

Filosofía y educación liberal en Leo Strauss: interpretación y retos

Jordi Feixas i Roigé

Universidad de Barcelona
Stágeira. Estudios Aristotélicos de Filosofía Práctica
 Barcelona, Spagna

DOI: [10.17421/2498-9746-01-10](https://doi.org/10.17421/2498-9746-01-10)

Resumen

El objetivo de este artículo es doble. Primeramente, presentar la concepción de Leo Strauss (1899-1973) sobre la educación liberal, interpretándola y relacionándola con otras ideas de su pensamiento. En segundo lugar, plantear qué retos y necesidades teóricas debe afrontar la idea de educación liberal de Strauss para que pueda ser reivindicada. La reflexión ofrecida en este texto pretende ser el primer paso de un proyecto mayor que pueda, a su vez, defender la lectura de los grandes libros de la filosofía, y especialmente de la filosofía política, como elementos válidos para la reflexión actual.

ÍNDICE GENERAL

1 Filosofía y educación liberal en el pensamiento de Leo Strauss: ideas principales	131
2 Filosofía y educación liberal en Leo Strauss: interpretación y retos . . .	138
Notas	140

1 FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN LIBERAL EN EL PENSAMIENTO DE LEO STRAUSS: IDEAS PRINCIPALES

El núcleo de la concepción straussiana sobre la educación liberal y su relación con la filosofía se encuentra en dos conferencias: *What is Liberal Education?* (1959) y *Liberal Education and Responsibility* (1962)¹. La lectura de estos

textos, como toda lectura de un texto straussiano, debe ser hecha con cautela, teniendo en cuenta la dificultad que plantea al lector el hecho de que, en las obras de Strauss, el comentario histórico y su propio pensamiento se mezclan de forma no siempre clara.

En primer lugar, hay que comprender exactamente qué entiende Strauss por “educación liberal”. El autor nos indica el significado del término “liberal” en su sentido original: ser liberal significaba practicar la virtud de la liberalidad. Sin embargo, si se afirmaba la unidad de las virtudes, el hombre genuinamente liberal era, también, el hombre genuinamente virtuoso. Strauss advierte de la distancia entre esta idea y el concepto actual de “liberal”, que ya no mantiene relación alguna con el hecho de ser virtuoso. Si avanzamos hacia el concepto completo, para Strauss «Liberal education is education in culture or toward culture», el resultado de la cual es un ser humano cultivado². Según Strauss, “cultura” significa el cultivo de la mente y tal cultivo necesita maestros, pero no cualquier tipo de maestros, sino únicamente las grandes mentes, aquellas que aparecen raramente en la historia. Precisamente por su singularidad y escasa presencia, estas grandes mentes solo son accesibles a través de los grandes libros. Así, «Liberal education will then consist in studying with the proper care the great books which the greatest minds have left behind.»³ Es importante destacar que, según Strauss, la educación liberal no equivale a adoctrinamiento, aunque sea por el simple hecho de que las grandes mentes no están de acuerdo entre sí: «the community of the greatest minds is rent by discord and even by various kinds of discord»⁴.

Una vez definida la educación liberal, Strauss reflexiona sobre su relación con la democracia. El autor se pregunta qué es la democracia moderna e indica que una vez se dijo (no dice quién lo dijo ni cuándo) que la democracia es el régimen que se sostiene por la virtud. En esta concepción, una democracia es un régimen en el cual la mayoría de adultos son virtuosos y, como la virtud parece requerir sabiduría⁵, un régimen en el cual la mayoría de adultos son sabios y virtuosos. En esta concepción, la democracia es una sociedad en la cual los adultos han desarrollado su razón al máximo, es *la* sociedad racional. «Democracy, in a word, is meant to be an aristocracy which has broadened into a universal aristocracy.»⁶

A pesar de esta primera definición de democracia, Strauss afirma que hay otra concepción, muy extendida en la ciencia política actual, que considera que este ideal de democracia sería pura ilusión. La democracia moderna, lejos de ser una aristocracia universal, sería el gobierno de la masa, sino fuera porque la masa no gobierna sino que es gobernada por unas élites. La democracia, según esta visión, estaría basada en la apatía de sus ciudadanos,

gente que lee únicamente la página de deportes o la sección cómica de los periódicos. Así, la democracia no sería el gobierno de las masas sino la cultura de masas⁷. Sin embargo, la democracia necesita, incluso si solamente es vista como el caparazón de la cultura de masas, cualidades de otro tipo. Es en este punto donde aparece la educación liberal: la educación liberal es el remedio a la cultura de masas. La educación liberal nos permite ascender desde la democracia de masas hasta la democracia entendida en el sentido original, es el esfuerzo necesario para fundar una aristocracia dentro de la democracia de masas⁸.

Es importante detenerse brevemente en la idea anterior para dar cuenta del problema de interpretación que ésta plantea. ¿Qué está diciendo exactamente Strauss? El objetivo de la educación liberal es ascender desde la democracia de masas hasta la democracia tal como se entendía originalmente, dice el autor. Esto supondría, según un fragmento anterior del propio texto que aquí es objeto de interpretación, que la democracia pasaría a ser una aristocracia universal donde cada hombre o casi todos los hombres son virtuosos y —como la virtud requiere de la sabiduría— donde todos los hombres son sabios y virtuosos⁹. Si esto fuera así, ¿por qué Strauss habla de fundar una aristocracia dentro de la democracia de masas y no de *transformar* la segunda en la primera (añadiendo el adjetivo “universal” o “ampliada”)? Más adelante Strauss dará claves añadidas para contestar a esta pregunta.

Strauss apunta que la educación liberal es una educación hacia la excelencia y grandeza humanas. Pero ¿cómo, se pregunta el autor, esta educación nos recuerda la grandeza humana? Strauss introduce aquí la sugerencia de Platón, según la cual la educación, en el sentido más alto, es la filosofía. En Platón, la filosofía es la búsqueda de la sabiduría o del conocimiento relativo a las cosas más importantes; este conocimiento es virtud y felicidad. También según Platón, dice Strauss, la sabiduría es inaccesible al hombre y solo el filósofo posee la excelencia en su más alto grado. De esta descripción, Strauss concluye que no podemos ser filósofos, que no podemos adquirir la más alta forma de educación¹⁰. A pesar de ello, el autor considera que sí podemos amar la filosofía, podemos tratar de filosofar. En qué consiste este filosofar es descrito por el autor con estas palabras: «The philosophizing consists at any rate primarily and in a way chiefly in listening to the great conversation between the great philosophers or, more generally and more cautiously, between the greatest minds, and therefore in studying the great books.»¹¹

A continuación, Strauss reconoce un problema fundamental inherente a la concepción del filosofar esbozada anteriormente. La concepción anterior nos invita a tomar parte en la gran conversación de las grandes mentes, nos

fuerza a ser jueces en un diálogo entre los más grandes pensadores que, a pesar de su grandeza, no llegaron a ponerse de acuerdo en los asuntos más importantes. Y, añade Strauss, no podemos hacer más que admitir que nosotros no somos jueces competentes¹². El autor concluye que la filosofía no ofrece otro consuelo que aquel inherente a la propia actividad del filosofar, enfatizando el hecho de que la filosofía solamente puede ser edificante de forma intrínseca. Es razonable pensar, entonces, que Strauss pretende reconocer los límites de nuestro papel en el filosofar, pretende afirmar una forzosamente humilde participación en la gran conversación que, a pesar de nuestras limitaciones en el entendimiento y en el juzgar, es edificante y educadora en alto grado. Esta interpretación parece confirmarse cuando, a continuación, Strauss afirma que la educación liberal es un entrenamiento en la más alta forma de modestia, por no decir humildad. Sin embargo, admite el autor, es también un entrenamiento en audacia, audacia para tener la determinación de considerar las visiones aceptadas como meras opiniones, que pueden estar tan equivocadas como las menos populares¹³.

La reflexión hasta el momento ha dejado pendiente de resolver la duda suscitada por la relación entre educación liberal y democracia. Es precisamente esta cuestión el centro de *Liberal Education and Responsibility*. Allí, Strauss pretende aclarar qué significa su afirmación anterior según la cual «Liberal education is the ladder by which we try to ascend from mass democracy to democracy as originally meant. Liberal education is the necessary endeavor to found an aristocracy within democratic mass society.»¹⁴ Para hacerlo, el autor inicia un relato sobre la historia de la relación entre educación liberal y filosofía. Antes de proseguir, es importante señalar un elemento característico del relato straussiano: el uso, casi permanente, del presente, aún en los casos en que el autor está relatando una descripción histórica. Más adelante será pertinente buscar una explicación de ello.

Strauss empieza por la palabra “liberal”, ofreciendo más detalles en comparación con la descripción anterior. Originalmente, “liberal” indicaba una persona que se comportaba como un hombre libre, diferenciado de un esclavo. Un esclavo era alguien que vivía para otro ser humano, que no tenía una vida propia. El amo, en cambio, era alguien que tenía tiempo para sí mismo, tiempo que dedicaba a la política y a la filosofía. Sin embargo, recuerda Strauss, el hombre verdaderamente libre que podía vivir como hombre libre era aquel que disponía, no solo de libertad, sino de tiempo libre. Éste era un caballero que debía poseer riqueza, pero una riqueza la administración de la cual no le robara tiempo: el caballero debía ser un granjero y no un mercader o empresario. Sin embargo, si pasaba su tiempo en el campo —advierte Strauss—, el caballero no dispondría de tiempo para sus actividades propias,

por eso tenía que vivir en la ciudad. Había otro problema: el modo de vida del caballero estaba a merced de los no caballeros, a no ser que él y los de su clase gobernasen: el régimen tenía que ser aristocrático¹⁵.

Strauss continúa describiendo el concepto de caballero. Un caballero se hacía a través de una educación liberal. El caballero estaba preocupado por las cosas más serias: el buen orden del alma y el buen orden de la ciudad. La educación de estos caballeros consistía en la formación del carácter y del gusto, y las fuentes de dicha educación eran los poetas. Además, el caballero debía poseer un conjunto de habilidades, entre las cuales destacaban la capacidad de administrar bien y noblemente los asuntos de la casa y la ciudad. Esta capacidad, dice Strauss, podía aprenderse del ejemplo de caballeros mayores, especialmente políticos veteranos, pero también de maestros de retórica, libros de historias y viajes y, por supuesto, participando en la vida política¹⁶. La educación liberal, en su sentido original, concluye Strauss, no solo fomentaba la responsabilidad política sino que era un requisito para su ejercicio¹⁷.

Siguiendo con su explicación histórica, Strauss vuelve a analizar la relación entre educación liberal y filosofía y apunta que, a la luz de la filosofía, la educación liberal toma un nuevo significado, deviniendo una preparación para la filosofía. El autor apunta, además, una diferencia fundamental entre el caballero y el filósofo: el primero acepta con confianza algunas de las cosas más importantes que, en cambio, son temas de investigación para el filósofo. Así, la virtud del filósofo no es exactamente la misma que la del caballero¹⁸. Strauss continúa afirmando que, en tanto que la filosofía es la búsqueda de la verdad más que su posesión, la educación del filósofo nunca cesa. Mientras en el caso del caballero se puede distinguir su educación de su trabajo serio, en el caso del filósofo esta distinción no es posible, precisamente porque su preocupación se dirige a los asuntos más importantes. Por esta razón, dice Strauss, el gobierno de los filósofos es imposible y se produce la paradoja de que deben ser gobernados por sus inferiores, los caballeros¹⁹. Esta dificultad, dice el autor, puede solucionarse teniendo en cuenta que el filósofo no es parte de la ciudad, que el fin de la filosofía difiere del fin de la ciudad, que existe una desproporción fundamental entre la ciudad y la filosofía²⁰.

Si la educación liberal original tenía su base en la filosofía clásica, la educación liberal moderna mantiene una relación similar con la filosofía moderna. Sin embargo —apunta Strauss—, se produce un cambio fundamental. Si en la filosofía clásica existía una diferencia fundamental entre los fines de los filósofos y los de los no filósofos, la filosofía moderna aparece cuando el fin de la filosofía es identificado con el fin que todo hombre puede perseguir: el alivio de su condición (y no ya la contemplación de lo eterno). La concepción

de la filosofía se democratiza y las anteriores distinciones entre caballeros y no caballeros, filósofos y no filósofos, desaparecen²¹. En este contexto, la ilustración deviene el corazón de la nueva educación, una ilustración que se universaliza, restando importancia a la anterior preocupación por las diferencias naturales y enfatizando la capacidad del método para superarlas²². En este proceso, el concepto de educación moral y de virtud también sufren cambios. Strauss considera que la identificación del fin del caballero con el fin del no caballero provocó que la consideración de la virtud como elegible por sí misma diera paso a un entendimiento meramente instrumental de la virtud. Además, se empezó a creer que con las correctas instituciones políticas y económicas la mayoría de los hombres actuaría bien. Así, el diseño institucional y su implementación pasó a ser considerado más importante que la formación del carácter por la educación liberal²³. Llegados a este punto, Strauss explica la otra cara de este proceso. Se hizo posible desenmascarar las antiguas aristocracias que, en realidad, habían sido solo oligarquías. Se pudo argumentar que la desigualdad natural tiene poca relación con la desigualdad social y que, políticamente hablando, se podía asumir que todos los hombres son por naturaleza iguales y que tienen los mismos derechos, siempre que esta regla sirviera de premisa para concluir que todo el mundo debía tener las mismas oportunidades y que la desigualdad natural tiene su lugar adecuado en el uso, no uso o abuso de las oportunidades en la carrera, pero no en su punto de salida²⁴.

Reflexionando ya sobre la actualidad, Strauss dice que hoy en día se afirma la imposibilidad de un conocimiento científico de los valores. La ciencia es, así, incapaz de distinguir fines buenos de fines malos. Lo que describe nuestra sociedad, afirma el autor, es la interacción entre el gusto de la masa i una ciencia altamente eficiente, pero sin principios. Los técnicos son, sino responsables de, receptivos a las demandas de la masa, pero la masa no puede ser responsable de nada ni ante nadie. Aquí aparece la preocupación por la educación liberal y la responsabilidad²⁵ porque, en este contexto, los no suficientemente educados están llamados a tener un papel muy importante en la educación. Además, el progreso de la ciencia lleva a una creciente especialización, lo que pone en peligro el valor del conocimiento científico para ampliar y profundizar el ser humano. Ante esto, se hace necesaria la reivindicación del universalismo, pero no el universalismo practicado en forma de historia de las civilizaciones que, aunque puede ser interesante, no es educador ni edificante. Un problema actual ulterior es que tampoco se puede considerar la virtud como la perfección de la naturaleza humana a la cual el hombre está inclinado por naturaleza. Teniendo en cuenta que los valores son considerados convencionales, la educación moral es entendida

como el ajuste a una sociedad determinada²⁶.

Ante esta situación, se pregunta Strauss, cuáles son las posibilidades de una educación liberal? Qué posibilidades hay de que los educados tengan el poder en una democracia? Su respuesta no es del todo clara pero es indicativa, entre otras cosas, del propio pensamiento del autor. Según Strauss, no podemos ser adaladores de la democracia precisamente porque somos aliados de la democracia. No podemos permanecer en silencio ante los peligros a los que la democracia se expone a sí misma y a la excelencia humana, pero tampoco podemos olvidar el hecho obvio de que, al dar libertad a todos, la democracia también da libertad a aquellos que se preocupan por la excelencia humana²⁷. Strauss apunta a que tal vez debamos ser especialistas, pero podemos serlo en las cosas más importantes y añade que, en este empeño, cabe esperar más ayuda de las humanidades que no de las ciencias. Es por esto que el autor considera un buen comienzo la recuperación de la lectura de los grandes libros. Llegados a este punto, Strauss resuelve las dudas aparecidas anteriormente sobre la relación entre educación liberal y democracia. Según el autor, no se puede esperar que la educación liberal sea universal: «It will always remain the obligation and the privilege of a minority.» Tampoco se puede esperar que todos los educados liberalmente se convertirán en un poder político: «For we cannot expect that liberal education will lead all who benefit from it to understand their civic responsibility in the same way or to agree politically.» Strauss apunta aquí a F. Nietzsche y a K. Marx, dos ejemplos de educación liberal de un nivel al que difícilmente podemos aspirar y que, sin embargo, fueron tan distintos como para uno ser el abuelastro del fascismo y el otro el padre del comunismo. Es en este punto que Strauss concluye lo que, probablemente, sea la principal lección de una educación liberal en relación con la política, esto es, el aprendizaje de la moderación y la lealtad al constitucionalismo:

But perhaps one can say that their [Nietzsche's and Marx's] grandiose failures make it easier for us who have experienced those failures to understand again the old saying that wisdom cannot be separated from moderation and hence to understand that wisdom requires unhesitating loyalty to a decent constitution and even to the cause of constitutionalism. Moderation will protect us against the twin dangers of visionary expectations from politics and unmanly contempt for politics. Thus it may again become true that all liberally educated men will be politically moderate men.²⁸

2 FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN LIBERAL EN LEO STRAUSS: INTERPRETACIÓN Y RETOS

Strauss ha planteado una educación liberal llamada a recordar la virtud humana en medio de la democracia de masas actual. La continua referencia a los conceptos clásicos y —en muchos casos platónicos— de educación y filosofía puede justificar el hecho de considerar la educación liberal straussiana como de inspiración clásica.

El autor ha dejado claro que esta educación siempre será solo la obligación y responsabilidad de una minoría, de una aristocracia que no necesariamente tendrá el poder porque no necesariamente entenderá igual su responsabilidad cívica. Strauss no explicita las razones de la limitación de la educación liberal a una minoría, pero teniendo en cuenta su referencia positiva a la igualdad de oportunidades, es razonable pensar que esta limitación tenga que ver, no con la falta de oportunidades, sino con las capacidades naturales de las personas e, incluso, con la oposición ejercida por la educación imperante, fundada en otras concepciones, que aleja muchas personas de una educación liberal. Esto parece ser confirmado por Strauss cuando dice que la educación liberal para adultos no solo es un acto de justicia hacia aquellos que en su juventud fueron privados, por su pobreza, de una educación que les era adecuada por su naturaleza, sino que la educación liberal debe compensar los defectos de una educación que es liberal solo en nombre²⁹. Sumado a lo anterior, la afirmación del carácter minoritario de la educación liberal parece responder también al entendimiento de ésta a la luz de la filosofía. Si efectivamente la concepción straussiana es de inspiración clásico-platónica, el autor tal vez esté manteniendo la distinción entre la educación liberal del caballero y la del filósofo, sin duda esta última mucho más minoritaria que la primera, debido a su naturaleza —su dificultad— y a sus fines, que chocan con las concepciones de la mayoría de la sociedad, incluidos los caballeros. Strauss obtiene de Platón el aprendizaje sobre el carácter opuesto entre ciudad y filosofía³⁰ y afirma haber aprendido de la lectura de los autores del pasado la oposición que existe entre el filósofo y la ciudad, entre la búsqueda de la verdad dejando atrás la opinión, elemento en que se basa la filosofía, y la opinión misma, elemento en que se basa toda sociedad³¹.

Existe otra cuestión importante. Strauss ha hablado de la participación humilde y modesta en la gran conversación, una participación que es intrínsecamente edificante. Sin embargo, debemos preguntar, ¿por qué es edificante? ¿Qué ofrecen los clásicos más allá de enseñarnos la moderación política explícitamente citada por el autor? ¿Cómo puede ser edificante, aunque sea

de forma intrínseca, un diálogo con alguien que escribió hace siglos? Para poder responder a esta pregunta debemos tener en cuenta la concepción que tiene Strauss sobre la filosofía. La filosofía, si se entiende en su acepción original, es conciencia de la propia ignorancia relativa a los asuntos más importantes, es conciencia de los problemas fundamentales y de las alternativas fundamentales que son concomitantes al pensamiento humano³². Al margen de las respuestas que cada gran pensador pudo dar a estos problemas, las cuestiones fundamentales a las que se dirigían son idénticas a las cuestiones fundamentales que deben preocuparnos en la actualidad³³. Que una época considere las cuestiones fundamentales a las que se dirigió un autor del pasado como obsoletas bien podría ser por causa de la falta de claridad sobre cuáles son esas cuestiones fundamentales. Tal como reconoce el propio Strauss, esta idea de filosofía supone que el pensamiento humano es capaz de trascender su propia historicidad, las limitaciones de su propio contexto. Toda la obra de Strauss, básicamente dedicada al comentario de filósofos políticos del pasado, está imbuida de esta idea, esto es, de la posibilidad de que un autor del pasado pudiera haber entendido ciertas cosas mejor de lo que nosotros las entendemos. En un autor como Strauss, además, que aprendió de sus lecturas que la forma de un texto va totalmente ligada a su contenido³⁴, podemos por lo menos sospechar que el uso reiterado del presente al hablar del pasado es más que un recurso retórico gratuito. Contrariamente, éste uso podría responder al respeto por la posibilidad de que los filósofos del pasado tengan algo que ofrecernos hoy, precisamente porque estudian los problemas fundamentales inherentes a la vida humana, abriendo así la puerta a algo más que el conocimiento del pensamiento y las realidades pasadas. En Strauss, historia de la filosofía y filosofía son distintas, sin duda, pero la lectura y comprensión de los grandes libros del pasado es parte fundamental del filosofar.

Como ya ha indicado Strauss, la educación liberal encuentra oposición en la afirmación de que todos los valores son convencionales. Si esto es así, la educación del carácter no es más que la educación en las ideas de una sociedad determinada. No es casualidad que Strauss dedicara gran parte de su obra a argumentar contra el que puede ser considerado el gran rival de su concepción de la filosofía y de la importancia dada a la lectura de los grandes libros: el historicismo. Ese historicismo que cree que todo pensamiento depende de un tiempo determinado, que asegura que no existen problemas fundamentales porque toda expresión filosófica queda ligada a un momento, civilización o tradición determinados. Ese historicismo que considera que toda recuperación de las ideas del pasado es imposible o, por lo menos, es una modificación de dichas ideas³⁵. El pensamiento historicista, sin embargo, si-

que siendo importante en la actualidad, con nuevas aportaciones posteriores al historicismo criticado por Strauss, como por ejemplo las de Quentin Skinner en el campo de la historia del pensamiento político³⁶. Por esta razón, si se quiere defender un concepto de filosofía, filosofía política y educación liberal como el de Strauss, si se quiere defender la posibilidad de una lectura de los grandes libros como algo valioso para pensar los problemas de toda realidad política —también la actual—, esa defensa debe empezar por una comprensión adecuada del pensamiento de Strauss, de su crítica al historicismo y por un intento de superación del historicismo en sus nuevas y más competentes formas.

NOTAS

1. Ambos textos se encuentran en L. Strauss, *Liberalism Ancient and Modern*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1995. (Edición original de 1968).
2. L. Strauss, *What is Liberal Education*, en *Liberalism Ancient and Modern*, p. 3.
3. L. Strauss, *What is Liberal Education*, cit., p. 3.
4. L. Strauss, *What is Liberal Education*, cit., p. 3-4.
5. Es importante señalar el carácter socrático-platónico de esta concepción, que Strauss no explicita.
6. L. Strauss, *What is Liberal Education*, cit., p. 4.
7. L. Strauss, *What is Liberal Education*, cit., p. 5.
8. L. Strauss, *What is Liberal Education*, cit., p. 5.
9. L. Strauss, *What is Liberal Education*, cit., p. 4.
10. L. Strauss, *What is Liberal Education*, cit., p. 6-7.
11. L. Strauss, *What is Liberal Education*, cit., p. 7.
12. L. Strauss, *What is Liberal Education*, cit., p. 7.
13. L. Strauss, *What is Liberal Education*, cit., p. 8.
14. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 10.
15. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 10-11.
16. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 11.
17. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 13.
18. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 13.
19. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 14.
20. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 14.
21. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 19.
22. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 20.
23. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 21.
24. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 21.
25. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 23.
26. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 23. Strauss mezcla en su reflexión el concepto de valor y de virtud.
27. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit. p. 24.

28. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit. p. 24.
29. L. Strauss, *Liberal Education and Responsibility*, cit., p. 25.
30. L. Strauss, *The City and Man*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1978, p. 125. (Edición original de 1964).
31. L. Strauss, *On a Forgotten Kind of Writing*, en Idem, *What is Political Philosophy? And Other Studies*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1988, p. 221. (Edición original de 1959).
32. L. Strauss, *Natural Right and History*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1953. p. 32.
33. L. Strauss, *Natural Right and History*, cit., p. 23.
34. L. Strauss, *The City and Man*, cit., p. 52. Cf. L. Strauss, *Thoughts on Machiavelli*, The Free Press, Glencoe (Illinois) 1958. p. 47.
35. L. Strauss, *Natural Right and History*, cit., p. 11-12.; L. Strauss, *Political Philosophy and History*, en *What is Political Philosophy? And other Studies*, cit., p. 60.
36. Q. Skinner, *Visions of Politics. I Regarding Method*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.

© 2015 Jordi Feixas i Roigé & Forum. Supplement to Acta Philosophica



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

[Testo completo della licenza](#)