.

Vandewalle, B. (2005) *Kant. Educación y crítica.* Ed. Nueva Visión.

Williams, B. (1998) *Introducción a la ética*. Colección Teorema.

O´Neill, O. (1986) *The public use of reason*.En: Political Theory, Vol 14, Nº4, Nov. pp. 523-551.

Kant, I. (1991) *Kant political writings*. Cambridge University Press. 2nd edition. Edited by: H.S. Reiss

Caviglia, A. (2017) *Crítica Social, Crítica Inmanente y Crítica Trascendente: La cuestión de la Crítica Inmanente en la Teoría Crítica.* (En: Derecho & Sociedad, Nº 48, Marzo, pp. 323 - 332)