

Paideía

Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica

Enero - Abril 2015

ARTÍCULOS

Aplicación de plataformas multimedia en la enseñanza de la filosofía: retos y oportunidades.
Gemma Muñoz-Alonso López

El falso dilema entre filosofía política crítica y normativa.
Luis Roca Jusmet

Un análisis sobre educación y universo productivo a partir de la noción de "igualdad de las inteligencias" de Jacques Rancière.
Leonardo Colella

*Adiós a bArbArA Y VENN.
Lógica de predicados en el diagrama.*
Marcos B. López Aznar

Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del "triángulo pedagógico"
Laura Galazzi

AULAS ABIERTAS

*La República de la Educación
– un enfoque didáctico a Platón.*
Esteban Blazevic

ÍNDICE

REVISTA DE FILOSOFÍA Y
DIDÁCTICA FILOSÓFICA

2ª ÉPOCA, AÑO XXXV

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL

ENERO-ABRIL 2015



SEPFI
Sociedad Española de
Profesores de Filosofía

PAIDEÍA
102

5

EDITORIAL

- Nuevas leyes educativas y viejos problemas sin resolver. 3

5

ARTÍCULOS

- Aplicación de plataformas multimedia en la enseñanza de la filosofía: retos y oportunidades. *Gemma Muñoz-Alonso López.* 7
- El falso dilema entre filosofía política crítica y normativa. *Luis Roca Jusmet.* 19
- Un análisis sobre educación y universo productivo a partir de la noción de “igualdad de las inteligencias” de Jacques Rancière. *Leonardo Colella.* 27
- Adios a bArbArA Y VENN. Lógica de predicados en el diagrama. *Marcos B. López Aznar.* 35
- Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del “triángulo pedagógico”. *Laura Galazzi.* 53

73

AULAS ABIERTAS

- La República de la Educación – un enfoque didáctico a Platón. *Esteban Blazevic.* 75

95

LIBROS

- Ciclo de conferencias 2015. Lecciones de Filosofía. 119
- Llamada a la participación/call for papers.
Aviso a los socios y subscriptores de Paideía 121



SEPMI
Sociedad Española de
Profesores de Filosofía

PAIDEÍA 102

REVISTA DE FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA FILOSÓFICA

2ª ÉPOCA, AÑO XXXV

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL

ENERO-ABRIL 2015

PRESIDENTE DE LA SEPMI

Luis María Cifuentes Pérez

DIRECTOR

Javier Méndez

SECRETARIO

Michele Botto

CONSEJO DE REDACCIÓN

Javier Hernández Iglesias

Felipe Aguado Hernández

Julián Arroyo Pomeda

Jesús Pichel Martín

Manuel Sanlés Olivares

Michele Botto

Francisca Hernández Borque

Elisa Favaro

Luis María Cifuentes Pérez

COMITÉ CIENTÍFICO:

Marta Nogueroles

Elena Trapanese

Ignacio Pajón Leyra

Luis Roca

Juanjo Ángulo de la Calle

Stefano Scrima

Juan Antonio Delgado

Bianca Thoilliez

David Díaz Soto

Marcos Alonso Fernández

Joaquín Gómez Sánchez-Molero

Carlos Rivas Mangas

Diego A. Fdez. Peychaux

UAM

UAM

UCM

INS La Sedeta (Barcelona)

Diogene Magazine (Italia)

Fundación Gredos

UEM

Universidad de la Rioja

UCM

UCM

UAM

Instituto de Investigaciones

"Gino Germani", de la

Universidad de Buenos

Aires; Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas

y Técnicas (CONICET)

Universidad Técnica

Particular de Loja

(Ecuador);

Héctor Arévalo Benito

Isaac Ramos Gil

RESPONSABLE DE EDICIÓN: Sociedad Española de Profesores de Filosofía

MAQUETACIÓN: Grupo ADI

EDICIÓN: Grupo ADI

REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIÓN:

Plaza de Argüelles, 7 - 28008 Madrid Teléfono: 91 542 82 82 - Fax: 91 559 30 60

E-mail: info@auladoc.com / sepmi@yahoo.com

Suscripción 2015: Personas físicas 35 € (incluidos gastos de envío)

Suscripción 2015: Instituciones: 35 € (incluidos gastos de envío)

Extranjeros: 35 € (más gastos de envío)

Depósito Legal: M-20432-1981 • ISSN: 0214-7300

C.I.F. G-78/284361 • Reg. Nacional nº 37.762 • Reg. Provincial nº 4.134

Números sueltos: 15 € • Número doble: 22 € • (Extranjero más gastos de envío)

Todos los derechos están reservados. Esta publicación no puede ser reproducida sin el permiso previo por escrito del editor.

Nuevas leyes educativas y viejos problemas sin resolver

Ya ha comenzado su implantación una nueva ley educativa, la LOMCE; una ley que está siendo aplicada sin el apoyo de la mayoría de los grupos parlamentarios y sin el consenso de la comunidad educativa. La ideología del partido gobernante se ha impuesto en la elaboración de esta ley y el sistema educativo español se volverá a ver inmerso en un nuevo maremágnum de decretos y de normas reglamentarias. Una vez más, y son muchas veces desde 1990, los responsables de la política educativa en España quieren resolver todos los problemas del sistema educativo a golpe de leyes.

Este año de 2015 se cumplen cien años de la muerte de un liberal y pedagogo español que intentó a lo largo de toda su vida, mejorar nuestro sistema educativo y transformar mediante la educación la sociedad española. Nos referimos a Francisco Giner de los Ríos, creador de la Institución Libre de Enseñanza. No se pretende con el recuerdo de su figura volver al pasado ni recrear miméticamente lo que supuso en la historia de España su pensamiento y su obra; pero merece la pena volver a repensar aquellos ideales y aquellos valores educativos para examinar su vigencia y compararlos con los principios y valores que representa la LOMCE. El sistema de valores de la Institución estaba nucleado en torno a su defensa de la libertad de conciencia, su sentido de la coeducación, su amor a la Naturaleza y su sensibilidad moral y artística. Por decirlo brevemente, el humanismo liberal y laico de Giner de los Ríos nos parece muy superior a los principios mercantilistas que hoy inspiran la LOMCE.

Si la LOMCE pretende resolver los grandes problemas que tiene hoy el sistema educativo español, anteponiendo su concepto de la libertad de enseñanza a la igualdad de oportunidades, creando una amplia red de centros de carácter elitista, lo único que se conseguirá a corto y medio plazo es la quiebra de la cohesión social y el aumento de las desigualdades educativas en nuestro país. La calidad de la enseñanza que preconiza esta nueva ley parece reservada para determinados grupos sociales, mientras que la mayoría de los ciudadanos se verán obligados a acudir a centros públicos dotados con menos recursos humanos y materiales. El modelo mercantilista que propone esta nueva ley no es nada nuevo, puesto que intenta reproducir y aumentar la brecha educativa que siempre ha existido en España, pero ahora, intentando disfrazarla bajo los eslóganes de la competitividad, el esfuerzo personal y la capacidad de iniciativa empresarial. La desconfianza hacia la enseñanza pública es en realidad el curriculum oculto de esta ley.

Y en el contexto de la LOMCE, muchas materias como el griego, el latín, el arte, la literatura y la filosofía van a sufrir una merma importante en sus status académico y en su horario lectivo lo que constituye un claro reflejo del menosprecio que siente este

gobierno por determinadas asignaturas. El modelo mercantil que impregna el lenguaje de la LOMCE se compadece mal con un modelo educativo humanista y de calidad para todos, ya que destila segregación y clasismo en muchos de sus párrafos. Bajo el pretexto de la libertad educativa se esconde la intención de ir anulando de raíz la igualdad de oportunidades, creando una doble o triple red de centros escolares en función de la capacidad adquisitiva de las familias.

El elenco de viejos problemas de la educación española que esta ley no va a poder resolver merece la pena enumerarse. No va a crearse una Formación Profesional de calidad al alcance de todos; la igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Superior va a sufrir un grave retroceso; las ayudas económicas como las becas están siendo mermadas de modo significativo y, finalmente, la segregación del alumnado por cuestiones económicas y por razón de sexo se va a acrecentar en los próximos años. La involución social que supone la aplicación de esta ley puede incidir negativamente en miles de niños y jóvenes que van a ser privados de una educación pública de calidad. Este modelo educativo no va a promover los valores de igualdad y de solidaridad en la sociedad española.

El título de este editorial se refiere a la ineficacia de esta nueva ley y a su incapacidad para resolver los problemas que la educación española viene arrastrando desde hace tiempo. Con la excusa de una profunda crisis económica y social, el actual gobierno ha acometido la tarea de ir minando lenta e inexorablemente las conquistas logradas en la educación pública en las últimas décadas. Si España es uno de los países que más ha crecido en desigualdad en los últimos años, este modelo educativo que pretende legitimar y ensanchar esas diferencias sociales incrementará esa brecha de injusticia y la sociedad española habrá perdido otra vez la oportunidad de sentar las bases de un sistema educativo de calidad al alcance de todos.



artículos

Presentación

Sin duda la enseñanza de la filosofía es ya por sí misma uno de los grandes debates filosóficos: ¿se aprende filosofía o se aprende a filosofar? Algunos piensan que la filosofía no puede enseñarse sin un esfuerzo por parte del aprendiz, otros, por el contrario, creen que se puede mostrar el camino para el pensar, y precisamente, enseñar este camino, es la labor del profesor.

¿Pueden las nuevas tecnologías ayudarnos en la enseñanza de la filosofía? Umberto Eco acuñó la distinción entre apocalípticos e integrados, aquellos que piensan que la era digital (la era Steve Jobs) significa el fin de la cultura de la ilustración porque acaba con el libro y todo el conocimiento generado a su alrededor (la era Gutenberg), y aquellos que piensan, por el contrario, que el mundo digital ofrece una oportunidad única para el acceso de las “masas” a la cultura.

Gemma Muñoz-Alonso nos anima a explorar las nuevas oportunidades que las nuevas tecnologías ofrecen para la enseñanza de la filosofía. Se confiesa una inmigrante cultural, heredera de la cultura del libro que no rechaza el mundo de la era digital y los cambios que ha traído. Las nuevas generaciones, los nativos digitales, se desenvuelven en este entorno de una manera natural y utilizan “las herramientas digitales como forma de vivir, entretenerse y relacionarse”. No se trata de rechazar y acoger lo nuevo sin reflexión pero sí de estar abiertos a lo que las nuevas formas digitales nos puedan ofrecer para enseñar de manera diferente y más atractiva.

Luis Roca Jusmet se adentra en los complicados laberintos de la filosofía política. Se plantea la diferencia entre política crítica y normativa y la importancia de la existencia de la filosofía política como esencial para la democracia por el carácter crítico que incorpora el pensamiento político de occidente. La política normativa es una filosofía del orden, en términos marxistas y foucaultianos, del poder, su lógica y preeminencia, lo contrario es la crítica contra el orden establecido, cuestiona lo que hay. Paradójicamente, nos hace ver Luis Roca a través de filósofos como Castoriadis y Rancière, la crítica puede ser una crítica contra la democracia, que es lo que ahora mismo hay en las sociedades occidentales. Es decir, la filosofía crítica al poner el foco en el mal funcionamiento de la polis democrática, actuaría como normativa porque señalaría las maneras del buen gobierno como antidemocrático. Para Luis Roca la diferencia no hay que buscarla entre filosofía crítica y normativa sino entre filosofía política e ideología porque “la filosofía política es siempre crítica y normativa” al mismo tiempo.

Leonardo Colella nos habla de la relación y sus contradicciones entre educación e igualdad. A través de la figura de Jacques Rancière nos muestra una nueva relación entre profesor y alumno no condicionada por la transferencia de saberes. Para Rancière el aspecto simbólico de toda escuela es que crea una “forme” y es esa “forma” la que determina las condiciones de igualdad o desigualdad dentro de la escuela. La escuela

moderna está en crisis porque vive en una contradicción entre dos lógicas: la de la igualdad y la de la producción. Ranciére propugna una redefinición del concepto de igualdad como punto de partida “para extraer de ella toda la potencialidad de sus consecuencias”. La igualdad, en este sentido, no es definida como acumulación o posesión de ciertos saberes, sino por nuestra “capacidad de pensar y decidir, junto con otros, sobre la propia vida”.

Marcos B. López Aznar nos da una lección de lógica al presentar una nueva forma gráfica de representar los silogismos basada en los diagramas de Marlo –diferente a los tradicionales diagramas de Venn– simplificándolos a dos leyes: el principio de identidad y de no contradicción. Según López Aznar su propuesta facilita la comprensión de una manera más intuitiva y sencilla con indudables ventajas para un público joven como son los estudiantes de bachillerato, que tienen, por primera vez, contacto con la lógica. La ventaja de su modelo es que nos da una lógica abierta al mundo, concebida como modelo y no como verdad absoluta. Esta lógica puede modificarse y adaptarse al cambio: “solo yerra la lógica que defienda modelos definitivos”. La confusión entre el espacio lógico y el espacio del lenguaje natural puede llevarnos a errores en el razonamiento lógico pues ambos espacios interfieren afectando nuestra experiencia y sentido común.

Laura Galazzi nos muestra las implicaciones del triángulo pedagógico a partir de la formulación de Houssaye y las aportaciones de Ibañez Bernal y Gvirtz y Palamidessi en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El triángulo funciona como un modelo explicativo y trata de dar cuenta de todo lo que ocurre en relación a la educación dentro del esquema profesor, alumno y contenido. Parece que esta triple relación aún siendo básica no responde a todo el complejo del proceso que se lleva a cabo en el aula. Las críticas al modelo del triángulo ponen de manifiesto sus insuficiencias desde tres presupuestos: ontológico, ético y político. Galazzi sugiere la necesidad de aportar nuevas categorías para pensar “la enseñanza desde otras perspectivas: rizoma, situación educativa, máquina. Estas categorías funcionan como un diagrama que no representan lo real, ni lo refieren, sino que –atribuyéndose a lo real– lo intervienen”.

GEMMA MUÑOZ-ALONSO LÓPEZ.
PROFESORA TITULAR DE
FILOSOFÍA. UCM. MADRID.
gemma@ucm.es.
RECIBIDO: JULIO 2014.
APROBADO: SEPTIEMBRE 2014.

Aplicación de plataformas multimedia en la enseñanza de la filosofía: retos y oportunidades

El presente artículo explora algunos de los caminos que debería tomar la innovación educativa para adaptarse a las características del nativo digital. Asimismo se realiza un viaje personal e introspectivo desde la experiencia docente tradicional a la consideración del valor y utilidad de plataformas multimedia en la enseñanza de la filosofía. Por último, se destacan algunas ejemplificaciones para mostrar la aplicación y posibilidades de algunas plataformas en diferentes asignaturas de filosofía, así como la localización de materiales gracias a la ayuda recibida a través de diferentes Proyectos de Innovación Educativa.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía, Plataformas Multimedia, Nativos digitales, Inmigrantes digitales.

This paper explores some of the ways that educational innovation should take to adapt to the characteristics of the digital native. Personal and introspective journey is also made from the traditional teaching experience to the consideration of the value and utility of multimedia platforms in teaching philosophy. Finally, we highlight some examples to show the application and possibilities of some platforms in different subjects in philosophy as well as the location of materials with the help received through different Educational Innovation Projects.

Key words: Teaching Philosophy, Multimedia Platforms, Digital Natives, Digital Immigrants.

Introducción

Me voy a referir a las plataformas multimedia, en su sentido más amplio y a su utilidad en la enseñanza de la filosofía en estos momentos. Primero aludiré a los peligros que conlleva su uso y abuso para sumergirme, a continuación, en un itinerario personal e introspectivo, para demostrar que mi cultura y mi vida no proceden del entorno de esas plataformas. En un tercer momento abogaré por una concesión, fruto de un aprendizaje autodidáctico, y por comunicar mi experiencia en el empleo de esas herramientas que considero imprescindibles para adaptarse a las características de un nuevo colectivo: los nativos digitales. Ofrezco también unas conclusiones y una bibliografía básica. La finalidad última de este artículo es proporcionar un granito de arena en esa montaña que es la enseñanza de la filosofía en la era digital.

La mutación cultural y vital en la sociedad de la información

Las plataformas multimedia nos vuelven estúpidos, superficiales, nos hacen adictos, agresivos, taciturnos, solitarios, nos roban el sueño, nos generan estrés, nuestro cerebro ya no es el mismo, el movimiento de nuestros ojos se transforma, la comprensión de lo que leemos se vuelve lenta y chispeante, nuestra concentración se vuelve difícil, nuestra dependencia para realizar con ellas actividades cotidianas, como estudiar, relacionarse, divertirse o comprar, es cada vez mayor y hasta enfermiza... O dicho más concisamente: vivir, comprender, recordar, aprender, reflexionar, consumir, todo ello se transforma con el uso y el abuso de las plataformas multimedia. El diagnóstico de demencia, de rebaño digital y de mentalidad de colmena parece evidente.¹ Esta es la cruz. Las investigaciones y experimentos llevados a cabo en los últimos años confirman todo lo que acabamos de apuntar.

Pero me voy a referir también a las oportunidades, la cara, las ventajas, lo positivo, a los retos, y lo hago en estos momentos, con algunas frases de Pérez Gómez, uno de los mejores expertos en didáctica, cuya obra, *Educarse en la era digital* (2002), se ha convertido en un auténtico referente para entender los nuevos escenarios y ambientes de aprendizaje presentes en la era digital: “Es necesario reconocer, por tanto, la extraordinaria potencialidad instructiva e incluso formadora que ofrece la revolución electrónica al permitir la comunicación intercultural y provocar el descentramiento de los individuos y de los grupos sociales de sus propios y limitados contextos” (Pérez, 2012, pág. 56); o cuando dice: “Aprender el “lenguaje de la pantalla”, las “tecnologías de la interrupción”, llega a ser tan necesario como la alfabetización relacionada con la lectura y escritura verbal. En consecuencia, preparar a los ciudadanos no solo para leer y escribir en las plataformas multimedia sino para que se impliquen en el mundo comprendiendo la naturaleza enredada, conectada, de la vida contemporánea se convierte en un imperativo ético además de una necesidad técnica” (*ib.*, pág. 59). También es significativa una frase

del escritor y especialista en videojuegos y aprendizaje Prensky, en una entrevista con Punset (2010). “La antigua forma de enseñar es aburrida; la nueva se basa en que los chicos aprendan solos”. Por último, y si cabe, más impactante, es estar convencidos, y lo estoy, de que el abastecimiento de alimentos, la movilidad, la administración, o la medicina, se resquebrajarían sin el procesamiento digital de la información; que los nativos digitales, que han nacido y utilizado las plataformas multimedia, los videojuegos y los ordenadores, son mejores médicos, mejores músicos, mejores hombres de negocio, o mejores empresarios. En efecto: “los videojuegos te enseñan a asumir riesgos. Aprendes a actuar a partir de un *feedback*. Aprendes a tomar buenas decisiones. Este tipo de cosas que luego transmitimos a todas nuestras profesiones” (Punset, 2010).

Quizás convenga insistir que nos estamos refiriendo a los *nativos digitales*,² a las nuevas generaciones, a todas aquellas personas que se han criado y que viven en la cultura digital, a un tipo de alumnado que se desenvuelve en un entorno social en el que la tecnología condiciona los procesos, las tareas, las actividades y que utiliza las herramientas digitales como su forma de vivir, de entretenerse y de relacionarse.

Mi generación, sin embargo, la mayoría de los docentes que comparto conmigo la experiencia de la enseñanza de la filosofía, no somos nativos digitales, sino que más bien somos *inmigrantes digitales*, al menos aquellos que estamos intentando, y somos muchos, adaptarnos a un cambio de época que solicita nuestra inmersión para ajustar nuestra enseñanza, tanto en contenidos como en metodología, a las necesidades de los nativos digitales. En una palabra, o bien los inmigrantes digitales aprendemos a enseñar de una manera más atractiva, diferente, abordando, presentando y dinamizando temas y contenidos, así como desarrollando y explotando el conocimiento colectivo y el trabajo colaborativo, o bien los nativos digitales “retroceden” adaptando sus capacidades intelectuales a su entorno de aprendizaje (García *et al.*, 2007, pág. 4).

En la búsqueda de un buen camino, procedo ahora a destacar algunos aspectos de lo que soy, o de lo que somos: inmigrante digital, inmigrantes digitales. Y para relatar esta circunstancia voy a compartir con vosotros algunos detalles de mi experiencia digital. Inicio, pues, un viaje personal y también colectivo.

Viaje personal de una inmigrante digital

Existen numerosas generaciones que han pasado la mayor parte de sus vidas entre libros en formato impreso y rodeados de personas que leían y devoraban libros en ese formato.³ El siguiente texto de Mangel, centrado en su propia experiencia, es cercano para muchos de nosotros:

En mi adolescencia, recuerdo que contemplaba con una mezcla de fascinación y horror cómo, noche tras noche, se llenaban los estantes de la pared de mi habitación, aparentemente por su cuenta, hasta que no quedaba ni un solo hueco prometedor. Los libros nuevos, tumbados sobre la balda como en las primitivas bibliotecas de códices, comen-

zaban a apilarse uno sobre otro en hileras verticales. Los viejos, que durante el día ocupaban el espacio que les correspondía, doblaban y cuadruplicaban su volumen y mantenían a raya a los recién llegados. En torno a mí –en el suelo, en los rincones, bajo la cama, sobre el escritorio– se elevaban lentamente columnas de libros, transformando el espacio en un bosque de saprofitos, cuyos troncos, con sus nuevos brotes, amenazaban con desplazarme. (2007, pág. 102-103)

Pues bien, mientras personas de nuestra generación y de generaciones anteriores, como mi padre, como los padres de muchos de nosotros, pasaban horas y horas en silencio, leyendo, pensando, reflexionando, anotando, o escribiendo, nuestro alumnado, los nativos digitales, así como muchos de nosotros también “forcejamos contra el estruendo que sale permanentemente de las pantallas” (Soler, 2013). Cabría decir que nos horroriza el silencio, y por eso necesitamos llenar y rellenar el tiempo con estímulos que salen de la tableta, del móvil, del mp3. La hiperactividad de nuestro entorno es tan fuerte y potente que hemos olvidado el significado de palabras como “caminar”, “reflexión”, o “relajación”. A pesar de todo, no podemos olvidar que este nuevo mundo vertiginoso es el mundo de las nuevas generaciones, de los nativos digitales, y es un mundo bajo la tutela de un sistema, de unos padres que consideran que la hiperactividad es un aspecto positivo, que los jóvenes no pueden estar inactivos, que hay que llenar el tiempo como sea, con kárate, violín, natación, o chino. Como dice Soler (2014) “La hiperactividad de nuestro siglo es tan potente que ya el significado de la palabra ocio, que quería decir estar sin hacer nada, hoy significa tirarse en canoa por los rápidos de un río, ir a África de safari fotográfico, recorrer 10 kilómetros con la técnica del senderismo o ver, de una sentada, una temporada completa de *Breaking bad*”.

Lo importante, en el desarrollo de todas estas reflexiones, es constatar que soy conscientemente una *inmigrante digital*. Y por lo que llevo dicho ya se deduce que he nacido y pasado buena parte de mi vida entre libros, sumergida en la cultura impresa, en el mundo de la página escrita, adoctrinada por la escuela tradicional, convencional. ¿Soy privilegiada, diferente? Pues según los expertos, lo soy, lo somos. Acaso, no sobre insistir en algunas diferencias. Por ejemplo, la tecnología del libro impreso lleva consigo un proceso lineal de pensamiento, un modelo de racionalidad donde se da lo lineal, lógico, neutral, desapasionado y consciente; la cultura impresa privilegia la capacidad de análisis, la concentración y la reflexión individual, el razonamiento lento, aislado, secuencial. El libro impreso nos sirve para centrar la atención, fomentando el pensamiento profundo y creativo. El mundo de la página escrita requiere una vida intelectual, perceptiva y reactiva muy distinta del mundo de la pantalla. En suma: los lectores de libros presentan mucha actividad en regiones cerebrales relacionadas con el lenguaje, la memoria y el procesamiento visual. Por el contrario, la tecnología digital lleva consigo un pensamiento circular, distraído, superficial, simultáneo y multilateral, cambiante; la cultura digital introduce y prioriza la interrupción, lo hipertextual e hipermedia, el razonamiento rápido, grupal, conectado, multipolar y disperso (Pérez, 2002, pág. 16). La Red fomenta el

picoteo rápido y distraído de pequeños fragmentos de información de muchas fuentes (Carr, 2011, pág. 145) La omnipresente o multipresente pantalla condiciona la organización del espacio, del tiempo y de las relaciones intersubjetivas, arrinconando incluso a la palabra. Transmitir y compartir fotos acaba funcionando como un nuevo y poderoso sistema de comunicación social (Fontcubierta, 2010, pág. 31). En definitiva: cuando hacemos búsquedas en la Red nuestro patrón de actividad cerebral es muy distinto del que aparece cuando leemos textos como los de un libro: nuestro cerebro presenta mucha actividad en las regiones prefrontales asociadas con la adopción de decisiones y la resolución de problemas.

Ante esta panorámica yo me pregunto qué posibilidades tenemos de sobrevivir o convivir con los nativos digitales. Y abogo por un intento de cambiar hábitos y maneras en nuestra enseñanza de la filosofía, labor que han acometido numerosos profesores e intelectuales.⁴ Yo también he dado algunos pequeños pasos a lo largo de los años. Por ejemplo, me considero pionera en el uso del ordenador, allá por los años 80; concretamente en el año 86, cuando el portátil de IBM PC DOS Version 2.10 (disk), difícilmente transportable, pesaba más de 10 kilos (exactamente 13 kilos y medio) y el procesador de texto PeachTex (y luego el WordPerfect) me ayudaban a preparar clases y memorias de oposiciones. Me sentía tan innovadora que me atreví a dar un curso de WordPerfect a los ingenieros de caminos en la Escuela Técnica Superior de Madrid. También mi incursión en la herramienta del Campus Virtual de la UCM estuvo llena de anécdotas, de temores y angustias, desde el WebCT hasta el Moodle que utilizo en estos momentos. Y espero que no nos cambien de nuevo el entorno del Campus. A los inmigrantes digitales nos cuesta mucho adaptarnos a las novedades tecnológicas.

Un nuevo desafío en la enseñanza de la filosofía

A continuación os voy a contar mi experiencia a partir de algunos Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente, concedidos por el Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad de la UCM, proyectos de innovación en los que he participado, uno de ellos como responsable, y otros dos como miembro de un equipo, compuesto por José Luis Villacañas, Rafael Orden, Antonio Rivera, Rodrigo Castro, Pedro Lomba, César Ruiz y Paloma Martínez.

Antes de explicar con brevedad estos proyectos, quisiera comunicar lo que ha supuesto para nosotros. En el camino hemos descubierto que existe una gama amplísima de materiales y medios de transmisión que no son usuales en la docencia de la filosofía, desde el simple pdf al blog o a los documentos multimedia. Estamos convencidos de que constituyen una excelente herramienta docente y suponen una manera diferente de enseñar la filosofía, más atractiva, participativa e interactiva. Por supuesto, la labor de selección, evaluación y análisis del material ha sido ardua y lenta, pero sin duda enriquecedora. En una palabra: existe un importante material a nuestra disposición pero

necesita ser evaluado y analizado previa y escrupulosamente para que pueda convertirse en un material didáctico de calidad.

El primer proyecto se realizó en el año 2012. Dirigí y diseñé ese proyecto pero también colaboraron miembros de mi departamento, como los que he mencionado. Su título fue *Elaboración de materiales docentes interactivos en el marco del Campus Virtual para el estudio de la Filosofía Contemporánea*. Supuso un gran esfuerzo de búsqueda, selección y plasmación en el entorno del Campus Virtual de la UCM, de materiales digitales, desde documentos en pdf, obras completas, historias de la filosofía, y una gran variedad de documentación multimedia. Me es grato decir que este proyecto tiene su visibilidad actualmente en abierto, en UCM ABIERTA, en la dirección correspondiente a ese espacio (<https://www.ucm.es/campusvirtual/filosofia-contemporanea-virtual>). Asimismo, existe una versión audiovisual en YouTube.

El segundo Proyecto, al año siguiente, 2013, tuvo como título: *Diseño y Desarrollo de una Enciclopedia Audiovisual de Conceptos Filosóficos Fundamentales para el Grado en Filosofía*. El responsable esta vez fue Rodrigo Castro. Este proyecto ha generado, gracias a la generosidad no sólo de sus miembros, sino también de personal ajeno al profesorado, como David Rodríguez-Viña, Pablo Muñoz y Rosa López, un documento audiovisual, un DVD físico financiado por la Facultad de Filosofía, titulado *La caída de Tales o sobre el sentido de la filosofía: una reflexión audiovisual contra la desaparición de la filosofía*. Este documento ha sido volcado en la red, en el mes de septiembre de 2014, mediante el vehículo de Vimeo, con el objetivo de que pueda ser visionado por un público amplio, comprometido con la enseñanza de la filosofía y con la postulación de su utilidad en la sociedad actual: <https://vimeo.com/104744849>

Por último, nos acaban de confirmar (septiembre de 2014) la concesión de un tercer Proyecto titulado: *Recursos didácticos en Moodle para la enseñanza del Pensamiento moderno y contemporáneo en el Grado de Historia*. En este proyecto, dirigido en esta ocasión por Pedro Lomba, vamos a participar casi todo el equipo mencionado. Su objetivo principal es ahondar aún más en todos aquellos recursos digitales que proporcionen al alumnado en filosofía una mayor cercanía con los filósofos y con las obras más relevantes de la Historia del Pensamiento.

El objetivo de estos tres proyectos que acabo de mencionar, si bien el último de ellos acaba de comenzar su andadura, es llamar la atención y ayudar al alumnado que cursa asignaturas de filosofía, a un alumnado muy específico, es decir, a los lectores y nativos digitales, a vivir de manera natural en los complejos contextos de la era de la información, a no “disolverse en las vastas y procelosas aguas de la Red” (J.Updike). Para lograr tal objetivo, desde nuestra modesta labor de educadores en filosofía, abogamos, mediante la visibilidad que nos han proporcionado estos proyectos de innovación, por la importancia de la capacidad de seleccionar escrupulosamente, evaluar con unos parámetros estrictos, y sintetizar algunos de los contenidos existentes en la red de y sobre temas, autorías, obras y documentos de filosofía. El objetivo prioritario fue y sigue siendo conseguir un

equilibrio entre el exceso y ruido de información y de contenidos con el que se enfrenta el alumnado en filosofía, y el uso responsable de las plataformas multimedia, plataformas que, según las recientes investigaciones en neurociencia, son capaces de moldear el mismo proceso de pensar.

En coherencia con cuanto llevamos dicho Marquès nos pregunta y se pregunta (2012, págs. 6-18) por qué tenemos que integrar las TICs en la enseñanza, y nosotros añadimos, de la filosofía, y una de las respuestas está en que con ello conseguiremos adaptarnos a un nuevo entorno, el digital, y a un nuevo alumnado, el nativo digital, además de conseguir una nueva escuela y la formación de generaciones más preparadas para su inmersión en el mundo laboral y en su comprensión de una nueva sociedad, que es precisamente en la que viven las nuevas generaciones: “La Era Internet exige cambios en el mundo educativo. Y los profesionales de la educación tenemos múltiples razones para aprovechar las nuevas posibilidades que proporcionan las TICs para impulsar este cambio hacia un nuevo paradigma educativo más personalizado y centrado en la actividad de los estudiantes. Además de la necesaria alfabetización digital de los alumnos y del aprovechamiento de las TICs para la mejora de la productividad en general, el alto índice de fracaso escolar (insuficientes habilidades lingüísticas, matemáticas...) y la creciente multiculturalidad de la sociedad con el consiguiente aumento de la diversidad del alumnado en las aulas (casi medio millón de niños inmigrantes en 2004/2005 de los que una buena parte no dominan inicialmente la lengua utilizada en la enseñanza), constituyen poderosas razones para aprovechar las posibilidades de innovación metodológica que ofrecen las TIC para lograr una escuela más eficaz e inclusiva” (Marquès, 2012, pág. 10).

Por último, quisiera hacer notar mi uso y, a veces, abuso, de Moodle y la aplicación de algunas plataformas multimedia en tres asignaturas: *Filosofía Contemporánea* (asignatura de 4º curso de la extinguida Licenciatura de Filosofía), *Didáctica de la Filosofía* (asignatura del Máster en Formación del Profesorado), e *Historia del Pensamiento Moderno y Contemporáneo* (asignatura de 2º curso en el Grado de Historia).

La primera asignatura puede visionarse, resumida y en abierto, en UCM ABIERTA, en la siguiente dirección: <https://www.ucm.es/campusvirtual/filosofia-contemporanea-virtual>.

De las otras dos asignaturas sólo puedo destacar aquí, por escrito, algunos aspectos que han generado aceptación por parte del alumnado: el uso de documentales que los estudiantes tenían a su disposición para su análisis, películas que permitían integrar a los filósofos en un entorno cultural y social, textos diversos en pdf que se leían con antelación y se ponían en común en clase, cuestionarios sobre los distintos temas, que los alumnos volcaban en el Campus Virtual después de su consenso en grupo, canciones que tenían que ver con la temática filosófica abordada en el aula, entrevistas de diferentes intelectuales acerca de temas o filósofos, imágenes y fotografías, programas de radio, propuestas de obras literarias, y un largo etcétera.

Conclusiones o a modo de recapitulación

A lo largo de este artículo he tratado de exponer algunas de las múltiples facetas que presentan las plataformas multimedia en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. En nuestra sociedad, la sociedad del conocimiento, el canal de transmisión se realiza por el medio digital. El docente debe aprovechar didácticamente el inmenso potencial que le ofrece ese medio y ese formato visual. A decir verdad, existen multitud de iniciativas de innovación e investigación educativas, sobre todo propuestas por docentes y escritores, como los que he mencionado antes. No obstante, podemos apuntar algunas actuaciones y aspectos a tener en cuenta.

En primer lugar, cabe postular la necesidad de una selección cuidadosa de las plataformas multimedia, en toda su extensión, que vayamos a usar en la enseñanza de la filosofía, siendo conscientes de todo aquello que es simplemente un adorno o pura decoración, y poniendo el énfasis en la selección, conveniencia y evaluación. En una palabra: calidad frente a cantidad.

Asimismo, abogamos por la coherencia entre el lenguaje verbal y textual –las explicaciones del docente y el material didáctico empleado, como lecturas, análisis de textos, etc.–, y el lenguaje visual –como documentales, gráficos, fotografías, cómics, películas, etc.–, lo cual implica, sin duda alguna, un gran coste cognitivo. No obstante, son un factor de gran ayuda para el alumno, el cual puede realizar actividades en un doble sentido, visual y escrito, y a la inversa. En síntesis: equilibrio entre el magisterio y la herramienta didáctica.

Otro aspecto a tener en cuenta es la aplicación didáctica de múltiples y diversos tipos de plataformas multimedia y sus funciones didácticas, todo ello adaptado al entorno personal, vital y social del alumnado. Como postula Perales (2006), “la alfabetización científico-visual debería convertirse cuanto antes en una de las prioridades de nuestra acción educativa para dotar a los estudiantes de herramientas cognitivas con el fin de comprender mejor la sociedad de la información en la que nos hallamos sumidos” (pág. 28). En suma: la gama de plataformas ofrece al docente un abanico rico y múltiple, desde la canción, el documental, la película, el blog, al arte, la radio o la televisión.

Es evidente que la era digital requiere por parte de los docentes un saber comunicar novedoso para los inmigrantes digitales, un saber que ayude al nuevo ciudadano, al nuevo alumno presente en nuestras aulas, a vivir en la complejidad, en un nuevo escenario cambiante, accesible, ambiguo, arriesgado. Estoy segura de que tanto yo como mis compañeros de viaje consideramos que nuestros trabajos y esfuerzos son sólo un grano de arena en la empresa de una mejor educación adaptada a una nueva era.

Por último, me gustaría terminar este trabajo con palabras de Maalouf, que reflejan a la perfección cómo me siento, aunque él se está refiriendo a la identidad y sus descarríos criminales: “Me releo y no estoy seguro de haber acertado en estas páginas con el tono necesario –ni demasiado frío, ni demasiado inflamado–, ni con los argumentos adecuados

para convencer, ni con las fórmulas exactas. Pero poco importa, pues sólo he querido lanzar algunas ideas, aportar un testimonio y suscitar una reflexión sobre unas cuestiones que me preocupan desde siempre, y cada vez más a medida que observo este mundo tan fascinante, en el que me ha sido dado nacer” (2012, págs. 180-181)

Bibliografía básica

- Area, M.: Correa, J. M. (2010). “Las TIC entran en las escuelas. Nuevos retos educativos, nuevas prácticas docentes”. En: Pablos, P. de; Area, M.; Valverde, J.; Correa, J.M. (coords.) (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graò, pp.43-77.
- Carr, N. (2011) *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Casamayor, G. (coord.) (2008) *La formación on-line*. Barcelona: Graò.
- Fontcubierta, J. (2010) *La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Gacía, F.; Portillo, J.; Romo, J.; Benito, M. (2007) “Nativos digitales y modelos de aprendizaje”. SPDECE’IV Simposio pluridisciplinar sobre diseño, evaluación y desarrollo de contenidos educativos reutilizables. En: <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>. [Consulta: 12 jun.2014]
- Davidson, C. (2011) *Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*. Nueva York: Penguin Books.
- González, E.; Zariquiey, F. (2012) “Las TIC y el aprendizaje cooperativo”. En: Torrego, J.C.; Negro, A. (2012) *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza, 207-238.
- Laner, J. (2011) *Contra el rebaño digital: un manifiesto*. Barcelona: Debate.
- Maalouf, A. (2012) *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Manguel, A. (2007) *La biblioteca de noche*. Madrid: Alianza.
- Marquès, P. (2012) “Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones”. *3Ciencias*. Revista de Investigación. En: <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>. [Consulta: 12 jun. 2014]
- Perales Palacios, F.J. (2006) “Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias”. *Enseñanza de las Ciencias*, 2006, 24, 1, 13-30.
- Pérez Gómez, A.I. (2012) *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Madrid: Morata.
- Punset, E. (2010) “No me molestes, mamá; estoy aprendiendo. Entrevista de Punset a Presky”. *REDES*, 05/12/2010. En: <http://www.rtve.es/television/20101205/molestes-mama-estoy-aprendiendo/381903.shtml>. [Consulta: 12 jun. 2014]

Small, G.; Vorgan, G. (2008) *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. Nueva York: Collins.

Soler, J. (2013) “El pensamiento vagabundo”. *EL PAÍS*, 7/09/2013. En: http://elpais.com/elpais/2013/09/03/opinion/1378231243_993244.html [Consulta: 15 jun. 2014]

Spitzer, M. (2013) *Demencia digital*. Madrid [Etc.]: Ediciones B.

Thomas, D.; Brown, J. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. Nueva York: Soulellis Studio.

Notas

- ¹ cf. Lanier (2011), Carr (2011), Small y Vorgan (2008), Spitzer (2013).
- ² Término acuñado por Marc Prensky, en el 2001 en “Digital natives, digital immigrants. On the Horizon”. 9,5,1-6; cf. Punset (2010).
- ³ Mi padre, intelectual, escritor y profesor de filosofía, pasaba parte del día sentado en su despacho, en silencio, leyendo pausadamente, concentrado, pensando, reflexionando, dialogando consigo mismo, escribiendo artículos, algunos libros. Su biblioteca, de casi 30.000 ejemplares, eran su ejército, su vida, su profesión, su tesoro.
- ⁴ En ello no soy absolutamente original. Tengo que reconocer un hecho ineludible, y seguro que me olvido de alguien, pero es un riesgo que tengo que correr: intelectuales, escritores, docentes, como Félix García Moriyón, Luis María Cifuentes, Felipe Aguado, Pedro y Carlos Fernández Liria, Ignacio Quintanilla, Juan Carlos Alarma, Cruz Antón, Concepción Boyer, Elisa Favaro, Magdalena García, María José Rodrigo, María Rosario Sánchez, Silvia Vela, Alex Borst, y el etcétera es enorme, están trabajando y en contacto con los nuevos desafíos educativos que implica el mundo de los nativos digitales.

LUIS ROCA JUSMET.
 CATEDRÁTICO DE FILOSOFÍA DE
 IES LA SEDETA (BARCELONA).
 RECIBIDO: ENERO 2013.
 APROBADO: ABRIL 2014.

El falso dilema entre filosofía política crítica y normativa

La filosofía es siempre crítica, independientemente de la orientación de su discurso. La ideología es normativa en la medida en que justifica un orden. El carácter crítico de la filosofía le lleva a cuestionar la ideología manifestando sus contradicciones y las falsedades en que se apoyan. Pero estas falsedades sólo pueden ser referidas a los procesos sociales reales, que correspondería a la ciencia social. ¿Cuál es entonces la función crítica de la filosofía? Es argumentar sobre finalidades y, para hacerlo, define lo que debería haber, lo cual es al mismo tiempo crítico y normativo, entendiendo por tal el defender unas determinadas formas de hacer política. La filosofía política es un discurso del derecho, que implica siempre un aspecto crítico y otro normativo. Las filosofías críticas más radicales son discursos contra la servidumbre, por la autonomía y la emancipación. Esto implica, explícita o implícitamente, un elemento normativo.

Palabras clave: filosofía política crítica; filosofía política normativa; discurso por la emancipación, Slavoj Žižek, Cornelius Castoriadis, Jacques Rancière.

Philosophy is always critical, regardless the orientation of its speech. An ideology is normative to the extent that it justifies an order. The critical nature of philosophy leads it to question the ideology manifesting the contradictions and falsehoods that support it. But these falsehoods can only be referring to the actual social processes and, therefore, would correspond to social science. What then is the critical function of philosophy? It is discussing on goals and, to do this, it defines what should be, which is both critical and normative, understanding by it the support of some specific ways of doing politics. Political philosophy is a discourse on the rights, which always involves both a critical and a normative aspect. The most radical critical philosophies are discourses against slavery, for autonomy and emancipation. This involves, explicitly or implicitly, a normative element.

Key-words: critical political Philosophy, normative political philosophy; speech for emancipation, Slavoj Žižek, Cornelius Castoriadis, Jacques Rancière.

Introducción

François Jullien, pensador y sinólogo francés ha querido comparar la filosofía europea con la sabiduría china tradicional. Su conclusión es que el pensamiento chino no ha sido filosófico, entre otras cosas, porque no ha pensado la política (Jullien, 2005). La política sería así un tema filosófico por excelencia, que sería el discurso reflexivo sobre la manera de gobernar. La falta de este discurso imposibilita la democracia y la propia filosofía. En China hubo sabios, estrategas e ideólogos imperiales. Pero no hubo filosofía política.

Podríamos continuar con la desmitificación de los llamados *maestros de la sospecha*, paradigma de la filosofía crítica. Me parece que este término, inventado por Paul Ricoeur tiene unas limitaciones que hay que considerar. En primer lugar, respecto al de filosofía política de los tres pensadores. Me parece que en los tres casos sería discutible pero en diferente grado. Suponiendo que la filosofía de Nietzsche fuera política sería una filosofía reaccionaria (González Vera, 2010). Si la filosofía reaccionaria es crítica o cuestiona la crítica sería otro tema: para mí dependería de la capacidad de argumentación que contuviera. Es normativa desde el punto de vista que está planteando unas opciones en contra de las otras. Respecto a Freud sería cuestionable el plantear que hace una filosofía política, en todo caso lo único que cuestiona es que la civilización no tenga un precio a nivel de malestar. Su posición política, liberal conservadora, sería más normativa que crítica. A Marx sería el único que podría defender una filosofía política crítica, más en cuanto la contrapone a la ideología como normas sociales contingentes que se presentan como leyes naturales. Pero hay en Marx un aspecto normativo muy profundo, tanto respecto a lo que hay que hacer a corto y medio plazo como sobre las orientaciones de esta nueva sociedad que defiende que es el comunismo.

La tercera expone la paradoja de casos radicales contemporáneos como los de Michel Foucault y Agustín García Calvo. Foucault plantea, en principio, una crítica del poder (entre ellas la que se manifiesta a través del saber). Otra cuestión es si su crítica es política. Para Rancière no lo es: es una crítica al orden policial pero no desde la política sino desde una resistencia ética. Para Moreno Pestaña la posición política de Foucault es variable y considera que finalmente acaba en un tipo de liberalismo (Moreno Pestaña, 2011). El mismo Foucault termina reconociendo que las relaciones de poder son inevitables y que sólo hay que denunciarlas cuando se convierten en las relaciones de dominio jerárquico. Antes de su muerte reivindicará la *parresía* griega como el coraje de interpelar al poder con la verdad. Y a los cínicos como representantes radicales de esta postura a través del escándalo (Foucault, 2011). En todo caso Foucault defenderá puntualmente posiciones normativas claras como el maoísmo (Foucault, 1978) o incluso

las instauradas por la revolución iraní de Jomeini (Mandosio, 2010). En todo caso siempre defenderá los derechos de diferentes minorías, lo cual implica una determinada normativa, la defensa de los derechos excluidos.

El caso de Agustín García Calvo es más radical porque él mismo defiende una crítica radical sin alternativas, es decir, sin normas alternativas (García Calvo, 1994) Reconociendo que es el caso más extremo de una filosofía crítica en el sentido más fuerte y que no explicita ninguna normativa, también habríamos de aceptar algunas matizaciones. Pero hay algo difuso que siempre reivindica Agustín, que él materializa en su noción de *pueblo*. Pero en todo caso creo que Agustín García Calvo sería la expresión más clara de una filosofía política crítica no normativa. Al precio, claro, de no plantear alternativas.

Lo que va a centrar la argumentación de mi hipótesis va a ser un análisis algo más detallado de tres casos de filosofía política radical contemporánea: Cornelius Castoriadis, Jacques Rancière y Slavoj Žižek, Los dos primeros los analizaré de una manera comparativa y el tercero aisladamente.

Cornelius Castoriadis y Jacques Rancière: una comparación interesante

Por un lado tenemos el planteamiento de Cornelius Castoriadis. Para Castoriadis tanto la filosofía como la democracia responden al mismo proceso creativo, específicamente griego (Castoriadis, 2007). Ambos son una invención que surge del cuestionamiento crítico de lo que hay. Responden a un pensamiento creativo, que es a la vez crítico y normativo. Es crítico porque cuestiona las leyes que hay y no acepta la autoridad y la tradición que las fundamenta. Es normativo porque genera sus propias leyes. En este sentido son una práctica y un discurso que expresa la autonomía individual y social: autónomos. Por otro lado tenemos el de Jacques Rancière. Para Rancière la democracia es un movimiento emancipatorio que busca la igualdad política (Rancière, 2006, 2007). En contra del tópico de la democracia ateniense como un dominio de las clases dominantes Rancière considera que lo que representa es el acceso de los trabajadores pobres libres al gobierno de la Polis. Es una práctica política, democrática, contra el orden policial jerárquico establecido por las clases dominantes atenienses. En este sentido Rancière comparte el análisis del político comunista e historiador Arthur Rosenberg (Rosenberg, 2006). La filosofía sería entonces una reacción a este poder democrático.

¿Sería la filosofía política de Platón crítica o normativa? En cierto sentido sería crítica porque cuestiona lo que hay, que es la democracia; pero en otro sentido es normativa porque señala las normas del buen funcionamiento de la polis. En realidad Rancière haría una precisión importante: para él lo que hace Platón es una crítica policial a la política. Filosofía política aparecerá entonces como una reacción policial a la democracia. Será entonces una filosofía del orden esencialmente normativa que utiliza la crítica como arma antidemocrática. Porque la democracia no es una filosofía, ni tan

siquiera un discurso, es una práctica de los sin-parte, de los excluidos de este orden. Platón lo dice claramente: los trabajadores que se ocupen de sus oficios, que ya tenemos a los sabios para gobernar con leyes, es decir, con normas.

Tanto Castoriadis como Rancière son críticos con lo que hay. La ideología nos dice que estamos en una democracia pero el análisis riguroso nos dice que no. Estamos en una oligarquía liberal con elementos democráticos. Es una oligarquía porque domina un grupo minoritario: esto es lo que hay. Este grupo minoritario está formado por un poder económico y un poder burocrático-policial. El poder económico es el poder de los grupos financieros del capitalismo global. El poder burocrático (Castoriadis, 2006) o policial (Rancière, 2006, 2007) es el que surge del parasitismo del Estado y es nacional. Esta oligarquía es liberal porque gobierna a partir de unas elecciones y en un marco relativo de libertades. No es un Estado de excepción permanente, nos advierte Rancière. Los filósofos son críticos porque hacen de sociólogos y esto está bien. Hay que considerar aquí a Wallerstein cuando critica las dos culturas que se han abierto a partir del dogma positivista (Wallerstein, 2003) Ciencia para los hechos y opinión para las valoraciones. No es el camino. El sociólogo es filósofo y el filósofo es sociólogo porque hay que pasar a otra crítica, que es en base a las finalidades. Hay que decir lo que hay pero también si es bueno o malo. Aquí se abre el segundo aspecto crítico, que es el que está ligado a las valoraciones y en este sentido es normativo. Implícita o explícitamente, de manera fuerte o débil. En este sentido diré que la crítica de Castoriadis a este nivel está ligado a una normativa fuerte (Castoriadis 2006, 2007) y la de Rancière a una normativa débil (Rancière, 2005, 2006, 2010a, 2010b).

Castoriadis formula una crítica de lo político en nombre de la política. Para él lo político es lo jerárquico, tanto a nivel de empresas como de instituciones. Las empresas son jerárquicas porque hay una división entre dirigentes y ejecutores. Castoriadis rompe con el marxismo y su teoría del valor y de la plusvalía como eje central de su denuncia al capitalismo. El problema no era la propiedad privada de los medios de producción sino la gestión privada: el beneficio era una consecuencia de esta división. En la URSS no había un Estado Obrero degenerado, como formulaban sus antiguos camaradas troskistas, sino un Capitalismo burocrático. Entre los dirigentes del PC soviético y los capitalistas de los países capitalistas existía una jerarquía similar, el mismo fondo con diferentes formas. Supo ver que el capitalismo acabaría en manos de una burocracia de ejecutivos, que serían los que decidirían sobre empresas multinacionales o entidades financieras. Su función crítica se basa en un criterio y este criterio tiene que ver con la finalidad que asigna el ser humano, que es el desarrollo de la autonomía. Autonomía quiere decir dotarse de las propias leyes, es decir de las propias normas. En este sentido es normativo, ya que propone lo que va a favor de la autonomía, que no es otra cosa que la democracia. La democracia no es un procedimiento, es un régimen. Este régimen implica que la sociedad es autónoma y está formada por personas autónomas. Estos ciudadanos tienen capacidad de decidir sobre sus propias normas y sobre las normas de la sociedad (Castoriadis, 2006).

Ambos son creativos porque son a la vez críticos y normativos. Autocríticos y autonormativos, lo cual les hace responsable del seguimiento de estas leyes de los que ellos mismos se han dotado. Hay una clara influencia, no demasiado considerada ni por él mismo ni por sus estudiosos, de Spinoza. Spinoza habla del poder de las personas, que se unifica en un poder común. Obedecer las leyes no es una servidumbre, es libertad cuando uno mismo ha colaborado en su formación y decisión. Obedecer a otro o las leyes de los otros es servidumbre (Spinoza 1986; J.P. García del Campo, 2008). Este planteamiento de Spinoza, crítico y normativo, anticipa el análisis y la propuesta de Castoriadis.

Pasemos a Jacques Rancière, con un núcleo crítico muy fuerte y una normativa más débil. Rancière tiene una formación althusseriana. Althusser presenta también un núcleo crítico fuerte y una normativa igualmente dura. Pero la crítica en Althusser no es la misma que utilizará posteriormente Rancière, una vez superada la influencia de su maestro. Para Althusser hay una distinción entre ciencia (marxista) e ideología que delimita los campos de la crítica con claridad. La ideología es falsa consciencia, es ocultación de los procesos reales. El marxismo es el materialismo histórico, la ciencia del núcleo de la sociedad y de sus cambios, la lucha de clases. El movimiento de la historia, que no tiene sujeto, necesita de una clase revolucionaria dirigida por una vanguardia para acabar con el capitalismo y facilitar la transición del socialismo al comunismo a través de la dictadura del proletariado. Hay una normativa de cómo organizarse (modelo leninista), de la toma del poder y de la finalidad del proceso. Lo que Rancière cuestiona es la cientificidad de una teoría política, lo cual lleva implícita un cuestionamiento de la posición platónica. Y también una defensa implícita de Protágoras al considerar la política como una cuestión de opinión (doxa). Para Rancière cualquier intento de situar la política en el terreno de la ciencia es una manera de justificar un orden policial.

Es lo que hace Althusser. Rancière reivindicará la política como suplemento, como lo que ocurre cuando algunos reivindican nuevos lugares y derechos. La sociedad necesita orden y policía, no política. En este sentido la política sería crítica y la policía normativa. Pero cuando se argumenta en contra de la política y a favor de la policía, como hace Platón, también hay crítica. Y estos sectores que luchan por sus derechos también plantean alternativas, y en este caso son normativos (Rancière, 2010b).

El caso Žižek

Žižek, provocador y polémico, podría ser una muestra radical de esta filosofía política crítica. La parte crítica de Žižek ha sido ampliamente desarrollada y es conocida. Sobre este punto no hay discusión, por lo que no entraré aquí en la cuestión. Pero en Žižek hay un elemento normativo muy fuerte y muy claro. Žižek nos dice que hay que oponerse al discurso del Amo, sea en su versión autoritaria o en la versión actual del discurso universitario, que como hemos comentado es el discurso de la élite dirigente de los expertos. Busca en Lenin, San Pablo y en Lacan un universalismo normativo basado en una posición materialista. Su proyecto es el de recuperar el vínculo entre ética y política

desde lo que llama la política de la verdad. Hay que reivindicar la política que surge de la verdad de la mirada comprometida de los excluidos y de la acción que deriva de ella, asumiendo todas sus consecuencias, por muy desagradables que sean. Se plantea luchar contra el postmodernismo (presentarlo todo como narraciones relativas) para reivindicar la verdad universal, el sujeto político y la emancipación radical. Hay que luchar por mantener un espacio vacío que posibilite lo diferente, lo que podríamos llamar el Acontecimiento, que es lo único que puede posibilitar una transformación radical. En este sentido Žižek nos advierte que, aunque los viejos regímenes comunistas (cuya única supervivencia es Cuba) tengan un contenido positivo que puede ser peor en ciertos aspectos que el del propio capitalismo, hay que reconocerle que han abierto un espacio diferente que el que nos ofrece éste. Han abierto nuevas posibilidades, aunque hayan resultado fallidas. Estas posibilidades son normativas, ya que lo que reivindica Žižek es precisamente esta dimensión práctica de lo hecho.

El revolucionario se autoriza a sí mismo. No hay garantías, nada externo a nosotros puede garantizar nuestros actos. Hay que reivindicar el acto político revolucionario y no aceptar que el capitalismo sea el único destino, bajo la amenaza de que cualquier cambio sería catastrófico. Arriesgar lo imposible, arriesgarse a la locura del acto, es la única opción revolucionaria. El modelo es (siguiendo a Lacan) Antígona. Su negativa es una locura, es un gesto imposible, una intervención excesiva y no una intervención estratégica. Pero es una locura desde las reglas del juego impuestas por el Amo. El modelo político de este tipo de discurso y de acto es el de Lenin entre la revolución de febrero y la de octubre. (Žižek, 2004) Hay que repetir a Lenin, pero no en el sentido de imitarlo, ya que lo que de él hay que aprender son sus errores y lo que hay que rescatar es la locura de su gesto, la de impulsar la Revolución de Octubre. Es el gesto subversivo de la ruptura, la utopía entendida, no como una promesa de futuro sino del presente, en la medida que abre un espacio fuera de la lógica del capital. Y es este acto el que reivindica la política de la verdad, en contra de la sacralización de la democracia como reino de los sofistas o las ideologías justificadoras del totalitarismo. Hay que reivindicar a Lenin como la formalización de Marx a través de la teoría del partido (Žižek, 2003). El gesto revolucionario de Lenin al impulsar la Revolución de Octubre contra toda estrategia posibilista es un acto ético político porque representa una contingencia radical, porque no tiene garantías. No hay un Gran Otro (la Historia, la Razón, la Ciencia) que justifique la acción revolucionaria (Žižek, 2006). Hay por tanto una reivindicación clara y explícita del elemento normativo de la política, aunque planteando que no hay justificación sino elección por una posición revolucionaria y emancipadora. (Por otra parte nos plantea que hay que recoger las experiencias de los colectivos autogestionarios (harkers, experiencias comunitarias de las favelas) ejemplos prácticos de apertura de espacios alternativos. Pero Žižek critica la falta de consistencia de las viejas alternativas de izquierdas y al mismo tiempo que las luchas dispersas y múltiples de la sociedad contemporánea no suplen la necesidad de una alternativa y un trabajo político global (2000).

Precisamente lo que hace Žižek es teorizar la falsedad de una posición exclusivamente crítica. Sería para él la del *Alma Bella*, figura hegeliana que consiste en la posición purista que critica aquello de lo que en el fondo nos beneficiamos. (Žižek, 2002). La posición final de Žižek es que hay que volver a lo normativo a partir de la Idea Reguladora del Comunismo (Žižek, 2012).

Conclusión

A partir de las anotaciones anteriores quería ejemplificar el esbozo de la hipótesis que plantea mi trabajo: la filosofía política es siempre crítica y normativa. Entiendo aquí por filosofía lo que pertenece a la tradición que se inicia con Platón y no el sentido difuso que tiene en los media y en el lenguaje ordinario. Se diferencia de la ideología, que sería normativa pero dogmática. La filosofía es crítica y normativa.

Con Hume se inicia la diferencia moderna entre juicio de hecho y juicio de derecho (Hume, 2005 Martínez Marzoa, 2009). La filosofía práctica, que incluye la política, es un discurso de derecho, no de hecho. En este sentido define una finalidad que establece un doble criterio. Por un lado es crítico con lo que hay y por otro es normativo: critica lo que hay en función de lo que debería haber. El discurso de Castoriadis es un discurso político por la autonomía y el discurso de Rancière es un discurso por la emancipación. Los discursos de Foucault, García Calvo y Žižek son discursos análogos, en la medida que son también discursos contra la servidumbre, como los de Spinoza y Marx.

El dilema entre la filosofía política crítica y la filosofía política normativa se diluye, ya que aparecen como dos elementos necesariamente complementarios. De forma heterogénea y compleja. Quizás lo que se plantea convencionalmente como normativo sea un vano intento, poco filosófico, de reducir la complejidad política y humana a una serie de las formulaciones ideológicas. La filosofía no puede ser la justificación de una determinada política: entonces funcionaría como ideología. Debe mantener su papel crítico pero haciendo un esfuerzo por hacer propuestas, para abrir nuevos horizontes para pensar lo real de la política.

Trabajos citados

- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona. Tusquets.
- Castoriadis, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto* Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva*. Madrid: Katz.
- Castoriadis, C. (2007). *Democracia y relativismo. Debate con el MAUS*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros*. Madrid: Akal.
- García Calvo, A. (1994). *Contra la paz, contra la democracia*. Barcelona: Virus.
- García del Campo, J.P. (2008). *Spinoza o la libertad*. Barcelona: Montesinos.
- González Vera, N. (2010). *Nietzsche contra la democracia*. Barcelona: 2010
- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
- Jullien, F. (2005). *La China da que pensar*. Barcelona: Anthropos.
- Lefort, C. (2004). *La incertidumbre democrática*. Madrid: Anthropos.
- Mandosio, J.M. (2010). *Longevité d'une imposture. Michel Foucault*. París: Editions de l'Encyclopedie des Nuisances.
- Martínez Marzoa, F. (2009). *Una pasión tranquila. Ensayo sobre la filosofía de Hume*. Madrid: Machado libros.
- Moreno Pestaña, J. L. (2011). *Foucault y la política*. Madrid: Terranadie.
- Rancière, J. (1998). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La Cabra.
- Rancière, J. (2005). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrutu.
- Rancière, J. (2007). *El viraje ético de la estética y la política*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Rancière, J. (2010a). *Momentos políticos. Intervenciones 1977-2009*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Rancière, J. (2010b). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.
- Rosenberg, A. (2006). *Democracia y lucha de clases en la Antigüedad*. El Viejo Topo.
- Spinoza, B. (1986). *Tratado política*. Madrid: Alianza.
- Wallernstein, I. (2003). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.
- Žižek, S. (2000). *El espinoso sujeto. El centro de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.
- Žižek, S. (2002). *¿Quién dijo totalitarismo?* Valencia: Pretextos.
- Žižek, S. (2003). *A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Audel/Parusia.
- Žižek, S. (2006). *Arriesgar lo imposible. Conversaciones con Glyn Daly*. Madrid: Trotta.
- Žižek, S. (2012). *Viviendo en el final de los tiempos*. Madrid: Akal.

LEONARDO COLELLA.
CONSEJO NACIONAL DE
INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
Y TÉCNICAS (CONICET).
BUENOS AIRES – ARGENTINA.
leonardocolella@yahoo.com.ar
RECIBIDO: MARZO, 2014.
APROBADO: SEPTIEMBRE, 2014.

Un análisis sobre educación y universo productivo a partir de la noción de “igualdad de las inteligencias” de Jacques Rancière

El objetivo de este artículo es identificar los diversos sentidos empleados en las últimas décadas sobre las nociones de “igualdad” y “justicia” en la educación. Para ello, analizamos las posturas de la sociología de la educación francesa de fines del siglo XX y las contrastamos con el concepto de “igualdad de las inteligencias” de Jacques Rancière.

Palabras clave: Educación y producción – igualdad de las inteligencias - justicia educativa - sociología educativa.

The aim of this paper is to identify the different senses used in recent decades on the notions of “equality” and “justice” in education. Therefore we are analyze the positions of the French sociology of education in the late twentieth century and contrasted them with Jacques Rancière's concept of "equality of intelligences".

Key words: Education and production - equality of intelligence - educational justice - educational sociology.

Educación y universo productivo

En la década de 1980, en Francia, al mismo tiempo que ascendía al poder el gobierno socialista de Mitterrand, se generaba en el ámbito de la educación una disputa entre, por un lado, aquellos que promulgaban la compensación social a través de la transmisión del saber de forma especializada para los sectores desfavorecidos, inspirada en la sociología educativa (principalmente de Bourdieu), y por otro lado, la corriente republicana que abogaba por la transferencia indiferente del saber como medio para la igualdad.

Este escenario, absorbía los problemas educativos hacia una coincidencia incuestionada: el saber es un medio para la igualdad. Entonces, la igualdad sería un programa o un fin a alcanzar mediante la transmisión del saber. La figura del pedagogo Joseph Jacotot (1770-1840) despertó el interés de Rancière por oponerse a ello, proponiendo la igualdad *como punto de partida*, como un principio dispuesto a ser verificado en todo acto educativo.

El maestro ignorante (1987) se construye a partir de las experiencias pedagógicas de la figura de Joseph Jacotot, que a comienzos del siglo XIX y por circunstancias azarosas provocaron en él un cambio de perspectiva con respecto a la enseñanza tradicional. Jacotot se vio forzado a abandonar Francia y a dictar clases de literatura francesa en una universidad de los Países Bajos. Él no hablaba holandés y sus estudiantes no comprendían el francés. A través de una edición bilingüe de *Telémaco*, de Fenelón, sus alumnos, poco a poco, comparando página por página, renglón por renglón, palabra por palabra, no sólo terminaron por comprender el texto completo, sino que realizaron ensayos críticos que contenían valiosas observaciones personales sobre la obra, expresados en el nuevo idioma. A ésta, se sumaron muchas otras experiencias en las que Jacotot lograba exitosamente que sus alumnos aprendieran temáticas que él no sabía. El replanteo pedagógico elaborado por Rancière-Jacotot consideraba la posibilidad de aprender sin las explicaciones de un maestro (lo que no significaba prescindir de la figura del maestro, sino renunciar a su función de “transmisor” o “explicador”).

A través de la experiencia de Jacotot, Rancière sugiere que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada únicamente por la transferencia de saberes. El maestro emancipador no es quien transmite su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ejercer su propia inteligencia. El conocimiento pierde la única dirección, antes desplegada desde el maestro hacia el alumno, para configurar nuevos y múltiples sentidos. Los saberes no constituyen un universo diferenciador (entre aquél que los posee y aquellos que no), sino que, por el contrario, asumen la forma de interrogantes compartidos que sostienen el vínculo entre maestro y alumnos, en el que se verifica la igualdad de las inteligencias.

El nuevo vínculo entre maestro y alumno no se erige con la finalidad de reducir aquello que el aprendiz ignora mediante la transmisión de contenidos, sino que lo hace construyendo un nuevo mundo a partir de la observación, el pensamiento y la acción de ambos, lo que podría desplegar un proceso educativo de subjetivación que se sostenga en una experiencia de pensamiento colectivo y no en la constatación de la desigualdad de las inteligencias que instituye la lógica de la transmisión de saberes.

En *École, production, égalité* (1988), un texto publicado posteriormente a *El maestro ignorante* (1987), Rancière realiza un análisis histórico de la Francia postrevolucionaria que le permite identificar y abstraer la forma-escuela (cuyo paradigma remonta hasta la *scholè* griega), y sustraer varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas.

La forma-escuela no es definida únicamente por una finalidad social externa, sino que asume en el texto la fisonomía de una forma “simbólica” que alberga también un modelo que establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que no se constituye en el lugar “exclusivo” para el aprendizaje, sino que es definida principalmente por la figura del ocio. La *scholè* separa dos usos del tiempo: el que se utiliza forzosamente para la producción y el que se dispone libremente al estar dispensado de las exigencias del trabajo. Por ello, la *scholè* griega delimitaba el modo de vida de los iguales, hacia de los escolares de la Academia o del Liceo, los iguales por excelencia.

El artículo de Rancière se presenta como un texto controvertible, al postular algunas cuestiones, en apariencia, contradictorias con las planteadas en el libro sobre Jacotot. No obstante, que la escuela sea asumida en este texto por Rancière como una “forma” significa que concentra la cuestión en un plano analítico, simbólico, y no fáctico. Cuando adjetiva sobre el sustantivo “forma-escuela” no lo hace sobre ninguna escuela histórica en particular, tampoco sobre la actual: “Quel rapport entre ces jeunes Athéniens bien nés et la foule bigarrée et rétive de nos collèges de banlieues? Rien qu’une forme, convenons-en: la forme-école” (Rancière, 1988, pág. 2)¹. “Nada más que una forma” (*Rien qu’une forme*) anticipa que, aunque atento a las funciones desigualitarias de la escuela moderna (y de la actual), de las que testimonia profusamente en *El maestro ignorante* y al final del texto en cuestión, elige centrarse en una abstracción formal que le permitirá analizar un aspecto afirmativo de la escuela: la igualdad. Entonces, la forma-escuela será “d’abord une forme symbolique” (en primer lugar, ante todo, una forma simbólica), es decir, no-concreta o no-fáctica.

Del mismo modo, la forma-escuela tratada en el artículo de Rancière (que admite la consigna “aprender por aprender”) toma distancia de la escuela contemporánea (“aprender para emprender”) en la medida en que el autor abre su texto con esta última consigna, atribuyéndosela como lema a las políticas educativas francesas contemporáneas (“aprender para emprender” es la consigna de un reciente ministro de educación francés). El gesto de iniciar su intervención “contra” la escuela “real” actual indica que la postulación de la forma-escuela está realizada, ante todo, en un plano analítico y simbólico.

De este modo, la forma-escuela permite evidenciar aquel aspecto fundamental que toma distancia con respecto a las necesidades del universo laboral y a la transmisión de contenidos proveedores de herramientas útiles para la vida productiva. No es ella exclusivamente ni el medio para la construcción moral de los ciudadanos ni el medio para la cualificación de la mano de obra. En este sentido, este aspecto formal que Rancière destaca de la *scholè* desestimaría la hipótesis de la escuela como una institución de distribución de las ciencias cuyas consecuencias serían una justa política distributiva.

Asimismo, Rancière denuncia esta función escolar como originada en el ámbito militar propio de la Revolución Francesa, antes que en el universo industrial:

Y alrededor de la Escuela politécnica, en el medio de los ingenieros formados por ella, el entusiasmo científico y militar de la Revolución generará los nuevos entusiasmos de

la industria, del productor rey y del ejército del trabajo. Paradoja del saintsimonismo: su fundador opone el nuevo modelo industrial de la administración de las cosas al viejo modelo militar del gobierno de las personas. Pero de hecho, el «nuevo» ejército, el ejército de la Revolución, es el que presta el modelo de racionalidad técnica, de entusiasmo colectivo y de promoción individual a la propaganda para la nueva religión de la industria, de la jerarquía pasional y de la clasificación de las capacidades. (Rancière, 1988, pág. 7)

En contraposición a ello, la forma-escuela admite un escenario de igualdad al relegar a los “escolares” del mundo social desigual e incluirlos en el mismo tiempo de ocio. La escuela moderna ha olvidado que no es un medio para conquistar, eventualmente a futuro, una presunta igualdad (ya que ninguna igualdad futura es garantizada a través de la transferencia de ciertos saberes), sino que ella misma alberga, formalmente, un espacio-tiempo igualitario en el que todos pueden “aprender por aprender”, potencia que se halla interrumpida por el mismo afán desigualitario del modelo “explicador”. “Aprender por aprender” es opuesto a “aprender a hacer/ser” y a “aprender para emprender”.

Hacia el final del texto, Rancière realiza un diagnóstico a modo de conclusión: la escuela actual se percibe en “crisis” no por problemas de aprendizaje o cuestiones pedagógicas, sino por intentar hacer coincidir dos lógicas disímiles: la de la igualdad (en relación a la separación de los usos del tiempo) con la de la producción (promoción en el mercado jerárquico de trabajo). Anteriormente, el tiempo igualitario de la escuela (el ocio de los iguales) se constituía como tal por sustraer a los “iguales” del universo de la producción (que demandaba la inclusión de mano de obra desde edades tempranas). Los avances técnicos y la masificación de la educación, actualmente, hicieron coincidir los tiempos de ocio igualitarios con los de las exigencias de la maduración de los individuos (por lo que aquella sustracción con respecto a la producción se contempla como “natural” o respondiendo a los tiempos biológicos iniciales). Los avances técnicos y de organización de la producción demandan ahora ese tiempo de maduración. De este modo, una vez que se halló la escuela completamente *adaptada* a la lógica productiva, no pudo dar respuesta a la redistribución social, al no tener impacto por sí misma en la producción y en el empleo: “La escuela solamente es productora de igualdad en la medida en que está *inadaptada* a las sensibilidades y los modos de ser de los soldados del ejército productivo” (Rancière, 1988, págs. 12-13). Así, la escuela expone en forma de “crisis” un elemento que venía gestando dentro suyo desde hacía tiempo.

Sin embargo, la “forma-escuela” (o la escuela en tanto “forma” simbólica), para Rancière, no es completamente definida como el lugar de promoción de una ciencia útil para la vida social, sino más bien, como un espacio privilegiado para la verificación de la igualdad, y por lo tanto, sus eventuales consecuencias transformadoras irrumpirían de la distancia que disponga con respecto a la lógica del universo explicativo y productivo.

Como hemos sugerido anteriormente, el contexto político-educativo en el que interviene Rancière está dominado por las políticas progresistas que tuvieron en cuenta las críticas elaboradas por la sociología de la educación. A fines de la década de 1960 y

principios de la de 1970, principalmente en Francia, se desarrollaron diversas teorías referidas a la educación, que ubican a la escuela como el principal medio de reproducción de la dominación social. Sus textos más representativos son *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (Althusser, 1970) y *La escuela capitalista en Francia* (Baudelot y Establet, 1971). Al suponer que la estructura que dispone las condiciones materiales de existencia determina las conciencias, estas interpretaciones apuntan a considerar que la escuela cumple con la tarea de reproducción ideológica que asegura la dominación de una clase por sobre otra.

Más específicamente, la intervención de Bourdieu apuntaba a denunciar como causa de la desigualdad escolar la violencia simbólica implícita en los devenires del campo cultural, que operaba de manera subrepticia, a favor de la reproducción de los sectores acomodados y en contra de las clases populares. Más que contra Bourdieu, Rancière apunta su crítica contra los “reformadores gubernamentales” del Partido Socialista francés que habían advenido al poder en el año 1981. Estos funcionarios “dedujeron” de la sociología de Bourdieu ciertas bases teóricas para elaborar un programa cuyo objetivo era reducir la desigualdad a través de la educación (la incorporación de los titulados al universo productivo), mediante la adaptación de los contenidos para hacerlos accesibles al pueblo:

Los reformadores gubernamentales (...) dedujeron entonces un programa que apuntaba a reducir las desigualdades de la Escuela, reduciendo la gran cultura legítima y haciéndola más accesible, más adaptada a la sociabilidad de los niños de las capas desfavorecidas, es decir, básicamente los hijos de la inmigración. Ese sociologismo reducido, por desgracia, sólo afirmaba con más fuerza el presupuesto central del progresismo, que le ordena a aquel que sabe ponerse ‘al alcance’ de los desiguales y confirma así la desigualdad en nombre de la igualdad por venir. (Rancière, 2002, pág. 11)

A esta postura debía sumarse la que, en apariencia, era su contraria: la ideología republicana que postulaba que la igualdad era el resultado de la distribución equitativa de la universalidad del saber. De este modo, Rancière, a través de Jacotot, intenta salir del círculo republicano-sociologista. Tanto la universal distribución del saber, que pretendía una escuela separada de la sociedad, como el privilegio de formas de adaptación del saber para las poblaciones menos favorecidas (que profesaban la mediación de la escuela para intervenir en las lógicas sociales), le asignaban al sistema educativo la competencia de impulsar la igualdad social o, en todo caso, de reducir la desigualdad. De este modo, ambos enfoques acordaban una cuestión elemental, aquella que, según Rancière, es constitutiva de la ideología progresista: en ambos casos, el saber se erige como medio para la igualdad. Jacotot se oponía a ambas perspectivas proclamando que el saber por sí mismo no comporta ningún efecto igualitario.

La forma-escuela, en tanto forma simbólica, nos permite diferenciar el aspecto igualitario de sustracción del tiempo productivo y de verificación de una potencia universal común (“aprender por aprender”), de aquel aspecto de distribución de la ciencia en tanto saberes técnico-científicos promotores de un ascenso social individual y en tanto

saberes del funcionamiento social y de las técnicas de dominación, que se proclaman liberadores. La igualdad, y esta es la gran tesis de Rancière, no es un programa a conquistar sino una declaración, un axioma inicial de toda propuesta que se pretenda emancipadora. La igualdad es producto de la “iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de *verificarla*, de inventar las formas, individuales y colectivas, de su verificación” (Rancière, 2002, pág. 13).

Igualdad y justicia en la educación

Dubet (2010) realiza un breve estado de la cuestión sobre el campo de la justicia social agrupando las interpretaciones en dos tendencias diferenciadas: las que sostienen la “igualdad de oportunidades” y las que proclaman la “igualdad de posiciones”. La primera de ellas estaría orientada a compensar las desigualdades de origen para asegurar una competencia social justa, y la segunda apuntaría más bien a reducir la distancia entre las diversas posiciones sociales que expresarían las diferentes condiciones materiales de vida. Para ambas posturas, el autor analiza diversas variables: el rol del Estado, el desempeño de los movimientos sociales, los servicios públicos, el papel de la escuela, las identidades de los grupos minoritarios y las cuestiones de género.

En referencia a la escuela, la “igualdad de posiciones” se identifica con la escuela laica, gratuita y obligatoria de finales del siglo XIX: la escuela republicana que brindaba a todos la posibilidad de obtener la misma cultura, los mismos valores y la misma lengua. La educación era considerada un valor por sí misma, no buscaba la igualdad de oportunidades futuras ni transformar la estructura social, sino que a través de su centralismo y su uniformidad, la igualdad se jugaba más bien en la unidad de la oferta escolar. La “igualdad de oportunidades”, en cambio, apunta a la movilidad social individual convirtiendo a la escuela en el espacio de distribución de los estudiantes según criterios meritocráticos de resultado. Como hemos señalado, desde la década de 1960, principalmente en Francia, la sociología de la educación apunta su crítica a la incidencia del medio social en el que nacían y crecían los alumnos con respecto a los rendimientos escolares, demandando la atención para la compensación de estas desigualdades iniciales.

Estas dos variantes postulan la educación como un programa igualitario. En referencia a la igualdad de posiciones, la educación por sí misma constituiría un valor que, al ser distribuido homogéneamente, traería como consecuencia lugares sociales más equitativos. Generalmente se asocia esta perspectiva a una educación que provea conocimientos, habilidades y valores ciudadanos que le permitan a los individuos conocerse dentro del todo social como sujetos de derechos (y conocer los canales para ejercerlos, negociarlos o reclamarlos) y, asimismo, asegurar una amplia homogeneidad en cuanto a ciertos valores comunes o convenciones sociales que asegurarían cierta organización y orden jurídico y social.

La igualdad de oportunidades, si bien también interpreta la educación como un programa igualitario, lo hace esperando que ésta compense los saberes, las competencias

y las aptitudes respecto de los desfavorecidos (que han “heredado” tales carencias), para situarlos en igualdad de *chances* de éxito, generalmente con respecto al ingreso al mercado laboral. En efecto, habitualmente se asocia esta posición con los conocimientos científico-técnicos requeridos por el universo productivo.

En la actualidad, ambas perspectivas se hallan entremezcladas. En la última década, principalmente desde las ciencias de la educación, en la Argentina, se abre una línea de discusión en relación a las políticas educativas que incluye un debate sobre los conceptos de “igualdad”, “equidad” y “justicia”. Tedesco (2007) define a una “educación para la equidad” como aquella que tiene en cuenta la “igualdad” pero que no desestima el respeto por la “diversidad”. Una educación “justa”, entonces, sería aquella que forma “ciudadanos” respetuosos del “diferente” y con responsabilidad social, pero que además sean capaces y competentes para desempeñarse en el mercado de trabajo. El riesgo pasaría por una especie de despotismo ilustrado en el que unos pocos concentren la posesión de conocimientos y que, en consecuencia, las decisiones sólo puedan ser ejercidas por éstos, y no por todos. La igualdad demandaría una libre distribución del conocimiento educativo que traería, en efecto, la posibilidad de democratizar las decisiones. Se trata, entonces, de transformar las “representaciones” de los favorecidos, para incluir en la escuela a los marginados y así lograr una sociedad “justa” sin conflictividad social.

Al igual que sucede con el concepto de “igualdad”, la noción de “justicia” respecto de la educación adquiere también una pluralidad de sentidos. Una educación justa podría ser aquella que transmite una pluralidad de culturas o ideologías (a través de una lengua de origen o de diversos lenguajes), o bien aquella que distribuya por igual las tradiciones culturales, la información actualizada, etc., o bien aquella que suministre los conocimientos y habilidades requeridos para sobrevivir a las exigencias del mundo actual, en especial a los que no pueden obtenerlos por otros medios.

De esto podría derivarse una propuesta educativa que apunte a garantizar los contenidos curriculares comunes a todos los individuos, esto sería, asegurar los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales que posibiliten una vida ciudadana y el acceso al mercado laboral (Bolívar, 2005). En este sentido, se busca garantizar a los individuos su condición ciudadana, que trascendería el plano económico hacia el ámbito de la educación, brindando paralelamente a la reivindicación de una “renta básica”, un “salario cultural mínimo” que aportaría al desarrollo de las capacidades para la integración de la ciudadanía.

Ninguno de estos sentidos dados a lo educativo coincidiría con el concepto de “igualdad” en Rancière. La propuesta de Rancière, lejos de apuntar a la comprobación de una desigualdad e intentar progresivamente a futuro disuadirla mediante la transferencia de contenidos, postula la igualdad como punto de partida para extraer de ella toda la potencia de sus consecuencias. En efecto, no se trata de corroborar la carencia de ciertos conocimientos, sino de instar al descrédito de la inferioridad de las inteligencias. Desde la perspectiva rancieriana, la inteligencia no es interpretada como la posesión de ciertos saberes o como el ejercicio de ciertas facultades intelectivas complejas, sino más bien,

como la capacidad de pensar y decidir, junto con otros, sobre la propia vida a través de la posibilidad de indagarse a uno mismo y poner en cuestión la relación que se tiene con los saberes. Esta variante de carácter gnoseológico permite afirmar que la igualdad de las inteligencias, en vez de ser un objetivo a conquistar mediante la transferencia escolar de los conocimientos, debe ser un postulado filosófico-político inicial para toda propuesta de enseñanza que se pretenda emancipadora.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1998). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baudelot, Ch., Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 42-69.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1995). *La Reproducción*. México: Fontamara.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. París: Seuil, La République des idées.
- Rancière, J.: “Prólogo a *El maestro ignorante*”, en Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Rancière, J.: “École, production, égalité”, en Renou, X. (1988). *L'école de la démocratie*. Edilig, Fondation Diderot 1988.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires: Libros del Zorzal [Citas de la traducción al español de Faguburu, C.].
- Tedesco, J. C.: “¿Para qué educamos hoy?”, en Dussel, I. y Pogré, P. (comps.). (2007). *Formar docentes para la equidad*. Buenos Aires: Propone.

Notas

- 1 ¿Cuál es la relación entre estos jóvenes atenienses nacidos en familias acomodadas y las muchedumbres heterogéneas y rebeldes de nuestros colegios suburbanos? Nada más que una forma. Debemos admitirlo: la forma-escuela” (traducción propia).

MARCOS B. LÓPEZ AZNAR.
LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y
PSICOLOGÍA. IES PABLO
NERUDA DE HUELVA.
PREMIADO POR LA FUNDACIÓN
ATLANTIC COOPER.
RECIBIDO: JUNIO 2014.
APROBADO: SEPTIEMBRE 2014.

Adios a bArbArA Y VENN. Lógica de predicados en el diagrama

Este artículo expone los principios del Diagrama de Marlo, una forma intuitiva de representar y resolver gráficamente cualquier silogismo. Este diagrama podría ser aplicable a toda la lógica de predicados porque permite expresar relaciones de un número ilimitado de términos. Reduce las leyes del silogismo a los principios de identidad y no contradicción y de él se deduce qué es condición suficiente y necesaria. Establece conclusiones imposibles, contingentes y necesarias. Podría representar problemas estadísticos y de probabilidad, lo que le acerca a la lógica difusa. Muestra y corrige los errores más comunes de las falacias formales y consigue en el aula un 90% de aprobados.

Palabras clave: silogismos, Diagrama de Venn, lógica, lógica de predicados, lógica cuantificacional, razonamiento, razonamiento deductivo, falacias, falacias formales, Diagrama de Marlo, lógica difusa.

This article presents the principles of Marlo's Diagram, an intuitive way to graphically represent and solve any syllogism. This diagram could be applied to all predicate logic because it allows to express relationships of an unlimited number of terms. It reduces the laws of the syllogism to the principles of identity and non-contradiction. From this diagram we can deduce what is sufficient and necessary condition. It states impossible, contingent and necessary conclusions. It could represent statistical and probability problems, what approaches it to fuzzy logic. It shows and also corrects common errors of formal fallacies. This method gets a 90% of success in the classroom.

Keywords: syllogisms, Venn's Diagram, logic, predicate logic, quantificational logic, reasoning, deductive reasoning, fallacies, formal fallacies, Marlo's Diagram, fuzzy logic.

Desde que aprobé las oposiciones al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria por la especialidad de Filosofía nunca he dejado de plantearme en qué debía centrarme para que mis alumnos aprendieran a razonar. Asumí la tarea de enseñar a pensar como la primera de mi especialidad y año tras año me he esforzado por comprender yo mismo en qué consistía exactamente eso del pensamiento crítico que debía fomentar.

Durante un tiempo seguí la tradición e incluí en mis clases el estudio del silogismo clásico, las tablas de verdad y la lógica de proposiciones. Esperaba enseñar a razonar y sin embargo, acumulé frustraciones y observé perplejo lo alejado que parecía estar el pensamiento de mis pupilos de las reglas formales del razonamiento.

La lógica debería ser lógica y en consecuencia la asignatura más fácil, pero ocurría lo contrario. Pocos alumnos aprendían a resolver los silogismos más complejos, la mayoría no pensaba aplicando las tablas de verdad de la implicación y eran excepción quienes resolvían problemas medianamente complejos de lógica proposicional. Impensable enseñar lógica de predicados.

Cansado de malos resultados me pregunté a mí mismo qué es lo que yo quería conseguir impartiendo lógica. Si el objetivo era enseñar a pensar correctamente tal vez sobraba tanto ejercicio y tanta regla y lo más adecuado era centrarse en comprender las causas más comunes del error y trabajar sobre ellas.

Escuché la opinión de algunos compañeros que solo explicaban las falacias informales. Parecía interesante y sin embargo, algo me dejaba insatisfecho. Es cierto que el pensamiento crítico y la filosofía comparten el rechazo a la autoridad, la tradición y la revelación como fuentes de verdad en su lucha contra la superstición y el fanatismo. Pero al explicar las falacias informales yo mismo veía que no era tan falaces como parecía a primera vista y que siendo honrado había mucho que matizar al criticar el argumento del bastón, el tú también o el argumento contra el hombre. Toda falacia parecía contener cierta verdad o al menos cierta utilidad evolutiva. Al profundizar en ellas para rebatirlas me veía de vuelta sumergido en el análisis de su inconsistencia formal.

Tenía que enseñar a razonar en el sentido más lógico y puro del término. Pero prescindiría de la lógica de proposiciones y de los silogismos y me centraría en lo que viera estrictamente necesario para que mis alumnos comprendieran los mecanismos por los que la ciencia avanza mediante conjeturas y refutaciones. Bastaban unas nociones básicas de lo que es una verdad formal, las tablas de verdad, y que aprendieran a distinguir la condición suficiente de la necesaria. Verificar, refutar, las falacias formales e informales más habituales y poco más. Ya practicarían el pensamiento abstracto con los profesores de matemáticas.

Así fui reduciendo el temario. La mayor dificultad la encontraba en su incapacidad para distinguir la condición suficiente de la necesaria, en su insistencia en la generalización indebida, en su aferrarse al error de convertir en bicondicional una relación condicional. Y la tabla de verdad de la implicación, qué artificial les resultaba. Explicaba

todo esto, les advertía que era pregunta de examen y aún así, seguían cayendo en los mismos errores.

Hace siete años comencé a estudiar Psicología por la UNED. Resulta que los psicólogos también se han interesado por los errores del pensamiento y han demostrado empíricamente la tendencia a caer en determinados sesgos, fundamentalmente en el pensar de forma bicondicional. Los psicólogos han dejado claro que la lógica formal no es la lógica con la que pensamos. Y Daniel Kahneman recibió un premio Nobel de economía por ello.

A raíz de estas investigaciones algunos psicólogos han llegado a afirmar que “probablemente ni siquiera exista una lógica mental, en el sentido de un conjunto de normas abstractas de razonamiento aplicables a cualquier tipo de contenidos, que la investigación psicológica pueda descubrir” (Ruiz, 2011, pág. 54). Entiendo que para ellos no existe ninguna lógica a la que se adecúe el pensamiento humano y que adiestrar en el razonamiento ajustándose a cualquier sistema formal les resulta inútil y artificial. ¡Fuera la lógica del sistema educativo!

Mis clases como profesor y la asignatura de pensamiento en la carrera me empujaron a profundizar más en la comprensión del razonamiento deductivo. Estaba convencido, pese a la interpretación de los datos de algunos psicólogos, de que sí existe una razón universal y de que nadie se equivoca al razonar. Aunque eso no significa que todos los puntos de vista sean igual de funcionales, que no podamos llegar al mismo resultado por caminos distintos o que no podamos confundirnos al resolver si no consideramos todas las variables en juego. Los sesgos serían por algún motivo.

Cuando propongo a mis alumnos el ejercicio de la balanza que tiene a dos medidas del centro en su brazo derecho un peso de cuatro kilos y a ocho medidas del centro en su brazo izquierdo un peso de un kilo y les pregunto que para qué lado se inclinará, siempre obtengo el mismo resultado. La mitad dicen que a la derecha y la mitad que a la izquierda. Y ninguno se equivoca al razonar. Y todos resuelven mal. Su cálculo es correcto considerando las variables que han procesado: unos la distancia al centro y otros el peso. El problema es que cada uno solo ha contado con la mitad de las variables. Pero no se equivoca la razón, sino que falta memoria de trabajo, que es otra cosa bien distinta. Lo que argumentan todos es más que razonable, aunque insuficiente.

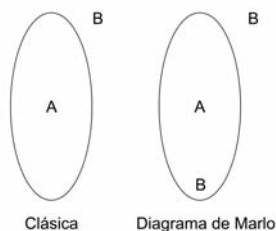
Tras estudiar los diagramas de Euler Venn y la propuesta de Johnson Laird para representar los razonamientos deductivos mi cerebro empezó a maquinarse una nueva forma gráfica de expresar los silogismos. Todas las que había conocido me dejaban insatisfecho porque requerían tomar decisiones al representar, no eran algoritmos. Y no había una representación de los problemas en los que la conclusión fuera que no había conclusión, lo cual a mí me parece una conclusión tan buena como las demás. Además, los diagramas de Venn resultan excesivamente complejos en los problemas complejos y es porque en ellos se dan pasos mentales encubiertos. En mi diagrama, como veremos, más pasos explícitos significa pasos más simples a los que todo el mundo, con algo de práctica, puede llegar.

Han sido dos años de investigación teórica analizando los silogismos de manera obsesiva y aplicando en el aula mis avances. La contribución de los alumnos fue esencial. Me obligué a contestar a todas sus dudas, a comprender las causas de sus errores y escuché también sus aportaciones, que las hubo. La verdad que se presenta clara y distinta no puede ser captada por esas mentes que lo complican todo para explicarlo, pero resulta instantáneamente fácil de ver para los más jóvenes. Gracias al trabajo en clase por fin llegué a una representación que me permitía resolver cualquier silogismo de manera algorítmica, tuviera o no solución y que estaba al alcance de la gran mayoría. Además, me permitía mostrar los sesgos en los que caemos al deducir como limitaciones de la memoria de trabajo y no como errores de la razón (López, 2014, pág 121). La razón nunca se equivoca, aunque puedan ser falsas las conclusiones por partir de premisas falsas o incompletas.

Mi descubrimiento me parecía un avance importante, pues simplificaba todas las leyes del silogismo a solo dos: el principio de identidad y el de no contradicción. Además, permitía obtener conclusiones desde dos particulares o desde dos negativas y trabajar con sujetos en forma negativa del tipo “los no fumadores”, tal y como ocurre en el lenguaje natural. También permitía representar y solucionar problemas con más de tres términos, mientras que los diagramas de Venn están limitados a dos cuando incluimos premisas particulares.

Y todo este avance partía de una forma diferente de representar los enunciados, sencilla e intuitiva, aunque poco ortodoxa para los lógico-matemáticos del siglo XX. ¡Qué Frege me bendiga!

Representación de “Todo A es B”

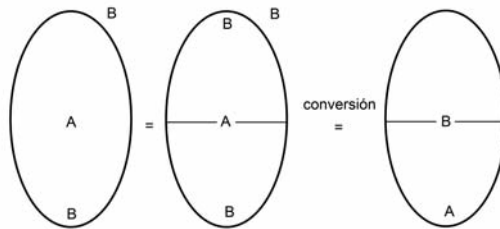


Si observamos la representación de Todo A es B en el Diagrama de Marlo observamos que el término que actúa como sujeto se sitúa en el centro del conjunto. Sería la intensión o definición del concepto. El perímetro del conjunto representa la extensión de A y en él se sitúa el término que actúa como predicado y que ha quedado asociado al sujeto en el enunciado. Es la B que dentro del círculo se sitúa bajo A, afectando a todo el conjunto. Pero fuera del conjunto de A podemos representar un término libre o indeterminado, que sería la extensión de B que no está necesariamente asociado con A. Si digo que todo animal es biológico, la B exterior representa a lo biológico que no es necesariamente animal. Lo que queda fuera es contingente, indeterminado.

Poder separar tan claramente esa B indeterminada permite comprender y corregir de manera sencilla el pensamiento bicondicional. Vemos literalmente que toda A implica B, pero que no toda B implica A necesariamente. Si eliminamos la B exterior porque la memoria de trabajo no cuenta con ella, caeremos en la falacia de afirmar que B implica A. Esto puede ocurrir por un estado emocional de miedo que nos concentra en lo que tenemos delante para anticipar peligros, limitando nuestra perspectiva. Pero ocurre también siempre que no consideramos el enunciado desde el punto de vista de B.

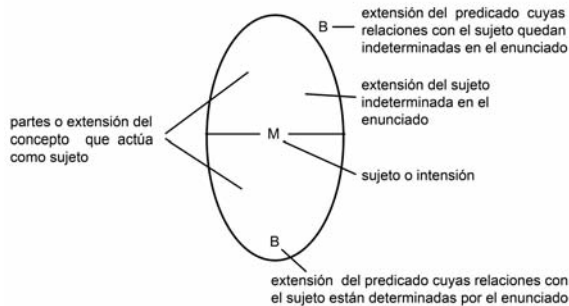
Al utilizar el Diagrama de Marlo los alumnos se acostumbran a pensar de manera más flexible, más amplia, corrigiendo el sesgo bicondicional, pues pueden ver sobre el papel el enunciado desde dos perspectivas bien diferenciadas.

Modelo proposicional correspondiente a Todo A es B



La primera forma de representar la proposición ya ha sido explicada. Luego vemos que la en representación central el círculo ha quedado dividido en dos partes. Y en las dos hay B. Por eso seguimos afirmando que toda A, la de arriba y la de abajo, es B. Luego vemos, en el tercer círculo, que estas dos representaciones pueden ser expresadas de modo distinto tomando a B como sujeto. En el círculo de la derecha tras convertir vemos que parte de B contiene a A. En él no hay A fuera de B, porque toda A está asociada a B necesariamente. Al mismo tiempo vemos que el conjunto de B ha quedado dividido. La parte de abajo está determinada al asociarse con A. La parte de arriba del conjunto de B está en blanco, indeterminada. No sabemos nada sobre ella. No afirmamos que no sea A.

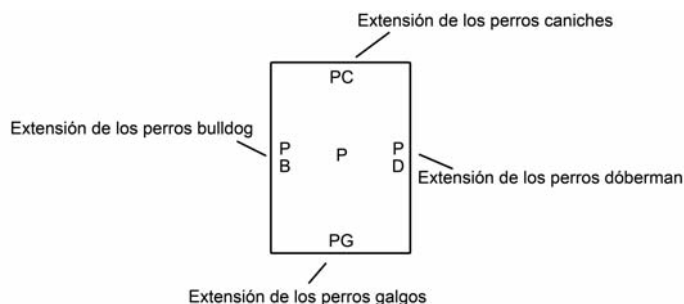
modelo proposicional



Hemos visto cómo la representación en el Diagrama de Marlo permite diferenciar claramente los tipos de términos que entran en juego, permitiendo un pensamiento más flexible que los Diagramas de Venn. Además nos vamos familiarizando con su interpretación, la cual resulta sencilla a los niños, pero algo complicada a quienes aprendimos las formas clásicas.

Cada círculo es un modelo proposicional que expresa las relaciones explícitas e implícitas establecidas por el enunciado entre los términos.

En vez de círculos, si tuviéramos que representar varios predicados asociados a un sujeto, emplearíamos otros polígonos con más lados. Y cada vez que añadiéramos un predicado particular solo tendríamos que añadir un lado. Porque son modelos abiertos. Imaginemos el modelo proposicional que formaría alguien que solo conoce cuatro clases de perro.



Si ahora conociéramos otra raza simplemente convertiríamos el cuadrado en un pentágono.

Cada lado del polígono representa una extensión del concepto. Pero no es necesario suponer que exista realmente ningún lado. Podríamos marcar con una x el lado que queramos cuando afirmemos que existe un x que es caniche. En consecuencia esa x también sería perro. Sin x que representen objetos empíricos, los modelos solo muestran relaciones de ideas. Y aunque distingamos las funciones de sujeto y predicado, ambas son ejercidas por predicados.

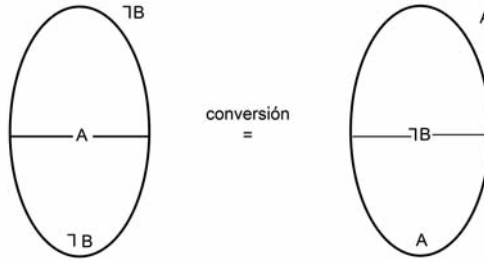
Con el Diagrama de Marlo se pueden expresar enunciados negativos, afirmativos, particulares y universales. Pero también enunciados cuyo sujeto es un término particular concreto, como Sócrates. Aquí la identidad no supone ningún problema. Se representa, se calcula y se ve por las mismas reglas que todo lo demás que el Lucero del Alba es Venus.

Por cuestión de espacio me limitaré a ejemplificar solo algunas proposiciones e invito al lector a deducir las de otros enunciados como *Ningún A es B*, sabiendo que es equivalente a *Todo A es no B*.

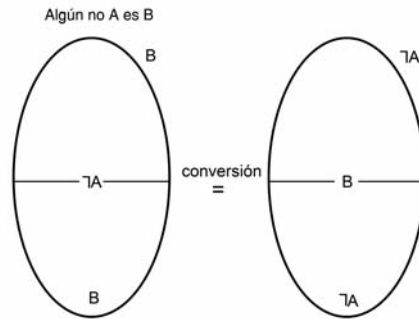
Al representar algún A no es B hemos dividido el espacio de A dejando indeterminada una parte, esa de la que no sabemos qué es o con qué se asocia. Y fuera no olvidamos la extensión de no B que no aparece asociada necesariamente con A.

Luego convertimos.

Modelo proposicional correspondiente a Algún A no es B

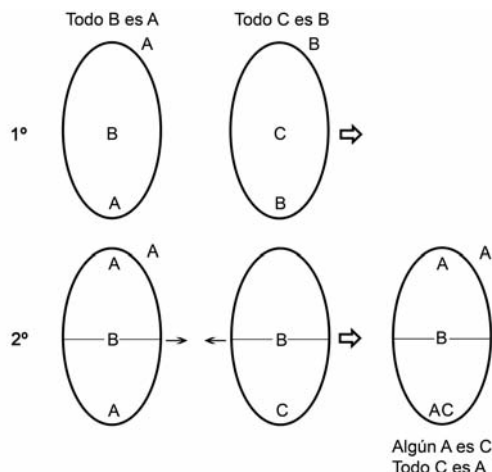


Probemos con *algún no A es B*.



Ha sido una experiencia fantástica invitar a alumnos de doce y trece años a discutir en grupo las representaciones de las premisas y su conversión. Se produce todo un diálogo socrático en el que señalando las letras de dentro y fuera argumentan sobre la validez o invalidez de las representaciones. ¡Y llegan a las conclusiones correctas! Esto es ya en sí mismo un estupendo ejercicio lógico. No desespere el lector si no le sale a la primera, pues tiene que recuperar frescura y flexibilidad al mirar el mundo. Las rutinas de nuestros procesos de pensamiento han anquilosado nuestra capacidad para cambiar de perspectiva. ¡Juguemos y recuperemos parte de nuestros procesos creativos! Prohibido rendirse.

Una vez que controlemos la representación de cualquier premisa y su conversión podemos empezar a operar con ellas. Debemos observar que tras representar encontraremos modelos que comparten el mismo sujeto y que se atraen por el principio de identidad. Supongamos *Todo A es B*. *Todo C es B*. En el primer paso representamos. En el segundo convertimos para dejar “factor común” y poder simplificar. En el libro *Cálculo de modelos proposicionales* (2014) todo esto está explicado con más detalle. Centrémonos en el paso de dos a la conclusión.



En dos ya tenemos a B como sujeto de ambos modelos proposicionales. Haciendo una síntesis de ambos para dejarlo todo en un solo modelo tenemos que dejar en el centro la B; arriba solo una A. Abajo una A y una C. Y fuera una A indeterminada. Ya podemos concluir sobre las relaciones establecidas entre los términos mayor y menor. Vemos que alguna A está necesariamente asociada con C, la de abajo del modelo, pero las de arriba y las de fuera no lo sabemos. Por eso afirmamos solo que *alguna A es C*. Luego cambiamos la perspectiva y tomamos a C como sujeto de la conclusión. Observamos que toda C, la única que hay, está necesariamente asociada con A. Por eso *todo C es A*. Al concluir nos debemos fijar qué extensión de cada término queda asociada con otros términos necesariamente.

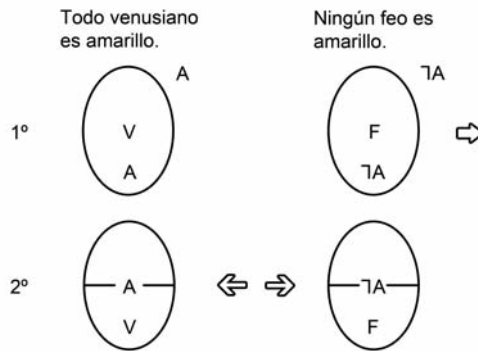
Una ventaja del modelo es que permite extraer conclusiones enriquecidas. Aquí vemos también que parte de B es A y parte de B es A y C. Y lo vemos explícitamente, claramente, a diferencia de lo que ocurre en otros diagramas. También habrá casos en los que no habrá conclusión necesaria, como al simplificar dos particulares, porque evitaremos concluir separando las letras, pero eso es un detalle en el que no me detendré por no extenderme.

Sí que quiero insistir en que la atracción puede darse también entre negativas. La tradición ha errado al considerar que lo determinante en un silogismo era la cualidad negativa o afirmativa de las premisas. Porque lo esencial era si los términos se atraen por la identidad o se repelen por el principio de no contradicción. Si afirmo que *ser calvo (C) es lo mismo que no tener pelo en la cabeza (No P)*, y que *tener la azotea como una bola de billar (A) es lo mismo que no tener pelo en la cabeza (NO P)*; entonces por atracción de las negativas (no P) basada en el principio de identidad puedo afirmar que *tener la azotea como una bola de billar es lo mismo que ser calvo*. Pruebe el lector a representarlás, convertir y simplificar, considerando que al afirmar que son lo mismo no caben

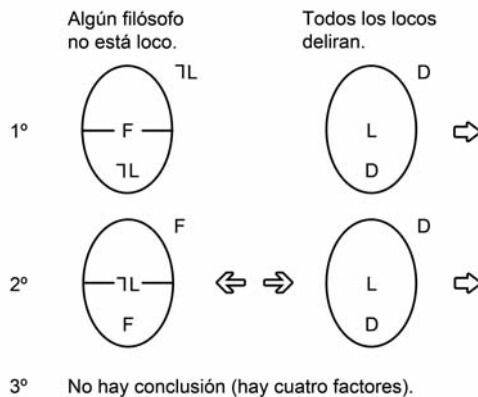
términos indeterminados fuera de los modelos de No P. C y B quedarán necesariamente unidas en el modelo final de No P.

Si al representar las premisas queda el término medio con un signo contrario en cada modelo, entonces se repelerán por el principio de no contradicción y ya no buscaremos conclusiones necesarias sino imposibles. Para la repulsión la negación es condición necesaria, pero no suficiente.

Supongamos el siguiente enunciado: todo venusiano es amarillo; ningún feo es amarillo. Al representar observamos que el término medio queda en el primer modelo afirmado y en el segundo negado. Y es que la segunda premisa nos habla de “no amarillos” asociándolos con feos. No nos habla de los amarillos. Representamos, convertimos en dos y observamos.



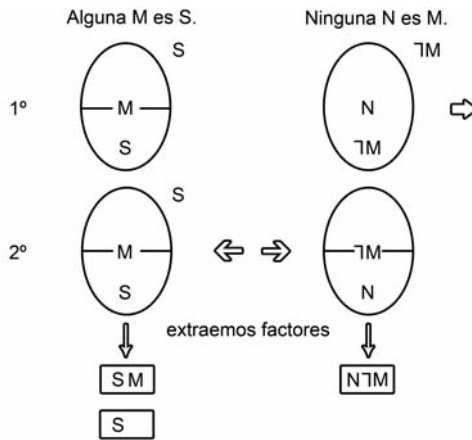
Hay una sola V y está necesariamente asociada con A. Hay una sola F y está necesariamente asociada con no A. Es imposible unir a V y F sin incurrir en la contradicción de asociar también A con no A. Luego podemos concluir que *ninguna V es F y ninguna F es V*. Hay repulsión universal.



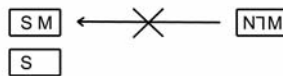
Tras representar en otras ocasiones obtendremos términos libres de los términos mayor y menor, no siendo nada imposible.

Si observamos el paso dos, tenemos F libres y también tenemos D libres. Toda F podría ser D, ya que la D libre podría asociarse con cualquier F. Y toda D podría ser F porque la F libre podría asociarse con cualquier D. No hay nada imposible, luego no hay conclusión en este caso.

También existe la posibilidad de que al resolver nos queden términos libres de un término pero no del otro. En ese caso obtendremos siempre una conclusión particular negativa, cuyo sujeto será el término del que tenemos dos elementos. Veamos un ejemplo.



Hemos extraído en dos los factores, o tipos de términos mayor y menor que nos quedan, para mostrarlo más claramente, aunque habrá quien lo vea mejor sobre los círculos. Vemos que hay S asociada a M y hay también S libre. Y vemos que solo hay N asociada con no M. Por eso es imposible que N entre en la parte de S asociada a M.



Es imposible que una parte de S sea N.
Luego alguna S no es N.

Alguna S no es N. Pero no es imposible que S libre entre en N. Toda N podría ser S.



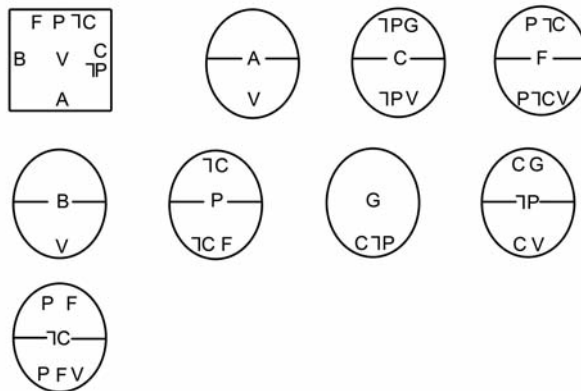
La S indeterminada podría entrar en el modelo de N.
No es imposible que N se asocie con S.
Luego no hay conclusión en esa dirección.

Los ejercicios en los que la conclusión es particular negativa son los más difíciles de resolver para todo el mundo. Es normal si pensamos en las interferencias que se producen por no considerar aisladamente los términos primero en un sentido y luego en otro. Nuestra mente está anquilosada. Pero estos ejercicios rompen la rigidez de nuestros procesos y nos devuelven la flexibilidad mental que la inteligencia requiere para mantenerse en forma.

Aristóteles no vio que lo que subyace al silogismo es la atracción o la repulsión del término medio. Y tampoco lo ven los diagramas de Venn, que reducen toda inferencia a la inclusión, la exclusión y la intersección. Eso no es exactamente lo que subyace. Por eso hay silogismos que no tienen representación, o al menos no es clara, en los Diagramas de Venn. Darapti, Felapton, Bramalip y Fesapo pueden ser perfectamente representados en el Diagrama de Marlo. Pero además el Diagrama de Venn no puede resolver un problema con más de tres términos. Intente el lector representar el siguiente ejercicio con Venn:

Algunos venusianos son amarillos. Algún venusiano es copriano. Algún venusiano es filósofo. Algún venusiano es bailarín. Todo filósofo es pensador. Ningún copriano es pensador. Todo galvánico es copriano.

Después de llenar la hoja de garabatos puede intentarlo con mi diagrama. El resultado tras las operaciones pertinentes sería el siguiente



Ahora podemos leer como han quedado establecidas las relaciones entre los términos en cada uno de los modelos que entran en juego en el problema. Podemos leer en el modelo de los venusianos que una parte son filósofos, pensadores y no son coprianos. Podemos ver que otra parte son amarillos. Ojo que las cuatro extensiones de V no lo agotan. Podría aparecer un nuevo atributo particular de los venusianos que nos obligaría a abrir una nueva extensión creando un pentágono. Todos los modelos son provisionales. Expresan lo que sabemos hasta el momento del mundo. Pero puede aparecer nueva información que obligue a modificarlos. También debemos observar que generamos el modelo de no C y no P, pues entran en juego en igualdad de condiciones que los otros. Y

quizá esta sea una de las ventajas evolutivas más importantes de la mente humana, poder trabajar con lo que no es igual que con lo que es.

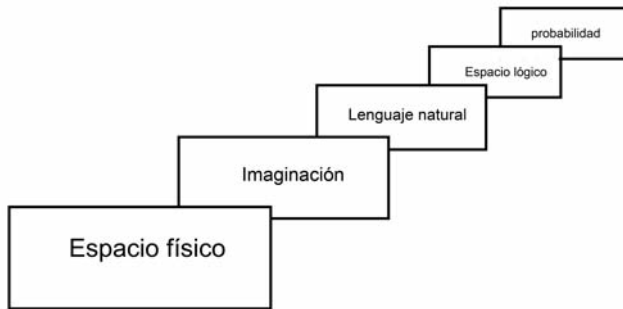
Esto me lleva a otra cuestión. Parece haber unas reglas para crear los modelos y otras reglas para evaluar si son correctos. Los psicólogos han demostrado que para ver si una implicación es verdadera las personas no consideran los casos de la tabla de verdad en los que no se da el antecedente. Algunos dicen que somos verificacionistas. Yo creo que lo que ocurre es más sencillo. Para crear el modelo de una implicación, que formalmente es casi igual al de una universal, el sujeto debe percibir juntos el antecedente y el consecuente. Ya lo dijo Hume: la causalidad es fruto de la costumbre. Pero otra cosa bien distinta es someter a prueba nuestros modelos, es decir, contrastar nuestras hipótesis. En este caso debemos tratar de refutarlos comprobando los casos que los niegan. Ahora sí buscaremos intencionalmente ver si se da el consecuente sin el antecedente. Refutar, ser crítico, falsar a propósito nuestros modelos o hipótesis es un tipo de pensamiento crítico bien distinto del pensamiento pasivo que se da en la fase de elaboración de modelos condicionales. Claro que la gente normal no es crítica normalmente, salvo para comprobar si se incumplen leyes o contratos. Por eso tenemos que enseñar lógica y fomentar una actitud activa ante el conocimiento, para que nuestros alumnos aprendan a ser críticos y no se conformen con asumir sin más las creencias que les son transmitidas. La verdad nos obliga a ser exigentes con nuestras ideas sometiénolas al tribunal de la razón. Un tribunal que sí que usa tablas de verdad para la implicación y que absuelve provisionalmente al acusado de ser falso cuando el antecedente no se da. No puedo falsar la hipótesis de que fumar provoca cáncer en alguien que no fuma, tenga o no tenga cáncer. Lo que tampoco puedo hacer es elaborar esa creencia si no se da que alguien fume y tenga cáncer.

El sentido crítico, la capacidad de falsar nuestras creencias está en la base del pensamiento racional, científico. Ya no defendemos verdades absolutas ni definitivas, pero sí coherentes y consistentes con los conocimientos de una época y con los datos empíricos, al menos provisionalmente. Y siempre estaremos dispuestos a ampliar horizontes. Pero no consentiremos contradicción en la misma extensión de ningún modelo. Parte de A puede contener a B y parte a no B. Pero si, llegado el caso, los datos nos mostraran que en una misma parte se da B y no B, entonces nos veríamos obligados a dividir esa parte para separarlos. O bien tendríamos que dividir a no B. O bien diferenciar modelos por contexto. Por ejemplo, hoy pensamos que ningún mamífero es ovíparo. Pero si mañana apareciera uno que lo es, entonces simplemente cambiaríamos el modelo y diríamos que una gran parte no lo es y otra sí lo es. El mundo nunca se equivoca, se equivocan nuestros modelos. Por eso la ciencia debe avanzar, para perfeccionarlos y permitirnos un mayor control del medio. Que exista el cambio no refuta la lógica. Solo yerra la lógica que defienda modelos definitivos.

Evolutivamente hemos ido desarrollando sistemas de codificación cada vez más complejos que nos permiten superar las contradicciones a las que nos llevan nuestros sistemas de codificación más simples. Por un condicionamiento clásico rudimentario una

sabrosa seta podría inducirme a comer otra venenosa. Distinguir “racionalmente” y resistir el deseo o morir.

Al principio el movimiento, luego la imagen, luego la palabra, luego la lógica y por último la probabilidad matemática y la estadística.



Cada estadio supone un nivel de análisis más complejo, permitiendo procesar más con menos. Veamos un ejemplo: Un explorador recorre Europa (movimiento). Codifica y simplifica todos sus pasos en trazos sobre un papel dibujando un mapa (imagen). Luego pone nombres a los países simplificando más, eliminando todos los detalles de la geografía (palabra). Luego puede pasar al nivel lógico y escribir A implica F. Claro que para entender esto tan abstracto tiene que traducirlo a palabras (ir a Alemania desde España implica pasar por Francia). Después puede dar un paso más y procesar probabilísticamente. En un tanto por ciento de las rutas pasaré por Francia, en otro tanto por Italia. En todos los casos, el significado pasa por su conversión a movimiento.

El cálculo de modelos proposicionales se realiza en un espacio problema estrictamente lógico. Este espacio problema debe distinguirse del *espacio problema de la percepción*, el cual tiene sus propias leyes de integración de estímulos. También debe distinguirse explícitamente del *espacio problema de la imaginación*, el cual funciona con leyes derivadas de la experiencia con los objetos producto de la selección natural, pero que aplican la lógica de manera muy contextualizada, atendiendo solo a los casos que tenemos delante. Este espacio problema de la imaginación parece operar con leyes probabilísticas, simples y económicas profundamente sesgadas por el miedo y el deseo. En este espacio del sentido común más vale errar mil veces por exceso de precaución que errar una por defecto y sufrir las consecuencias. Lo que me conviene ante una señal de alerta es alejarme, no analizar, al menos en ese momento.

Por último debemos distinguir el espacio lógico del *espacio problema del lenguaje natural*, que también opera con sus propias leyes y principios basados en reglas de comunicación. Este espacio puede interferir con el lógico de diversos modos. Por ejemplo, en el lenguaje natural es importante el principio según el cual esperamos la máxima información con el mínimo de comunicación. Así, cuando afirmo que algunos de

mis amigos no son guapos, inferimos por las reglas del lenguaje natural, que no de la lógica, que el resto sí lo son.

Por ello cuando operamos en el espacio lógico debemos realizar ciertas advertencias. La primera su total desvinculación con el resto de los datos y principios que se desarrollan en los demás espacios mentales en los que se plantea el problema de forma natural, especialmente su desvinculación con los datos de la experiencia y del lenguaje. Es muy habitual entre los alumnos que empiezan a estudiar lógica la interferencia del sentido común, esto es, de su propia experiencia y de las leyes del lenguaje natural al resolver el problema. Parece como si fueran incapaces de razonar. No obstante, es posible advertir e instruir en la independencia del espacio lógico apoyándonos en el Diagrama de Marlo, aumentando considerablemente su rendimiento. Por ejemplo, insistimos en que *en el espacio lógico adoptamos una actitud investigadora*. Esto significa que si afirmamos que *algunas bolas son rojas*, debemos suponer el resto de las bolas como si estuvieran ocultas dentro de un bombo todavía, sin que podamos afirmar sobre ellas si son o no son rojas también. Suspendemos el juicio hasta haber comprobado cada caso.

La actitud investigadora caracteriza el estado mental propio del espacio lógico. Estamos descubriendo y no podemos afirmar como hechos más de lo que se desprende de las proposiciones. Yo advierto a mis alumnos de que sólo deben mirar los diagramas, olvidando todos sus conocimientos previos y las inferencias relacionadas con el lenguaje natural que sean ajenas a lo que estrictamente están contemplando.

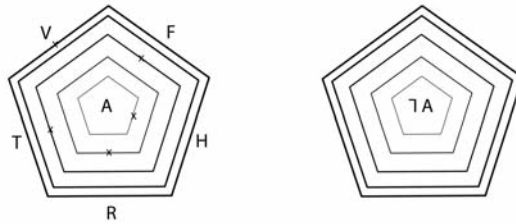


Topología del espacio lógico

El espacio lógico divide nuestro universo en lo imposible, lo contingente y lo necesario. Lo imposible tiene un valor 0 de probabilidad y lo necesario de 1. Lo contingente tiene un valor de probabilidad entre 0 y 1. Las personas en situación de pánico o con fobias muy pronunciadas pierden la capacidad de pensar probabilísticamente, retrocediendo en términos evolutivos a un pensamiento con valores dicotómicos de todo o nada. El perro les va a morder seguro, o seguro van a contraer una enfermedad infecciosa. Su espacio mental se estrecha. En mi opinión la teoría de conjuntos predominante en lógica clásica se confunde al afirmar que todo lo que está fuera de A es no A. Entre ambas hay un espacio que contiene todo lo que queda indeterminado respecto a ellas. Lo dulce no es ni blanco ni no blanco. Puede que lo dulce “no sea blanco” (porque no se incluye en el modelo de blanco), pero tampoco es el caso que “sea no blanco” (porque no se incluye en el modelo de no blanco, el cual contiene todo aquello que por definición es imposible que llegue a asociarse con blanco).

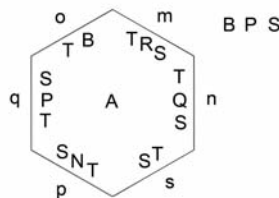
Los modelos proposicionales que propongo son aptos para expresar problemas de probabilidad condicionada. Solo hay que cambiar los cuantificadores por números. Lue-

go operamos por síntesis y análisis del mismo modo lógico. También son aptos para la estadística. Los modelos con los que pensamos son complejos y flexibles. Una buena aproximación a nuestros modelos lógicos debe recoger lo que la psicología demuestra empíricamente. Nuestra representación de las cosas parece incluir lo que son muy próximo a lo que no son. Se habla de categorías de contraste (Ruiz, 2011, pág. 16). Ya dijo Aristóteles, que el ser viene determinado por lo que la cosa es y lo que no es. Además somos capaces de graduar cuánto posee un objeto una propiedad o atributo. No categorizamos generalmente en términos absolutos. Podemos decir que un animal es rápido, pero graduando cuánto lo es en relación con otros animales u objetos. Aquí las propiedades son relativas y variables, un poco al modo de lo que ocurre en los universos cuánticos.



Yo siempre digo a mis alumnos que definan los términos en los exámenes haciendo alusión a lo que son y a lo que no son. Porque ayuda a comprender (organizar) mejor nuestro mundo y nuestros conceptos, y podría ayudar a los físicos que intentan definir eso de la antimateria. Polígonos como los que he representado en la última imagen permitirían simplificar todos los modelos de los animales conocidos en uno solo. Y podríamos hacer un promedio de lo fuertes (F) que son. Y podemos por supuesto, establecer la probabilidad de que algo rápido (R) sea un animal (A), viendo en el modelo de R cuantas res hay y cuántas de ellas son animales. Muchos alumnos no entienden hoy ni la lógica ni la probabilidad, porque son hasta ahora materias demasiado abstractas.

Otra ventaja de mi diagrama aplicable a la enseñanza del pensamiento científico es que permite hacer evidente o visible cuál es la esencia de cualquier clase o tipo de objeto. Supongamos la clase A y que hemos llegado a un modelo de ella con seis extensiones o tipos de A (o, m, n, s, p, q) cada uno compuesto por ciertos atributos: P, S, N, T, Q, R, B.



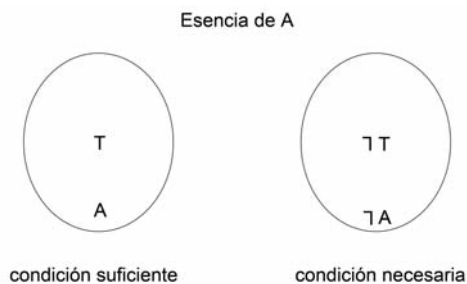
¿Cuál es la esencia de A?

A partir de la observación de la imagen es evidente, “para un espíritu atento”, qué es condición suficiente de qué y qué condición necesaria. ¿Hay algún o algunos atributos que baste tener para afirmar que tengo A con total certeza? ¿Hay algún atributo sin el cual no pueda tener A de ningún modo? Atendamos ordenadamente la imagen. Q es condición suficiente de A, porque basta tener Q para estar seguro de que habrá A, ya que Q aparece siempre asociada con A. Pero Q no es condición necesaria porque hay extensiones de A sin ella. B no es ni suficiente ni necesaria. Primero porque tener una B no garantiza tener A, ya que podría tratarse de una B exterior indeterminada. Y no tener B no es suficiente para afirmar que no tendremos A.

También puedo buscar la esencia de cada tipo o subtipo, ya que siempre debe haber al menos un atributo que distinga todo lo que es separable y distinguible.

El lector puede probar a construir los modelos de cada atributo y cada tipo. Primero considerando positivamente la información. En este caso vemos qué basta tener para tener tal cosa, obteniendo condiciones suficientes. Luego analizamos la información negativamente: suponiendo que carecemos de cada elemento y reflejando en un modelo negativo las consecuencias de dicha ausencia, obteniendo condiciones necesarias. Todo lo que representemos será evidente y no requerirá ninguna otra demostración. En la última imagen se aprecia que tener S, P y T es suficiente y necesario para tener q.

La esencia, lo que distingue y define, aquello que basta para ser y sin lo cual no se da el objeto queda representada gráficamente. En este caso T es lo esencial de A, aquello que mejor la define. Es compartido por todos los individuos de A y solo por ellos.

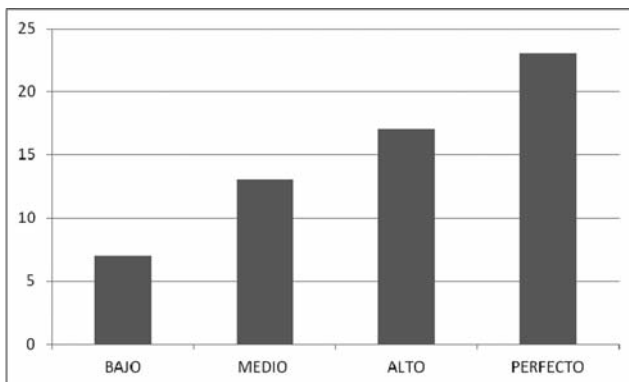


Hay varias condiciones suficientes de A, pero solo un elemento cumple los requisitos para ser considerado su esencia. La inteligencia avanza buscando esencias, el dato radical del universo que diría Ortega. Así podemos controlar cada vez más con menos, ahorrar energía y reinvertirla en sistemas más complejos y eficaces: Ir al grano. Lo mismo la filosofía que la ciencia. Pues en esto, en buscar lo que es condición suficiente y necesaria, consiste hacer hipótesis y contrastarlas. Espero que ningún empirista se moleste por el uso del término esencia a estas alturas de la historia. Que observe que aquí la esencia es algo concreto y provisional, producto del análisis lógico de un modelo que debe ser construido y revisado permanentemente a partir de la experiencia propia y ajena.

Las teorías psicológicas imperantes sobre el razonamiento muestran que funcionamos mejor cuando el número de modelos mentales en juego en un problema es menor, en parte por las limitaciones de la memoria a corto plazo (González, 2011, pág. 255). Lo conveniente a partir de aquí, en opinión de Descartes, no sería limitarse a poner problemas simples en la escuela, sino enseñar correctamente a deducir y dotar a nuestros alumnos del método adecuado (podrían ser dispositivos externos de memoria), enseñándoles a proceder con orden. Desde esta perspectiva cartesiana lo sencillo es solo el punto de partida. Y lo demuestra el rendimiento de mis alumnos.

Para demostrarlo se presentan los resultados del examen del Diagrama de Marlo realizado a 29 alumnos de ciencias y 31 alumnos de letras del IES Pablo Neruda de Huelva en diciembre de 2013. Recibieron entre 6 y 7 horas de instrucción y practicaron una media de 3 horas en casa con ejercicios resueltos.

El examen fue el siguiente: Formaliza y resuelve los siguientes silogismos: debes sacar las dos conclusiones posibles de cada silogismo cuando las haya. Formalizar bien las premisas es un 25% de la nota. Calcular convirtiendo y transformando hasta llegar a la solución gráfica es un 50% e interpretar el resultado concluyendo un 25%. Hubo 45 minutos para resolver, sin ayuda de material. Los silogismos a resolver fueron: 1º Todos los hombres son buenos. Algunos hombres son ricos. 2º Todos los come cocos son amarillos. Algún juguete es amarillo. 3º Todos los perfumes son caros. Todos los regalos son caros. 4º Ningún machete es elegante. Todas las navajas son elegantes. 5º Algún castor es negro. Ningún feo es un castor. 6º Todas las marcas son caras. Algún transistor no es de marca.



Aprobó el 88,3% de los alumnos. Pero además el 36,6 % de los exámenes resultó perfecto, sin un solo error. Y si consideramos sólo los resultados de los alumnos de ciencias este porcentaje de exámenes perfectos llegó hasta el 46,6 %. Y todos los alumnos que suspendieron examen suspendieron en la evaluación una media de seis asignaturas, lo cual evidencia que suspendieron probablemente por falta de motivación o

por algún problema cognitivo no detectado en las pruebas de inteligencia convencionales. Solo uno de los alumnos que atendió y practicó por ese total de nueve o diez horas suspendió. Se muestra la gráfica de resultados con valores absolutos en número de alumnos, con el rendimiento de ambos grupos tomados en conjunto. Se considera rendimiento bajo aquel que obtiene menos del 48% de la nota. Medio el que obtuvo entre el 48 y el 79% de la nota. Alto entre el 80 y el 99% de la nota. Y perfecto el que llegó al 100%.

Estos resultados, en los que parece haber un efecto techo, me animaron a trabajar posteriormente con un reducido grupo de primero y segundo de la ESO y pude comprobar que comprendían perfectamente los principios del método.

El Diagrama de Marlo nos permite profundizar en la estructura formal de las relaciones lógicas con las que interpretamos el mundo. Permite enseñar a realizar inferencias partiendo de una o varias premisas, sin recurrir más que a los principios de identidad y de no contradicción. Añadiendo el principio de tercio excluso, la reducción al absurdo y otras reglas básicas de la lógica clásica puede ser aplicado, seguramente, a toda la lógica de predicados. Cambiando los cuantificadores por números permite dar el salto a la probabilidad, lo cual, unido al hecho de que concibe parte del espacio lógico como indeterminado, podría servir de base para comprender las lógicas difusas. Además su representación de lo que es condición suficiente y necesaria permite explicar las bases lógicas del pensamiento científico. Por todo ello considero que supone una poderosa herramienta para enseñar a razonar críticamente a los alumnos y alumnas del siglo XXI, y todo esto desde edades mucho más tempranas de lo que hemos venido haciendo hasta ahora.

Referencias bibliográficas

- González Labra, M.J. (2011). *Introducción a la Psicología del Pensamiento*. Madrid: Ed. Trotta.
- López Aznar, M.B. (2014). *Cálculo lógico de modelos proposicionales: la revolución del silogismo en el Diagrama de Marlo*. Pamplona: Ed. Círculo Rojo.
- Ruíz Rodríguez, M. (2011). *Apuntes sobre Psicología del Pensamiento*. UNED. Versión 1.0.

LAURA GALAZZI.

laugalazzi@gmail.com

RECIBIDO: JULIO 2014.

APROBADO: DICIEMBRE 2014.

Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del “triángulo pedagógico”

El presente trabajo propone una revisión crítica del concepto de *triángulo pedagógico* en vistas a detectar las concepciones filosóficas implícitas que se sostienen al utilizarlo para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello se retoma la formulación de J. Houssaye (1988), los comentarios a los que dio lugar y las reformulaciones parciales propuestas por Ibañez Bernal (2007) y Gvirtz y Palamidessi (2008). A partir de este corpus de propuestas y utilizando algunos conceptos desarrollados por Deleuze y Guattari en su obra conjunta, se explicitan los supuestos ontológicos, epistemológicos y políticos que subyacen a la figura del triángulo en tanto intuición básica respecto de lo que significa enseñar y aprender.

Palabras clave: triángulo pedagógico, modelos, proceso de enseñanza/aprendizaje, Jean Houssaye, Gilles Deleuze, Félix Guattari.

The present work examines the concept of *pedagogical triangle*. Its aim is to detect the implicit philosophical conceptions behind it when analyzing teaching and learning processes. We take as a starting point the formulation of J. Houssaye (1988), the comments and partial reformulation proposed by Ibañez Bernal (2007) and Gvirtz and Palamidessi (2008) and then it introduces in this discussion some concepts developed by Deleuze and Guattari in their joint work, in order to show those ontological, epistemological and political assumptions underlying the triangle, as a basic intuition about what teaching and learning means.

Keywords: pedagogical triangle, Models, Process Teaching/Learning, Jean Houssaye, Gilles Deleuze, Félix Guattari.

Uno deviene dos: siempre que encontramos esta fórmula, ya sea estratégicamente enunciada por Mao, ya sea entendida lo más dialécticamente posible, estamos ante el pensamiento más clásico y más razonable, más caduco, más manoseado. La naturaleza no actúa de ese modo: en ella hasta las raíces son pivotantes, con abundante ramificación lateral y circular; no dicotómica. (Deleuze, Guattari, 1980: 11)

En vistas a revisar los presupuestos básicos que rigen los estudios acerca de la enseñanza y, de un modo algo más general, las concepciones que comparten los distintos actores del sistema educativo acerca de lo que significa *enseñar* resulta útil partir de lo que G. Fenstermacher denomina “significado básico” o “concepto genérico” de enseñanza, y esquematiza del siguiente modo:

- Hay una persona, P, que posee cierto
- contenido, C, y
- trata de transmitirlo o impartirlo a
- una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que
- P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C. (Fenstermacher, 1986, pág. 151)

En este esquema hay dos personas (*P* y *R*), mediadas por un contenido (*C*), con el que establecen una relación (una lo posee, la otra carece de él) y que a su vez entablan un vínculo entre ellas para que una *transmita* o *imparta* ese contenido a la otra. En suma, alguien que sabe, alguien que no sabe y un contenido que se intercambia. El autor señala que, en virtud de su simpleza, el esquema puede generar algunos problemas, por ejemplo, si R debe querer aprender, si es posible que P y R sean la misma persona, qué diferencia hay entre explicar y enseñar, si P debe “poseer el contenido” o con tener acceso a él es suficiente, etc. Sin embargo sostiene que “estas cinco características constituyen un concepto genérico de enseñanza. Cualquier añadido a estas cinco características será simplemente una extensión o elaboración de este concepto genérico” (Fenstermacher, 1986, págs. 151-152), rescatando así su potencial para explicar las intuiciones básicas a que apelamos a la hora de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nótese que el autor sitúa este significado genérico del concepto de enseñanza en el plano de la “filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, es decir, en el de los fundamentos de toda investigación sobre la cuestión educativa, sean estos de una vertiente cualitativa o cuantitativa.¹ Siguiendo esta sugerencia, tomaremos ese concepto como punto de partida, describiéndolo a través de diferentes versiones del denominado *triángulo pedagógico* o *triángulo didáctico*, que se ha constituido en una premisa usual y frecuentemente utilizada. Recientemente el filósofo J. Houssaye realizó una indagación detallada sobre este modelo partiendo de su experiencia en la enseñanza, que utilizaremos

como paradigmática, por tratarse de la más articulada teóricamente. Luego se explorarán algunas críticas y esquematizaciones alternativas presentadas en la bibliografía reciente (Ibáñez Bernal, 2007; Gvirtz y Palamidessi, 2008) para ejemplificar las discusiones más usuales que se abren en el uso. La crítica que propone este artículo se centra sobre el carácter de fundamento filosófico que se le otorga al triángulo pedagógico a la hora de comprender los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, entendiéndolo más bien como un obstáculo para la construcción de miradas y modelos alternativos. La importancia del triángulo como obstáculo se agudiza si tenemos en cuenta que la figura es introducida con el propósito de dar cuenta de la multiplicidad del fenómeno educativo, tal como creemos pertinente realizar.

La formulación de Houssaye

En el comienzo de su libro Houssaye relata que luego de muchos años de experiencia educativa en la enseñanza de la filosofía y de observaciones realizadas en el transcurso de la misma sin hipótesis fuertes que orientaran la observación (Houssaye, 1988, págs 20-30) adoptó el modelo del triángulo como una forma de ordenar y sistematizar estos datos empíricos, dotándolos de una estructura teórica. Resulta revelador retomar esta génesis porque en ella se explicita que el objetivo principal parece ser el de ordenar en una teoría lo que en la práctica aparece como desordenado y caótico. En ese sentido el triángulo funciona, tal como afirma el autor, como un *modelo explicativo*, incluso como una *metáfora*, que permite pensar juntos todos aquellos eventos que en la realidad aparecen dispersos. En artículos posteriores precisa más esta idea proponiendo al triángulo como una *formalización* cuya finalidad consiste en *entender* el funcionamiento de la institución educativa. El modo en que esta explicación convence al lector pretende ser, según el francés, más parecido al de la retórica que al de la ciencia: “la retórica busca la eficacia por la acumulación de argumentos y nuestros capítulos teóricos funcionan así; ya que no podemos pretender forzar una administración apodíctica de la prueba.” (Houssaye, 1988, pág. 24. *Traducción propia*)

La génesis que hace del triángulo tiene que ver, entonces, con encontrar un esquema sintético que permita dar cuenta de todo lo que *hay* en el ámbito educativo. Permite realizar, según el autor, una “teoría de la situación pedagógica” (Houssaye, 1988, pág. 27). Una primera cuestión a considerar entonces es con qué fin se escoge dicho modelo: en efecto puede ser útil para inventariar lo que *hay* efectivamente en las instituciones educativas, mientras resulta un modelo parco en sugerencias de lo que *podría haber*, de los elementos nuevos que puedan transformar de algún modo las situaciones educativas.

Para desarrollar la figura del triángulo Houssaye toma como punto de partida la teoría de los *modelos pedagógicos* propuesta por Yves Bertrand (1980) que distingue tres niveles de modelos para abordar los fenómenos educativos: dos niveles de modelización de fuerte carácter empírico que, con distinto grado de generalidad, intentan dar cuenta de las prácticas y de los mecanismos vigentes en el sistema educativo, y un tercer nivel,

llamado paradigmático, donde los modelos se construyen en un grado de abstracción y generalidad mayor, recogiendo por un lado prácticas y estructuras vigentes en el sistema educativo pero, sobre todo, proponiendo con un fuerte carácter especulativo modelos alternativos de estructuración y acción. Houssaye sitúa al modelo del triángulo en este último nivel paradigmático, haciendo énfasis en su carácter a la vez *descriptivo* y *prescriptivo* de las prácticas educativas. El nivel de generalidad pretendido es el máximo, ya que se espera que este paradigma sea pertinente para *toda* situación educativa (Houssaye, 1988, págs. 39-40).

Respecto de la definición de los polos del triángulo (profesor, alumnos, saber) y su interrelación, ésta funciona con la lógica del tercero excluido, ya que si bien la situación pedagógica se caracteriza por contenerlos a los tres, cualquier modelo de funcionamiento *real* se basa en el énfasis puesto en la relación de dos de ellos (1988, págs. 40-44).

Revisando su propia práctica como docente de filosofía, Houssaye encuentra que, mientras en un primer período priorizó en el aula su propia relación con el saber, traducándose ello en un modelo clásico de enseñanza basado en la clase magistral y en los contenidos, pasó, en un segundo período, a privilegiar el vínculo de formación que se establecía entre profesor y alumnos, haciendo hincapié en sus intereses y recorridos particulares y en la formación de lazos comunitarios en el grupo de estudio, eligiendo, en un tercer momento, centrarse en la relación entre los estudiantes y el saber, a través de la pedagogía por objetivos y focalizando la atención en los métodos que ponen en relación a los estudiantes con el conocimiento. El autor considera que este recorrido por distintos momentos no es individual o personal, y que más bien constituye un modo de experiencia compartida entre todos los docentes que pertenecen a un mismo contexto educativo.

De allí que, para Houssaye, en todo triángulo pedagógico se puedan identificar lo que él llama dos “sujetos” y un “muerto”² (1988, págs. 42-43). Respecto de la categoría de sujeto, reconociendo su problematicidad inherente, elige poner de relieve su carácter vincular: se es sujeto para otro, en el discurso del otro, en el reconocimiento. El “muerto” es, en cambio, aquel elemento que no es reconocido. Un elemento que aún formando parte intrínseca de la estructura triangular, queda fuera de juego y por ello no se constituye en sujeto del vínculo. Sin embargo, afirma el autor, este “muerto” es también un “loco”, ya que quedando afuera del reconocimiento deseante sigue larvadamente en tanto mirada y apareciendo involuntariamente en el discurso, en los actos fallidos, como emergente de lo que no es reconocido, de lo fantasmático. El juego triangular implica, entonces, que uno de los tres términos permanezca silenciado, adormecido, no reconocido como sujeto –podríamos decir, como parte, como elemento– de la situación. El juego es dinámico, ya que las apariciones intempestivas del muerto siempre logran, en algún momento, romper el juego de reconocimiento entre sujetos y modificar los roles de la relación.

Al analizar la concepción triangular de la situación pedagógica propuesta por Houssaye, Bertrand (1999) observa que se trata de un modelo que resulta atractivo para su uso en tanto posibilita el desarrollo de tres abordajes teóricos diferentes, funcionando

como una *estructura*, una *regulación dinámica* y una *narración* (1999, pág. 7). Como *estructura*, permite recoger los elementos dominantes dentro de la complejidad de la situación educativa y realizar clasificaciones de los modos de relación entre esos elementos. Podríamos decir, entonces, que en este aspecto, el triángulo es un modo de teorizar y desarrollar un abordaje abstracto de la complejidad educativa tal como Houssaye se lo propone. Bertrand compara esta elección teórica con la realizada por Freud cuando hace de la relación edípica una relación triangular (1999, pág.9). En tanto *regulación dinámica* el triángulo permite pensar diferentes formas de interrelación entre los elementos, evitando la fijeza que producen las oposiciones dicotómicas y posibilitando la observación del cambio, sin embargo, a través de la exigencia del principio del tercero excluido, prescribe la reducción a dos elementos y regula las formas de intercambio en cada una de las formas modélicas variables. En este sentido, la lectura de Bertrand hace hincapié en el *matiz prescriptivo* que todo modelo ejerce sobre lo real. Esto se refuerza cuando introduce el aspecto narrativo, en efecto, en tanto *narración*, el modelo se sitúa al nivel de las creencias acerca de la vida institucional y –en tanto creencia estructurada a través de una narración– se complejiza y multiplica en la medida en que surgen discursos (investigaciones, publicaciones, etc.) que se la apropian. En este sentido, para Bertrand el triángulo pedagógico se ha convertido en un *paradigma*.

El comentarista recurre a la imagen del mapa, la carta de navegación, etc., haciendo énfasis en que es necesario un paradigma de algún tipo que excluya elementos, simplifique, ordene y ayude a decodificar la información que nos brinda la realidad, protegiéndonos del “desorden mental” (Cfr. Bertrand, 1999, pág. 19). Subraya la utilidad de la figura del triángulo para este fin ordenador, ya que permite concebir una realidad dinámica, hurtándose a las rígidas oposiciones binarias. En suma, Bertrand propone en su artículo que, si bien el triángulo pedagógico funciona como un paradigma que es descriptivo y prescriptivo a la vez en la realidad educativa, y con ello desconoce posibles elementos que no entren en su estructura, simplifica interacciones y regula modos de acción esquemáticos y en algún sentido uniformes; constituye entonces una herramienta útil –si no la más útil– de conceptualizar los fenómenos educativos y captar su complejidad.

Resulta pertinente indagar aquí cuál es la imagen del pensamiento³ y su relación con la realidad que se está defendiendo, en fin, cuáles son los supuestos metafísicos de esta propuesta. En primer lugar, se presupone la realidad como caos, como infinitud de eventos. Pero, renglón seguido, el pensamiento como soberano ordenador, como buscador de leyes trascendentes que den con la esencia de lo real, con su verdad, al menos parcial. El pensar busca y detecta el modelo que más se ajusta a lo que hay para describirlo, o más bien, para representarlo. Esta ilusión sostenida de la representación como una nueva aparición sin pérdidas significativas de lo real en las estructuras del pensamiento, es la que finalmente produce realidad, haciendo que lo re-presentativo se vuelva definitivamente prescriptivo respecto de lo que es dable encontrar, por ejemplo, en una situación

pedagógica. Este tipo de abordaje intenta ir en busca de una ley (al menos con minúsculas), de algún tipo de fijeza que capture lo real dentro de un esquema teórico. Si bien podemos afirmar que desde una perspectiva pretendidamente científica este esfuerzo puede resultar útil, podríamos preguntar si ocurre lo mismo respecto de campos teóricos como los estudios sobre educación, en los que toda conceptualización tiene el doble cariz de intervenir al mismo tiempo en la cadena de los enunciados teóricos y en la configuración de la materialidad educativa. Es decir, son campos del pensamiento fuertemente ligados a la *praxis*, cuyos resultados de investigación deberían ser también evaluados por parámetros provenientes de este ámbito. En este sentido, queda abierta y resulta válida la cuestión de si es el triángulo la figura que nos invita a mejores experiencias, a mejores encuentros, dentro de las situaciones pedagógicas específicas en las que estamos sumidos. Volveremos a estas preguntas en el último apartado, en el que especificaremos las críticas posibles a estos abordajes, pero antes intentaremos revisar las formulaciones alternativas que se han dado del triángulo para verificar si ellas presentan o no las mismas limitaciones que encontramos en este concepto.

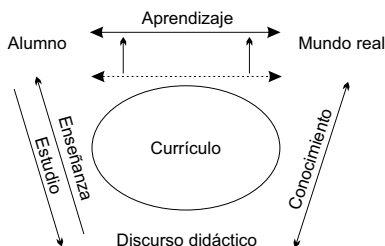
Formulaciones alternativas

Comenzaremos por reseñar la formulación alternativa que propone Ibañez Bernal (2007, págs. 435-456), en tanto resulta representativa de muchas otras que se mencionan o tematizan en el contexto de estudios más amplios que no se dedican específicamente a la cuestión del triángulo. El artículo de Ibañez Bernal se articula alrededor de la idea del triángulo como *modelo*, haciendo especial énfasis en la capacidad *representativa* de hechos que tal cualidad debería suponer (2007, págs. 436-437). En este sentido, propone que el triángulo resulta un modelo a reemplazar por carecer de la cualidad de representar esquemáticamente de forma adecuada las características principales de los procesos educativos, perdiendo con ello “capacidad descriptiva y analítica” (2007, pág. 436).

Sumariamente, realiza tres críticas diferentes al modelo: en primer lugar, aduce que es un error considerar que “conocimiento”, “saber”, “contenido”, “materia” (en las distintas variantes conceptuales que el triángulo adopta) sean categorías homologables a “maestro” o “alumno”. Observa que esta equiparación de las tres categorías como ejes que se relacionan “cosifica” al conocimiento, haciéndolo tan sustancial y material como lo son, para el autor, el maestro o el alumno. Propone en cambio que el conocimiento es insustancial (Ibañez Bernal 2007, pág. 440), que no puede establecer interrelaciones de causa y efecto con sujetos, y por tanto debe ser considerado desde una perspectiva diferente. Propone hacer énfasis en su origen verbal (“conocer” más que “conocimiento”) y en este sentido entender siempre que se trata de una interacción que no podemos aislar de los agentes que la realizan. La segunda crítica consiste en señalar que, desde esta perspectiva, la relación del alumno con el conocimiento es una relación de “adquisición” (2007, pág. 443), volviendo a instalar en el seno de las teorías del aprendizaje, aún de las teorías constructivistas, la idea de que conocer es dominar contenidos y no “desarrollar

nuevas formas o funciones de comportamiento” (2007, pág. 443). La tercera crítica consiste en distinguir la figura del profesor de la figura de la enseñanza, que puede ser realizada por medios y soportes diferentes. En este sentido propone sustituir “profesor” por “discurso didáctico” (Ibañez Bernal 2007, pág. 445).

Como alternativa al modelo del triángulo introduce, entonces, una propuesta que esquematiza del siguiente modo (2007, pág. 445):



Como es dable observar, se procura con este esquema subsanar las críticas anteriores a través de algunas sustituciones: en primer lugar la instancia del maestro es intercambiada por la del “discurso didáctico”, categoría más genérica y abstracta; en segundo lugar el saber es materializado a través de dos figuras que juegan un papel central: el “currículo” como compendio de los saberes socialmente aceptados como válidos y reseñados como enseñables en un contexto determinado y el “mundo real” como objeto último al que apunta toda experiencia de aprendizaje y enseñanza del currículo. En última instancia, el conocimiento no es del currículo en sí mismo, sino de una serie de competencias observables en el “mundo real”. Este agregado resulta importante, ya que es representativo de la crítica más frecuente que se realiza del modelo del triángulo pedagógico: se suele observar que encierra las relaciones pedagógicas en vinculaciones abstractas, que no tienen en cuenta ni el contexto socio-cultural en que se inscriben, ni las aplicaciones, incidencias y estrechas vinculaciones que el conocimiento y los sujetos de la relación establecen con lo que aquí se llama el “mundo real”. Aunque problemática como categoría y filosóficamente poco sostenible, logra captar, entonces, la necesidad de introducir el contexto dentro de la interrelación triangular, haciendo de la situación pedagógica un tipo de interacción situada socio-históricamente.

En este mismo sentido Gvirtz y Palamidessi (2008, págs.133-173) proponen que las relaciones de enseñanza deben describirse dando cuenta de *cuatro* elementos principales: un *aprendiz*, un *enseñante*, un *problema* perteneciente a un contexto determinado (que sea tal para el aprendiz, aunque el enseñante pueda colaborar a instalarlo) y un *contenido cultural* (necesario para resolver el problema) (2008, pág.139). Con estos elementos, responden también a su modo a las críticas que observábamos anteriormente de Ibañez Bernal: por un lado, hacen del concepto “saber” una categoría más tangible, proponiendo que el saber es dinámico y por ende incluye tanto un aspecto problemático (que tiene que

serlo para quien aprende) como un aspecto de los contenidos. Por otra parte, tanto el problema como los contenidos están enmarcados en una cultura y en un contexto social. Es necesario aclarar, sin embargo, que las nociones de problema/contenido cultural no se deslindan de la noción de currículo en esta propuesta, y con ello los autores evitan apelar a la problemática denominación “mundo real” que propone Ibañez Bernal. En esta propuesta, a diferencia de la anterior, el saber es situado en un contexto histórico y su valoración depende de él, habiendo en el mismo libro un desarrollo amplio de la categoría de currículo como un concepto polisémico y complejo (Gvirtz y Palamidessi, 2008, págs. 17-105) que en sí mismo construye realidad y mundo.

Otras formulaciones que recogen la misma problemática permutan los representantes de los vértices del triángulo de diversas maneras, según las temáticas educativas que se estén abordando. Algunas opciones son: las personas, las comunidades y el medio biofísico; el educando, el educador y la sociedad; el individuo, la escuela y la sociedad; el individuo, la sociedad y la naturaleza; el contenido, el sujeto y la sociedad; el ecosistema, la cultura y la persona (reseñado por Bertrand, 1999, pág.15); el profesor, el grupo de alumnos los objetos de estudio (Terrisse, 1999, pág. 66), el aprendiz, los recursos materiales y humanos y el contenido de los aprendizajes (Albero, 1999, págs. 105-114). En fin, todas estas alternativas, agregando, sacando o intercambiando elementos, comparten la necesidad de sostener un modelo (la forma geométrica puede ser variada) que permita pensar la educación desde algún esquema pre-concebido y mediante él explicar los complejos fenómenos que ocurren en la interacción dentro del campo educativo.

Críticas al modelo del triángulo

Distinguiremos tres grupos de críticas, en función de distinguir aquellas que se refieren a cuestiones ontológicas, acerca de “lo que hay” en el ámbito educativo, aquellas que proponen valoraciones o consecuencias derivadas de las apreciaciones ontológicas que sostienen como fundamento a este tipo de pensamiento y, por último, las consecuencias políticas que se desprenden de estos supuestos:

a) Presupuestos ontológicos

El *primer presupuesto* es a la vez ontológico y epistemológico, y lo mencionamos ya como problemático en párrafos anteriores. Se constituye en la esquematización y reducción de la multiplicidad a un número fijo de elementos (tres, en general, pero también algunos más en las reformulaciones mencionadas), bajo el supuesto de que los componentes identificados agotan lo real, o al menos dan cuenta cabal de sus características más relevantes. Por diversas razones que seguramente tienen que ver con tradiciones epistemológicas fuertemente arraigadas, resulta convincente para el investigador y para el lector que la realidad se puede capturar distinguiendo un número reducido de elementos que establecen relaciones dinámicas entre sí.

En el *Anti-Edipo* (1972), Deleuze y Guattari dedican no pocas páginas a criticar este presupuesto ontológico-epistemológico, enfocando sus críticas al triángulo edípico freudiano. En efecto, encuentran en él un viraje idealista (1972, pág. 61), en el que señalan que una de las primeras características que adopta esta forma de concebir la multiplicidad es pensar *lo múltiple* en su carácter de sustantivo, reduciendo *lo múltiple* a *lo uno*, presuponiendo que sólo es posible captar la multiplicidad en tanto *una* totalidad compleja.⁴

En *Mil Mesetas* proponen a la figura del rizoma como propia del pensamiento de *lo múltiple*, frente a las figuras arborescentes que dan cuenta de *la multiplicidad*:

Sólo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sustantivo o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo. Las multiplicidades son rizomáticas y denuncian las pseudomultiplicidades arborescentes. No hay unidad que sirva de pivote en el objeto o que se divida en el sujeto. No hay unidad, ni siquiera para abortar en el objeto o para “reaparecer” en el sujeto. Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza. (Deleuze y Guattari, 1980, págs. 13-14)

En efecto, el concepto de rizoma puede resultar útil para pensar lo múltiple en educación, con el objetivo de buscar categorías que permitan captar la riqueza de lo que ocurre en el aula y en la experiencia educativa, sin necesidad de realizar reducciones, recortes y modelizaciones de esa multiplicidad. En efecto, sostenemos que la tarea docente resulta más fecunda cuando puede sostener un proceso de reflexión inmanente respecto de las clases, el grupo y los eventos que allí ocurren, que cuando intenta observar “desde afuera” y “desinteresadamente”, aplicando esquemas teóricos pre-moldeados y desdoblado la actividad de enseñar de la reflexión sobre la misma. En este sentido resulta relevante evitar las consecuencias que implica reducir la multiplicidad a *una* estructura múltiple.⁵

Se introdujo anteriormente la consideración de que este supuesto acerca de la relación con la multiplicidad tiene, en realidad, un doble cariz ontológico-epistemológico, porque se plantea en un plano ambiguo. En efecto, se presupone algún tipo de totalidad, pero el plano de su existencia queda indeterminado: por ejemplo, en el planteo de Houssaye se puede detectar que, en un principio, no considera a la totalidad algo *anterior* a su descripción del proceso, es decir, algo que está allí dado y que él logra captar como esencia de lo real, pero una vez desarrollado el modelo del triángulo, no se vuelven a considerar las posibles pérdidas o restos que pudieran haber quedado en el camino de su estructuración y se da por *representada* la situación educativa a través de la figura descrita. Por otra parte, Bertrand, al hacer referencia al aspecto *prescriptivo* que supone el triángulo, revela el carácter finalístico de este pensamiento, logrando evolucionar de una multiplicidad en el punto de partida a una unidad de destino, en la que a partir del modelo teórico se efectivizan en la realidad triángulos considerados como deseables ordenadores de las prácticas educativas, lo cual implica un reduccionismo de lo múltiple

a lo uno que se opera a través de una supuesta representación. Por último, ambas perspectivas (y también sus variantes críticas que, como mencionamos, amplían el número de elementos que intervienen en la fórmula) parecen por momentos evitar presuponer la existencia de unidades, tanto en el punto de partida como en el punto de llegada, sosteniendo que la reflexión se mantiene sólo en el plano epistemológico⁶ y se basa en la necesidad de ordenar para comprender. También aquí hay un presupuesto ontológico implícito, no ya sobre la naturaleza de lo real, sino sobre la naturaleza del conocimiento y sus posibilidades de acceso a la multiplicidad. Como también se señaló anteriormente, se trata (aunque vagamente, porque son presupuestos no explicitados y en muchos casos contradictorios dentro de los mismos estudios) de una concepción del conocimiento que prioriza todas aquellas vías de acceso a lo real que postulan estructuras simples, abstractas y universales.

El *segundo presupuesto ontológico* que es factible detectar concierne a cada uno de los términos implicados en la triangulación, tendiendo a individualizarlos, comprendiendo a cada uno como una totalidad cerrada, susceptible –al menos en el plano de la teoría– de ser comprendido como un sujeto identificable y completo. Es interesante señalar que este presupuesto se agudiza respecto de aquellos componentes que se pueden identificar fácilmente en el plano de lo real con “personas” (a saber, maestros y alumnos) y se pone en cuestión respecto del tercer elemento (el saber) dando lugar a las reestructuraciones y figuras sustitutas analizadas (cfr. Ibañez Bernal y Girvtz y Palamidessi). En efecto, respecto del saber es dable observar que no hay *un* saber, sino saberes múltiples, en general, además, en disputa respecto de la relevancia social que poseen y la pertinencia de su inclusión/exclusión del currículum. Sin embargo, también produce fuertes problemas considerar que hay un sujeto identificable, maestro o alumno, cada uno de ellos disociado del saber o saberes específicos, ya que implica borrar la consideración altamente relevante de que en el aula hay, al menos, múltiples formas de ser maestros o alumnos (sin considerar el problema del género, es decir, si hubiera maestras y alumnas, si los géneros son solo dos, etc.) y al menos dos universos de saberes que en general se hallan en disputa entre sí y que forman parte del universo de lenguaje y presupuestos de cada uno de estos dos roles o figuras implicadas.

Ya que la cuestión de los sujetos de la educación requiere un abordaje específico⁷, se trabajará aquí con algo más de extensión este último aspecto, el de la distinción entre los sujetos y el saber. Basta mencionar, para discutir al respecto, tres líneas teóricas fundamentales dentro de los estudios educativos contemporáneos: con origen en la sociología, el reproductivismo en su versión fundadora representada por los estudios de Bourdieu y Passeron, con origen en la lingüística, los estudios de B. Bernstein respecto del discurso pedagógico y, con origen en la antropología, los estudios de Willis acerca de la relación escolar entre cultura escolar y cultura obrera.

En efecto, Bourdieu y Passeron (1970) acuñan distintos conceptos para referirse a diferentes aspectos de la intrincada relación que se establece entre configuraciones

subjetivas y saberes en el ámbito de la educación. Entre ellos se encuentran la definición de la relación pedagógica como un vínculo donde el elemento esencial es lo que llaman *violencia simbólica*, en tanto “imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (1970, pág. 45), mostrando, con esta definición, la necesaria e ineludible relación de poder y los distintos niveles de legitimación cultural existentes entre las posiciones subjetivas (padres, maestros, educadores en general) que están legitimadas para realizar la imposición de esa arbitrariedad cultural y las posiciones subjetivas (hijos, alumnos, educandos en general) que deben someterse necesariamente a este saber legitimado. La *autoridad pedagógica* se halla, entonces, configurada a través de un saber determinado que varía de cultura en cultura y de tiempo en tiempo (1970, págs. 52-58) y estructura un tipo de comunicación y vínculo jerarquizado que opera en la base de lo educativo. En este sentido, resulta imposible distinguir el rol de profesor y su posición respecto de un tipo específico de saber, así como el del alumno y la deficiencia o falta respecto de ese saber determinado.

En una dirección similar B. Bernstein (1990, 1996) propone múltiples claves de análisis lingüístico que permiten poner en duda esta predominancia de la identificación subjetiva de los elementos intervinientes en la relación pedagógica propuesta por el triángulo, por sobre una concepción más estructural que entienda a las posiciones de sujeto como derivadas de unas coordenadas de saber específicas. El concepto de *código*, por ejemplo, o el concepto de *dispositivo pedagógico*, pueden resultar elementos importantes para seguir ahondando en la línea de lo que introdujimos anteriormente respecto de las teorías reproductivistas. Por otra parte, el concepto de *enmarcamiento* permite describir la lógica interna de la práctica pedagógica dando cuenta de los controles que se ejercen sobre varios aspectos, tales como la selección, la secuenciación, el ritmo, etc. de los elementos a comunicar (1996, pág.44). El enmarcamiento opera, justamente, como contexto que subjetiviza a los actores y delimita los roles e intercambios pensables entre ellos. Señala las posiciones de sujeto, siendo entonces una configuración anterior a todo triángulo posible.

Por último, P. Willis, basándose en un trabajo de campo respecto de la educación de la clase obrera, con el clásico *Aprendiendo a trabajar* (1977) da origen a una serie de estudios antropológicos y sociológicos que encuentran en el modelo de educación liberal una trampa, que consiste en crear las condiciones de legitimación para la pertenencia al contexto de origen –anclándolo en el concepto de “clase social”– en vez de propender, tal como enuncia el discurso liberal, a la construcción de la igualdad de oportunidades. También es posible revisar a partir de estos estudios la concepción del “sujeto” desde una perspectiva empírica, ya que el trabajo de campo opone dos concepciones de clase respecto de la subjetividad, mostrando la relevancia de la identidad de grupo en la formación de la clase obrera, opuesta a la concepción de individuo –personificada por los profesores – que rige en las clases medias.

En suma, las posiciones de sujeto que aparecen en el triángulo se cosifican, creando la ilusión para los analistas de la posibilidad de tratar con totalidades acabadas, identificables y recortables dentro de la complejidad de las instituciones educativas. La abstracción de los roles (el que enseña, el que aprende) ofrece un ideal de pureza que permite ubicarlos como transitorios, abstractos, intercambiables. Las tres líneas teóricas mencionadas anteriormente otorgan elementos para demostrar que esta abstracción es sólo una mistificación: los roles son más determinados y tienen más contenido que la mera posesión o falta de un saber específico.

b) Presupuestos valorativos

Se suele considerar que una estructura triádica da lugar a un pensamiento más orgánico, dinámico y complejo, que supera la configuración dicotómica presentada por un pensamiento más simple de oposición entre dos. La preferencia por estas estructuras triádicas resulta persuasiva, en gran parte por tener antecedentes históricos tan complejos y convincentes como las distintas variantes del pensamiento dialéctico. Sin embargo, cuando en el pensamiento contemporáneo se despoja al pensamiento dialéctico de su presupuesto ontológico, la preferencia por detectar tres elementos para dar cuenta de algún fenómeno, sobre la de elegir cuatro o diez, resulta francamente arbitraria. Las afirmaciones como las de Bertrand que proponen sólo dos alternativas (pensamiento triádico o caos del pensamiento) pierden todo sustento al no asociarse el número a ninguna esencia constitutiva de lo real.

Por otra parte, las estructuras trinitarias suelen tener dos consecuencias que se desprenden de ellas de un modo pretendidamente natural, pero que marcan al pensamiento con una serie de derivaciones problemáticas. Por un lado, devienen frecuentemente en la construcción de jerarquías, al menos transitorias. En efecto, la lógica dialéctica implica que en cada paso del pensamiento se relacionan dos, mientras uno de los elementos se deja de lado –lo que Houssaye llama “el muerto”– transformando la supuesta complejidad de la tríada en una mera tensión momentánea entre dos. Por supuesto, al menos de forma explícita, esta jerarquía no es entendida como esencial y propia de cada uno de los elementos, sino que más bien se aclara que, según se centre la atención en alguno de los tres elementos, la estructura del triángulo cambia (dando lugar, por ejemplo, a tres triángulos diferentes y por tanto tres perspectivas distintas del problema), habiendo en cada uno una valoración distinta de sus componentes.

La segunda consecuencia frecuente es que el pensamiento triangulado deviene construcción de una estructura evolutiva. En tanto la relación entre los elementos del triángulo es implícitamente jerárquica, la resolución de la dialéctica que entre ellos se propone conduce a la concepción de un nuevo triángulo que presenta una evolución respecto del anterior. La dialéctica siempre invita a considerar el paso de una forma a otra, en un mínimo como desenvolvimiento o evolución y, en un deslizamiento frecuente y casi involuntario ya que el esquema de pensamiento lo facilita, percibe en ello alguna forma de progreso y un proceso de desarrollo lineal. En efecto, la estructura de tres se percibe

como atinente para el pensamiento ya que resulta una fórmula posible para captar los cambios. Cómo deviene, cuál es la lógica de su movimiento: el triángulo propone un tipo de lógica que es evolutiva y en general está ligada a una concepción del *progreso* de las formas.

Concebir el cambio resulta fundamental en la consideración de los fenómenos educativos y concebirlo a través de la figura del triángulo invita a pensarlo a través de lo que Deleuze llama, siguiendo a Bergson, “el modo clásico” que convierte el devenir en una sucesión de poses inmóviles, subsumiendo la progresión temporal en localizaciones espaciales:

Para la antigüedad, el movimiento remite a elementos inteligibles, Formas o Ideas que son ellas mismas eternas e inmóviles. No cabe duda, para reconstruir el movimiento habrá que captar esas formas en el punto más cercano a su actualización en una materia-flujo. [...] el movimiento no hace más que expresar una “dialéctica” de las formas, una síntesis ideal que le da orden y medida. El movimiento así concebido será, pues, el paso regulado de una forma a otra, es decir, un orden de las *poses* o de los *instantes privilegiados*, como en una danza. (Deleuze, 1983, pág. 16)

Cada descripción de las configuraciones triangulares se convierte en un congelamiento momentáneo de la situación educativa que capta los elementos salientes y relevantes para pensarla, una búsqueda de las esencias. Frente a esta perspectiva, es dable preguntar si es posible, también en el ámbito del pensamiento de las situaciones educativas, dar el salto moderno, que permite concebir al cambio como una serie predominantemente temporal:

La revolución científica moderna consistió en referir el movimiento no ya a instantes privilegiados sino al instante cualquiera. Aun si se ha de recomponer el movimiento, *ya no será a partir de elementos formales trascendentes (poses), sino a partir de elementos materiales inmanentes (cortes)*. En lugar de hacer una síntesis inteligible del movimiento, se efectúa un análisis sensible de éste (Deleuze, 1983, pág. 17)

Los conceptos de *situación educativa* o, incluso, el de *máquina* acuñado por Deleuze y Guattari, pueden ser buenos candidatos para intentar este corte inmanente de lo real.

c) *Presupuestos políticos*

Por último, este esquema de pensamiento también tiene consecuencias políticas. La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un triángulo que distingue el que enseña del que aprende impone una distancia que invisibiliza la posibilidad de la auto-enseñanza o el auto-aprendizaje. Esta distancia que redundante en la desigualdad entre alguien que sabe y alguien que no sabe, es observada ya como un problema del significado básico de enseñanza por Fernstermacher y sin embargo se la desestima como una cuestión menor. J. Rancière, en cambio, propone que la cuestión de las asimetrías respecto del saber y la consiguiente desigualdad entre partes resulta un punto clave para abordar la médula de la problemática política. En *El desacuerdo* (2007a), Rancière define la política como:

La actividad que tiene por principio la igualdad, y el principio de la igualdad se transforma en distribución de las partes de la comunidad en el modo de un aprieto: ¿de qué cosas hay y no hay igualdad entre cuáles y cuáles? ¿Qué son esas “qué”? ¿quiénes son esas “cuáles”? ¿Cómo es que la igualdad consiste en igualdad y desigualdad? Tal es el aprieto propio de la política por el cual ésta se convierte en un aprieto para la filosofía. (Rancière, 2007a, págs. 7-8)

La política es un aprieto, es conflicto, es básicamente *desacuerdo* respecto de las “cosas” mismas que están en juego en una situación particular y los tipos de relaciones que es lícito establecer entre esas cosas. En segundo lugar, ese desacuerdo no se da entre individuos, sino entre *partes*. Es decir, la política siempre se mantiene en una dimensión colectiva de la experiencia. Por último, el punto crucial de desacuerdo está indisolublemente unido a la cuestión de la *igualdad*. El desacuerdo se produce cuando se descubre que cualquier principio que funcione para legitimar la desigualdad entre las partes puede ser puesto en duda, ya que la aparición de la política está ligada a la ausencia de un *arkhé* que legitime la distribución estática de las partes. En efecto, la política aparece sólo allí donde lo que hay es la imposibilidad de establecer una distribución de las partes basada en la naturaleza o un orden de las cosas que trasciende las decisiones humanas, el acto político consiste justamente en mostrar que el orden y la jerarquía de las cosas que parece natural, no lo es en realidad, y por ello la política aparece, para Rancière, en los momentos de interrupción del orden y de desacuerdo respecto de los principios que fundan la diferencia en determinada situación. Surge además asociada al cuestionamiento que realiza “la parte de los que no tienen parte” (2007a, pág. 25). En este sentido, la política es un evento poco frecuente.⁸

Al concepto de *política* se opone el de *policía*: si el primero es interrupción, el segundo es continuidad, normalidad, orden. La policía administra la regularidad del funcionamiento de las cosas bajo cualquier principio momentáneo de desigualdad que se acepte consuetudinariamente. Se trata de un concepto clave, que incluye a los aparatos del Estado, pero los desborda, ya que se aplica al campo social, a las relaciones aparentemente espontáneas de la vida cotidiana:

La policía es, en su esencia, la ley, generalmente implícita, que define la parte o la ausencia de parte de las partes. Pero para definir esto hace falta en primer lugar definir la configuración de lo sensible en que se inscriben unas y otras. De este modo la policía es primeramente un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir (Rancière, 2007a, pág. 44)

Se trata entonces de una regla de lo cotidiano, de principios bajo los cuales se vive en todos los momentos donde no hay interrupción política. En este sentido, el triángulo funcionaría como un modo de distribución y configuración de lo sensible que podría pensarse como una de las reglas de la policía, ya que define partes y regla quiénes son los que poseen y los desposeídos de la situación educativa, de una forma estática. Funciona como principio de legitimación de la desigualdad dentro de la situación de enseñanza-

aprendizaje, una desigualdad que, aunque se califica de provisoria por tratarse de desigualdad respecto de un saber en particular, se verifica de modo constante ya que al aprendizaje de un saber se sucede el de uno nuevo, al final de un curso se sucede el comienzo de otro, etc., haciendo que la situación de igualdad entre quien enseña y quien aprende se aplase siempre para llegar, supuestamente, a verificarse sólo cuando se termina la relación entre quien enseña y quien aprende y la institucionalización del vínculo.

Es por lo que resulta atractivo observar cómo se da la distribución de partes en el ámbito educativo de las sociedades actuales, que reciben la herencia de la escuela moderna. El largo trayecto educativo que estructuran los Estados modernos tiene la capacidad de abarcar prácticamente toda la vida de un individuo, desde los primeros meses hasta la vejez, con titulaciones posdoctorales, por ejemplo. Esta institución surge en el seno de sociedades que en el mismo momento en que se erigen teorías políticas que postulan la igualdad entre los hombres y reniegan de cualquier principio divino o natural que se proponga como fundamento de las diferencias entre los mismos, crean un tipo de institucionalización –la educativa– en la que se establecen desigualdades manifiestas, apelando, allí sí, a dos principios que parecen evidentes e incontestables: la edad, que otorga un matiz de “naturalidad” a la diferencia; y la posesión de saberes, donde se estructura la jerarquía del mérito. Estos dos principios sostienen desde su inicio al sistema escolar y constituyen un puntal primordial para erigir dentro de las instituciones un sistema de desigualdades fuertemente consolidado, que se proyecta en todas las demás instancias de la vida social. (cfr. Rancière, 2007b, págs. 162ss)

Sin embargo, tal como propone el filósofo francés, los órdenes son provisorios, contingentes y la realidad se estabiliza en ellos hasta que una parte –la de los desfavorecidos de ese orden– descubre que ese principio es revocable. Sostener el desacuerdo respecto de la legitimidad del principio de diferencia, da lugar al momento de la política. En este sentido, es necesario hacer visible, como también lo hace Rancière en *El maestro ignorante* (2007b), que la asimetría entre el que enseña y el que aprende no resulta una cualidad intrínseca y necesaria para todo proceso de aprendizaje y que la configuración de lo sensible que propone la ontología del triángulo pedagógico no resulta la única posible, ni la esencial para pensar las situaciones educativas.

Consideraciones finales

¿Qué mirar y cómo a la hora de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿En qué medida nuestra mirada determina esos procesos y cómo resulta transformada por ellos? No es sólo un afán analítico el que mueve el análisis anterior, más bien se trata de la convicción de que pensar una enseñanza no reproductiva de la distribución de lo sensible, implica revisar en profundidad las categorías cristalizadas en el sentido común pedagógico y determinantes de nuestras elecciones en todos los niveles del pensamiento educativo.

El intento de dar cuenta de todos los elementos relevantes en las situaciones educativas, de proponer una teoría de la situación pedagógica exhaustiva, puede resultar una herramienta adecuada para reproducir lo que hay, pero poco expresiva para lograr, en el contexto educativo, que la novedad tenga lugar. Y este punto es crucial, sobre todo en filosofía, en tanto es casi una contradicción suponer que puede haberla en el aula, cuando todo permanece en su lugar, cuando todas las posiciones están fijadas, cuando el contexto no se disloca alrededor de un pensamiento compartido.

Sugerimos, a lo largo del trabajo, algunas categorías alternativas que pueden invitar a pensar las situaciones de enseñanza desde otras perspectivas: *rizoma*, *situación educativa*, *máquina*. Estas categorías funcionan, como un *diagrama*: no representan lo real, ni lo refieren, sino que –atribuyéndose a lo real– lo *intervienen* (1980, pág. 91). En el caso de la máquina, es pensada como conexión de un cuerpo social, sobre el que se configuran y dibujan hombres y cosas. Es un lugar de creación de subjetividad y de sentido. Observar máquinas o crear máquinas es identificar posibles conexiones, vincular cosas entre sí (y al hablar de cosas hablamos de animales, herramientas, personas, deseos, signos, etc.), seguir el flujo que da lugar a las partes y verificar cuáles son los puntos de obstrucción y el corte que impide que se jueguen o inserten ciertos elementos al flujo de lo real. En este sentido, diagramar máquinas implica decir lo real e intervenirlo a la vez con las palabras, pensarlo a la vez que transformarlo, identificar las invariantes a la vez que dislocarlas para dar lugar a lo impensado en el diagrama. Esta categoría resulta sugerente y puede ser una buena alternativa al triángulo. Por el momento la dejamos pendiente para futuras indagaciones, confiando en que el análisis de nuestro propio sentido común resulta un buen punto de partida para enriquecer el pensamiento acerca de las situaciones de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Albero, Brigitte (1999). “Du triangle aux triangulations pédagogiques: une transition vers de nouvelles modalités de formation”, *Carrefours de l'éducation*. N° 7, janvier-juin, pp. 105-114.
- Bernstein, Basil (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. IV. Madrid: Morata, 2001.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998.
- Bertrand, Yves (1980). *Les modèles éducationnels*. Montréal: Service pédagogique de l'université de l'éducation.
- Bertrand, Yves (1999). “Le triangle pédagogique: une structure, une action, une narration”, *Carrefours de l'éducation*, N° 7, janvier-juin, pp. 6-23.

- Bertrand, Y; Houssaye, J. (1995). "Didáctica et pédagogie: l'illusion de la différence. L'exemple du triangle", *Les sciences de l'éducation*, nº 1, p. 7-23.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1998.
- Cerletti, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Deleuze, Gilles (1968). *Diferencia y repetición*, Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- Deleuze, Gilles (1983). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine I*, Buenos Aires: Paidós, 1984.
- Deleuze, Gilles, Guattari, Félix (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 2002.
- Deleuze, Gilles, Guattari, Félix (1972). *El antedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Fabre, Michel (1999). "La triangulation du sens: le cas de la formation", *Carrefours de l'éducation*. Nº 7, janvier-juin, pp. 24-43.
- Fenstermacher, Gary (1986). "Cap. III. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, Merlin C. (comp.). *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós Educador, 1997.
- Gvirtz, Silvina, Palamidessi, Mariano (2008). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Aiqué.
- Houssaye, Jean (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berna: Peter Lang.
- Houssaye, Jean (1999). "L'autorité du triangle", *Carrefours de l'éducation*. Nº 7, janvier-juin, pp. 116-128.
- Houssaye, Jean (2003). *Cuestiones pedagógicas, una enciclopedia histórica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ibáñez Bernal, Carlos (2007). "Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-marzo, año/vol 12, número 32. México, pp. 435-456.
- Rancière, J. (2007a). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión. 2007.
- Rancière J. (2007b). *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires: Del Zorzal.
- Terrisse, André (1999). "La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage: le point de vue de la clinique", *Carrefours de l'éducation*. Nº 7, janvier-juin, pp 62-87.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal, 1988.

Notas

- ¹ A lo largo del primer apartado Fenstermacher agrega algunos presupuestos que parecen acompañar frecuentemente esta idea genérica, como la cuestión del éxito o no del proceso de enseñanza-aprendizaje y el presupuesto de la existencia de una conexión causal entre la primera y el segundo. Para los fines de este artículo es suficiente con la descripción del concepto genérico y el señalamiento de su categoría de supuesto para todas las investigaciones.
Respecto de estas categorías, el autor decide realizar su caracterización utilizando algunos elementos del lenguaje psicoanalítico, aunque de un modo bastante libre y por momentos metafórico.
- ² Utilizamos este concepto de “Imagen del pensamiento” en referencia a Deleuze, que realiza un trabajo minucioso en *Diferencia y repetición*, en función de definir una imagen genérica del pensamiento asentada principalmente en la vinculación entre pensamiento y verdad (capacidad para, búsqueda de, etc.). Esta imagen del pensamiento (que también opera en la figura del triángulo) se funda, en última instancia, en el supuesto de que el pensamiento es una *representación* del mundo (cfr. Deleuze, Gilles (1968): “Cap. 3. La imagen del pensamiento” en *Diferencia y repetición*, Amorrortu, Buenos Aires, 2006)
- ³ Uno de los tantos pasajes del texto donde se menciona este problema: “Sólo la categoría de multiplicidad, empleada como sustantivo y superando lo múltiple tanto como lo Uno, es capaz de dar cuenta de la producción deseante: la producción deseante es multiplicidad pura, es decir, afirmación irreductible a la unidad” (Deleuze y Guattari, 1972, pág. 47)
- ⁴ Existen varias aplicaciones del concepto de rizoma a la educación, consignamos algunos libros y artículos (en ese orden) a modo informativo: Amyot, Y.: *Le marcheur pédagogue: amorce d’une pédagogie rhizomatique*, Paris, L’Harmattan, 2003; Gallo, S.: *Deleuze & Educação*, Autêntica, Bello Horizonte, 2003 y Semetsky, Inna: *Deleuze, Education and Becoming*, Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands, 2006. Y los artículos: Gough, N.: “Shaking the Tree, Making a Rhizome: Towards a nomadic geophilosophy of science education” en *Educational Philosophy and Theory*, Philosophy of Education Society of Australasia, V. 36, N 3, 2004; Lins, D.: “Mangue’s School ou por uma pedagogia rizomática” en *Educação e Sociedade*, São Paulo, vol.26, N° 93, 2005; Munday, Ian: “Roots and Rhizomes – Some reflections on contemporary pedagogy” en *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 46, No 1, 2012; Rutter-Jensen, C.; Salazar, E.; Tolosa, S; Uribe, S. “Lecturas rizomáticas, escrituras polifónicas: una etnografía en el aula” en *Cuadernos de Literatura* No 32, Julio-Diciembre de 2012; Gough, N.: “Shaking the Tree, Making a Rhizome: Towards a nomadic geophilosophy of science education” en *Educational Philosophy and Theory*, Philosophy of Education Society of Australasia, V. 36, N 3, 2004.

- ⁵ En este sentido se pueden confrontar las características que Bertrand propone para el triángulo, considerándolo un mapa o carta de navegación, una estructura de la comprensión que nos protege del desorden de lo real y el caos mental (Bertrand, 1999, pág. 19)
- ⁶ Aunque no podemos explayarnos en este punto, resulta importante mencionar al respecto una propuesta que resultaría útil para configurar ese camino, realizada por A. Cerletti (2008). El autor elabora tres distinciones clave respecto del concepto de *sujeto*. Partiendo de la constatación de que en educación se suele pensar acerca del sujeto *de la* educación (este es el sujeto del triángulo), encuentra en esa denominación una acepción que tiene que ver con pensar al sujeto como *objeto*, haciendo énfasis en un posible matiz del “de la”. El autor utiliza la idea de *sujeto-objeto* o *sujeto-objetivo*, mostrando que se lo entiende, por un lado, como algo a analizar, considerando, por ejemplo, las etapas de maduración del intelecto, las características sociales de cada edad, etc., y por otro lado, como un objetivo, al proyectar, por ejemplo, ciertas metas para cada etapa, un perfil de egresado, un modelo de ciudadano, etc. A este sujeto-objetivo se opone una concepción del sujeto que lo piensa como inmanente a la situación y ligado a su ruptura. Es decir, se conciben los procesos de subjetivación como ligados a un acontecimiento que rompe con la situación, haciendo de la subjetivación un proceso de sostenimiento y despliegue de las consecuencias de esa ruptura. El advenimiento de este tipo de subjetividad se encuentra supeditado a la aparición de un *pensar* que interrumpa los *saberes* instituidos. Partiendo de esta concepción, Cerletti propone dos nuevas categorías de sujetos ligado a la educación, las llama: *sujeto educativo* y *sujeto en la educación*. (cfr. Cerletti, 2008: 73-110)
- ⁷ Para un desarrollo del concepto de *situación educativa* con raigambre en la filosofía de A. Badiou cfr. Cerletti, 2008, págs. 27-56.
- “La desigualdad sólo es posible por la igualdad. Hay política cuando la lógica supuestamente natural de la dominación es atravesada por el efecto de esta igualdad. Eso quiere decir que no siempre hay política. Incluso la hay pocas y raras veces [...] La mayoría de las veces hay gestión de los intereses. Sólo hay política cuando esas maquinarias son interrumpidas por el efecto de un supuesto que les es completamente ajeno sin el cual, sin embargo, ninguna de ellas podría funcionar: el supuesto de la igualdad de cualquiera con cualquiera, esto es, en definitiva, la eficacia paradójica de la pura contingencia de todo orden” (Rancière, 2007a, págs. 31-32).

A U L A S

A B

I

E

R

T A S



ESTEBAN BLAZEVIC.
 ZAGREB SCHOOL OF
 ECONOMICS AND MANAGEMENT
 (ZSEM); JODANOVAC 110, (10000)
 ZAGREB, HRVATSKA/CROACIA
 R1estebitan@yahoo.com;
 sblazevi@zsem.hr

La República de la Educación – un enfoque didáctico a Platón

El trabajo ofrece una triple síntesis de *La República*: una carta en donde el propio Platón expone su pensamiento, una selección de citas donde podemos oír sus palabras y dos acrósticos que sintetizan los conceptos claves a tener en cuenta. El trabajo invita a repensar el aspecto didáctico en filosofía.

Conceptos clave: Didáctica, Mnemotécnicas, Pedagogía.

Abstract: The article offers a threefold synthesis of *The Republic*: a letter where Plato himself exposes his thoughts, a selection of quotations where we can hear him by his own words and two acrostics that summarize the concepts of his philosophy that always we must bear in mind. The article is an invitation to reconsider the didactic approach in philosophy.

Keywords: Didactics, Mnemonics, Pedagogy.

Introducción

El trabajo aspira a acercar a Platón a los jóvenes del siglo 21. Se trata una síntesis que espera incitar tanto a laicos como a expertos. Los que no conozcan *La República* probablemente se interesen más en ella, mientras los que mucho conocen sobre el tema bien podrían ser incentivados a preparar materiales análogos, altamente didácticos, que sirvan para acercar obras y pensadores clásicos a la próxima generación de intelectuales. Sea como introducción, sea como síntesis, el trabajo pretende mostrar alternativas didácticas a tener en cuenta.

Una breve carta sintetiza en una sola página *La República*, una tabla de curiosidades nos presenta al pensador, mientras que un apartado de citas permite profundizar temas puntuales o hasta leerlas de corrido para escuchar al mismo Platón. Un listado de preguntas nos guía y motiva a volver una y otra vez a la obra.

Quizás lo más novedoso del trabajo sea su concepción didáctica, en especial, las mnemotécnicas usadas al final del mismo para hilar, fijar y transmitir los conceptos más importantes de la filosofía platónica. Esta clase de acrósticos bien podrían ser utilizados en las aulas y salones de clase, como a su vez, en toda otra exposición sobre el tema.

El interés del autor es didáctico y espera motivar a otros especialistas a preparar materiales análogos destinados a la difusión de la filosofía y al desarrollo intelectual y moral de la próxima generación.

NOMBRE: Platón. En griego Plátwn

PRINCIPALES OBRAS:

Apología de Sócrates. Apología SwkrátouV

La república.¹ Politeia.

Parménides. Parmenídhs

TELÉFONO: 427–347 (pr. K) Imparto clases en la Academia, llámame a la tarde.

CONCEPTOS CLAVE: Ideas² (participación/imitación); Conocimiento (Caverna y Línea); Virtud/Felicidad; Investigación/Educación; Política; Alma; Demiurgo/Dios.

RECOMENDACIÓN DE LECTURAS:

¿Qué leer de mi obra? ...esa es una buena pregunta. Aquí va la respuesta: ¡Todo! ¡Jajaja, no te esperabas esta respuesta! Bueno, antes que nada lee la Apología de Sócrates y la Carta VII. Luego, continúa con mis diálogos de juventud. Cuando estés preparado, toma mi principal obra, la República, y tras horas y horas de meditación y estudio, lee mis obras de vejez. ¡Realmente son exigentes!

CURIOSIDADES

- ¡«Platón» es en realidad mi apodo! Lo recibí por el ancho de mis espaldas. Mi verdadero nombre es Aristoclo.
- Tengo la complexión física de un deportista, soy fuerte, pero tengo una voz débil.
- Tengo dos hermanos y una hermana. Nuestra familia es del círculo aristocrático de Atenas.
- Viajé mucho y aprendí mucho en mis viajes por el Mediterráneo, por Italia (Sicilia) y Egipto.
- Hice enojar a un tirano y me vendió como esclavo. Pero pronto alguien pagó esas 20 minas (entre 6-12 kilos de plata) y me liberó.
- Fundé la escuela más renombrada de la antigüedad: La Academia. Allí, durante siglos se reunieron las grandes mentes.
- Recién en el año 529 el emperador Justiniano cerró la Academia. Esta fecha suele tomarse como una de las que indican el término de la Antigüedad y el comienzo de la Edad Media.
- ¡Morí a los 80 durante un festín!

DE MIS OBRAS:

- “Supongo que comenzamos a actuar cuando pensamos que sabemos lo que hacemos”.
- “Dios, y no el hombre, es la medida de todas las cosas”. Leyes, IV. 716c
- “El que aprende y aprende y no practica lo que sabe, es como el que ara y ara y no siembra”.
- “...ningún hombre ha nacido (sólo) para sí...” Carta IX, 358^a

- “...el mejor castigo para un hombre que no se decide a gobernar, es ser gobernado por otro inferior a él...” Rep., I., 347c
- “...no hay mayor perfección en el mal que el parecer ser bueno no siéndolo”.
- “El tiempo es una imagen móvil de la eternidad”. Timeo, 36d
- “Un hombre que no arriesga nada por sus ideas, o no valen nada sus ideas, o no vale nada el hombre”.

Platón

Mi “República” es un proyecto de reforma política y social³ que se fundamenta en la educación.⁴ Y diciendo educación, digo conocimiento e investigación. El conocimiento es el eje, el núcleo de este proyecto; y la educación de cada ciudadano el medio de lograrlo.⁵ Este proceso consta de una paulatina selección y especialización.⁶ La virtud –en su más amplio sentido intelectual y moral, será el cedazo social.⁷ Hombres y mujeres; todos, tendrán las mismas oportunidades⁸ y por sus méritos irán subiendo o bajando en la pirámide social.⁹ Y todo esto en miras de la justicia social, la felicidad del conjunto¹⁰ y la felicidad propia de cada cual.¹¹

Esta “República” es una aspiración, un anhelo. No por ello pierde valor o belleza. Al contrario, la perpetua investigación y perfeccionamiento es lo que la hará probable dentro de lo factible.¹² No hay bondad sin conocimiento, ni felicidad sin virtud.¹³ La contemplación del Ser, de la Idea del Bien, es lo que iluminará nuestro actuar y, alumbrando nuestra ignorancia, nos permitirá vivir una vida de hombres; no de bestias.¹⁴

¡Salgamos de la caverna!¹⁵... y con nuestros propios ojos y entendimiento investiguemos y busquemos la Verdad,¹⁶ el Conocimiento¹⁷ y la Virtud.¹⁸ Las apariencias engañan. ¿Quién se fiará de ellas?¹⁹

¡Conocimiento!

¡Investigación, Ciencia y Filosofía!

¡Justicia!²⁰

De todas ellas depende nuestro futuro; nuestro bienestar y nuestra felicidad.²¹

¡Sócrates los guíe!

¡Y Dios²² los ilumine!

Platón

Atenas, Grecia, 350 a. de C.

“¿No piensas tú como yo que se renuncia a lo bueno involuntariamente, y a lo malo voluntariamente?”²³

Platón pregunta

LA REFORMA DE LA SOCIEDAD

¿Cuáles son los problemas de nuestra sociedad? Alternativas y soluciones para los problemas de hoy. Eficacia y eficiencia. Reflexiona a su vez sobre la reforma de la sociedad a través de la educación y escribe un ensayo:

1. introducción/planteo; 2. desarrollo/argumentación; 3. conclusiones/síntesis del problema y solución.

LA CAVERNA Y EL PERPETUO ASCENSO (APRENDIZAJE)

¿Cómo salir de nuestra propia caverna? ¿De la oscuridad de nuestra ignorancia? ¿Qué esperar de un hombre que piensa que ya sabe todo lo que tiene que saber? No solo hay que educar; sino también reeducarse. Investigar, aprender, crecer, cambiar. Depende de uno. Tras leer la metáfora de “la Caverna” (nota 15; *Rep.*, VII., 514–517) y la nota 16 (dialéctica, método socrático) escribe un comentario sobre la noción platónica del conocimiento, la investigación y la filosofía. ¿Qué es para ti la reflexión, la educación, la filosofía?

EL VALOR DE LA VIRTUD

“No hay bondad sin conocimiento ni felicidad sin virtud”. Reflexión sobre esta afirmación y escribe tu opinión.

LA POLÍTICA Y LA SOCIEDAD

En grupos analicen y discutan un tema:

El gobierno de los mejores / Subiendo y bajando en la pirámide social / La relación entre una precaria educación y la pobreza (La cultura de la pobreza). / La virtud y la excelencia, la educación y el conocimiento, la cultura; como salida de la pobreza / Involucrarse en política.

SELECCIÓN Y ESPECIALIZACIÓN

¿Cuál es la importancia institucional de sendos criterios selectivos? Resultados y mejoras. Analiza procesos generativos y degenerativos. Reflexiona sobre la selección negativa y las consecuencias de dicho proceso. Analiza lo que a menudo ocurre en política y en la enseñanza pública; con la educación en general, con los profesores y con tantas otras profesiones, no tan rentables, pero más que necesarias.

LA SUERTE DEL JUSTO Y DEL INJUSTO

Obrar bien para ser feliz. Lee las notas 1, 13 y 21 y luego, más detalladamente, el mito de Er (*Rep.*, X., 614b–621b). Escribe tus impresiones, ideas, reflexiones.

TOMEMOS A PLATÓN COMO INSPIRACIÓN

ELIGE UN TEMA Y ESCRIBE UN ENSAYO.

Compara el pensamiento de Platón con el de otros pensadores y también con el tuyo. Lee, investiga y reflexiona un poco antes de empezar a escribir:

1. Del grado y tipo de educación (conocimiento) depende el grado y tipo de felicidad. (notas 11, 15 y 21)
2. De la práctica de la virtud depende la dicha de nuestra vida (la felicidad). (notas 1, 13 y 21)

3. A lo malo se renuncia voluntariamente. (nota 13; *Rep.*, III., 413a)
4. Hacer el mal no nos ha parecido bien bajo ninguna forma (*Rep.*, I., 335e).
5. El mito de Er (*Rep.*, X., 614b–621b). Esta y la otra vida; la libertad, la virtud y la felicidad.
6. La reforma social a través de la educación. (nota 4)
7. Reflexiona sobre “La Caverna” (nota 15, *Rep.*, VII., 514–517).
8. Selección, especialización y procesos (espirales) positivos (notas 4, 6, 7 y 8). Criterios. Romper los círculos viciosos y crear oportunidades; mejoras.
9. ¿Gobiernan los mejores? ¿Por qué ellos y no otros? Cargas públicas. Platón insta a buscar a los mejores y a “obligarlos” a gobernar. Es el enfermo el que busca al médico (*Rep.*, VI., 489b-c). ¿Cómo involucrarnos? ¿En qué organización, institución o partido? ¿Con qué fin?
10. La degeneración de las formas de gobierno (*Rep.*, VIII-IX.; democracia y tiranía). Críticas a la democracia (*Rep.*, VIII., p. ej. 558c, 562e-563 degeneración de la misma, 564 los excesos de libertad, 565 el populismo. Ver también el símil del patrón *Rep.*, VI., 488b. Busca otras críticas de la democracia en José Ortega y Gasset y alternativas de desarrollo de la misma en Erich Fromm.
11. La injusticia (nota 20). La pobreza como un producto (*Rep.*, VIII., 552d).
12. Elige una virtud que te sea cercana y trata de profundizar en ella. Ella te abrirá el resto; según el diálogo *Gorgias*, el que tiene (si tienes) una, tiene(s) todas. Reflexiona sobre alguna virtud y vuelca tus pensamientos en papel. Comenta tus ideas y discútelas en grupo.

Platón

C onocimiento y educación como

s A lida de la caverna.

la V irtud como excelencia y

E lección para la felicidad de la

R epública y de

N uestra

A lma

A nhelo de

C onocimiento e investigación.

Contra las A pariencias (\neq) / ver “Caverna”

la D ialéctica y (la aproximación y tendencia al averdad; la filosofía como

la E ducación.

[dialéctica)

M & M (méthexis, mimesis)

I deas

el A lma (su virtud y la felicidad)

M & M –

e i

t m

h e

e s

k i

s s

i

s

P (pi) = 3,1416...

PI – Participación e imitación

gr. méjexiV – participación

mímhsiV – imitación

Conclusión

El trabajo ha mostrado alternativas didácticas para la enseñanza y la difusión de la filosofía. El mismo, ofrece una triple síntesis de *La República*: una carta en donde el propio Platón expone su pensamiento, una selección de citas donde podemos oír sus palabras y dos acrósticos que sintetizan los conceptos claves a tener en cuenta. El escrito es presentado a la comunidad académica como material pedagógico a analizar; criticar. Lo que espera es fomentar la reflexión sobre didáctica en filosofía

Las citas bibliográficas son más extensas de lo necesario y nada ortodoxas, porque el anexo de citas selectas fue incluido en las mismas. El autor consideró que eliminarlas sería menoscabar la función didáctica del escrito y su integridad. Por ello, también las referencias son dadas al final de cada cita y no al comienzo. Estas no han sido las únicas libertades que se ha tomado el autor, pero el mismo espera encontrar la comprensión de la comunidad académica.

Notas

¹ *La República* es la obra principal de Platón. El primer libro –el llamado “Trasímaco”– es una introducción y síntesis de lo que será expuesto y argumentado en la obra: ¿Qué es la justicia? ¿Con qué objeto o fin se la practica? ¿Cuál es la función del alma? ¿Cuál es la suerte del justo y cuál la del injusto? Si la función del alma es mandar, gobernar, deliberar, hay que tener conocimiento (¿Qué es la justicia?). ¡El que es sabio tiene conocimiento y gobierna bien; es bueno, justo y virtuoso; vive bien y es feliz! (*Rep.*, I., 354).

Estos son algunos de los pilares, por un lado principios y por el otro conclusiones, de la *República* platónica:

- a) La función del alma es gobernar.
- b) Nunca la injusticia es más ventajosa que la justicia. Hacer el mal no nos ha parecido justo en modo alguno.

- c) El contraste entre el conocimiento/realidad y la apariencia/devenir.
- d) El “conocimiento” nos es necesario = hay que INVESTIGAR.
- e) La educación es nuestra principal preocupación a nivel de Estado y la clave para cualquier mejora.

EN BÚSQUEDA DE LA JUSTICIA, LAS MEJORAS SOCIALES, LA VIRTUD Y LA FELICIDAD: “La indagación que nos proponemos no es sencilla y exige un espíritu clarividente. Como, a mi entender, no somos capaces de emprenderla por nosotros mismos, creo que lo mejor será seguir un procedimiento análogo al de esas personas que no gozan de buena vista, a quienes se les ordena leer desde lejos ciertas letras escritas en caracteres pequeños. Si una de esas personas observara que esas mismas letras se encuentran escritas en otra parte, en grandes caracteres y en una superficie más amplia, creo que lo más ventajoso les sería leerlas antes en los caracteres grandes y compararlas luego con los pequeños para ver si son las mismas. / Con toda seguridad –replicó Adimanto–, pero ¿qué relación ves tú entre lo que acabas de decir y NUESTRA INVESTIGACIÓN SOBRE LA NATURALEZA DE LA JUSTICIA? / Te lo diré –contesté. Si admites una justicia para el individuo, ¿no admites también otra justicia para la ciudad entera? / Desde luego –dijo. / ¿Y no es acaso una ciudad más grande que un individuo? / Más grande –contestó. / Por consiguiente, la justicia pudiera muy bien encontrarse allí en caracteres más grandes y más fáciles de discernir. Entonces, si os parece bien, examinaremos primero cuál es la naturaleza de la justicia en las ciudades, y después la estudiaremos en cada individuo, tratando de descubrir la semejanza con la grande en los rasgos de la pequeña”. *Rep.*, II., 368c-369a. “Todos estos discursos, amigo Sócrates, en tal extensión y variedad, sobre la virtud, sobre el vicio y sobre el grado de estimación que les tienen los hombres y los dioses, ¿qué impresión habrán de causar en el alma de los jóvenes (...) ...ya capaces de hacer deducciones sobre LO QUE DEBE SER UN HOMBRE Y SOBRE EL CAMINO QUE HA DE SEGUIR PARA LLEVAR LA MEJOR VIDA POSIBLE?”. *Rep.*, II., 365a.

- 2 LAS IDEAS PLATÓNICAS. Incitado y guiado por los esfuerzos socráticos por obtener definiciones de las nociones éticas, Platón reconoció la existencia de determinado tipo de entidades que son totalmente distintas a las cosas materiales/sensibles. Estos “universales”, es decir “formas” (gr. eidos) son más que evidentes en ética, en estética y en matemática. Cualquier discurso sobre lo bueno, lo hermoso y sobre tantas otras cosas semejantes, presupone la existencia de la Bondad, de la Hermosura, de la Unidad. Esto significa que existen cierta clase de entidades que son diferentes a las cosas particulares/sensibles. A lo largo de todo el transcurso de su vida filosófica, Platón reflexionó sobre la relación entre las cosas sensibles/particulares y estas ideas/universales. Cuando hablamos de las ideas platónicas tenemos que ser conscientes de que él usaba numerosas y muy distintas nociones para hablar de esta relación: particular-general. Los dos conceptos más importantes son:

a) El de PARTICIPACIÓN (gr. méjexis) de las cosas particulares en las ideas/universales. Este concepto expresa la inmanencia de las ideas en cada cosa particular.

b) El de IMITACIÓN (gr. mimesis) en la cual se muestra de manera evidente la transcendencia de las ideas en relación a cada cosa particular, que tiende de manera continua a esos modelos perfectos sin poder nunca alcanzarlos.

En su discurso sobre las ideas podemos reconocer una tendencia de la inmanencia hacia la transcendencia de las ideas. Esto se aprecia claramente en los numerosos términos que Platón usa en su período de juventud y, luego, en sus diálogos de madurez y vejez; pero hay que decir que Platón no estaba completamente conforme ni con la “transcendencia” ni con la “inmanencia” de las ideas, y que usó ambas nociones como complementarias. En el grupo de expresiones inmanentes de esta relación única entre los objetos particulares y las formas/ideas generales se pueden destacar:

en, eĩnai, Ên	=	lo que es
paroyisia	=	lo presente
koin ²	=	lo común

Mientras que si nos interesan las expresiones trascendentes de esta relación podemos destacar estas:

parádigma	=	modelo/ejemplo
aütò kaj’ aütó	=	eso mismo / eso solo

Si les interesa el listado de lugares en los cuales Platón usa uno u otro de estos términos, vean el apéndice (capítulo XVII.) de David Ross (*Plato’s theory of ideas*, pp. 228-230). A diferencia de tantos otros filósofos, Platón criticó asidua y mordazmente su propio sistema. En el *Parménides*, podemos apreciar una crítica radical y la conciencia de los posibles ataques a su sistema. El problema de la “separación” (gr. cw-rismó7) de las ideas – es decir, la dificultad en la relación de participación/imitación (p. ej. *Parm.* 131a-c = el ejemplo de la “vela” y del “sol”) – y los problemas de la multiplicidad como también de la unidad de las ideas (el argumento del “Tercer Hombre”: ver. *Parm.*, 132a1-b2; 132d-133a) fueron apreciados por el mismo Platón, y trató de encontrarles una solución satisfactoria. Para profundizar el tema, leer alguna de las conocidas historias de la filosofía, p. ej. la de Copleston o Windenbald, y el apéndice del libro de David Ross: *La teoría platónica de las ideas*: “Plato, as we have seen, seems never to have brought his “Highest Ideas” into a single system, but in the God of the *Republic* and the *Philebus*, the Existence of the *Sophist*, the Truth of the *Philebus*, and the One of the Ideas-number theory, we find the sources of the original list of transcendental –Bonum, Ens, Verum, Unum– which the schoolmen treated as standing above the categories and being true of all that is”. David Ross; *Plato’s theory of ideas*; Oxford; 1953; XVII, p. 245.

³ PROYECTO DE REFORMA: “Y hemos demostrado, a mi juicio suficientemente, que nuestro proyecto era el mejor en caso de ser posible (...) Podemos pues, llegar a

la conclusión de que nuestro plan de legislación es excelente, en caso de que pudiera llevarse a cabo, y que su ejecución, aunque difícil, no es imposible ni mucho menos”. *Rep.* VI., 502c.

- 4 LA EDUCACIÓN Y EL CONOCIMIENTO SON EL FUNDAMENTO de todo cambio; mejora. La receta es a largo plazo: “Sabemos (...) que todo germen o retoño, animal o vegetal, si no dispone de la alimentación adecuada ni del lugar y la estación convenientes, sufrirá tanto más de la privación de esas ventajas cuanto más vigoroso sea [491d] (...) Tenemos, pues, que si la naturaleza del filósofo cuyo carácter hemos definido recibe una educación conveniente, al desarrollarse adquirirá forzosamente todas las virtudes; pero si, como la semilla, cae en un terreno extraño y no dispone de un régimen propicio, adquirirá todos los vicios...”. *Rep.* VI., 492. “¿Y puede haber algo más ventajoso para la ciudad que el que existan en ella hombres y mujeres lo más perfectos posibles?” *Rep.*, V., 456e. “Y la mejor manera de prevenir ese peligro [los abusos, la tiranía], ¿no será haberles dado verdaderamente una buena educación?”. *Rep.*, III., 416b [¿Qué educación fomentar? Ver *Rep.*, II., 377]. “¿Y no sabes que lo más importante en toda las obras es su principio, máxime cuando se trata de seres jóvenes y delicados?”. *Rep.*, II., 377b. Lo más importante es: “La educación de la niñez y de la juventud (...) Porque si los jóvenes bien educados llegan a ser hombres cabales, discernirán por sí mismos todos estos problemas y muchos otros que ahora dejamos de lado...” *Rep.*, IV., 423e. “Lo que podemos asegurar, como acabo de decirlo, es que debe dársele una buena educación, sea cual fuere, para disponerlos lo mejor posible...” *Rep.*, III., 416c. Para ver las etapas de la educación recomendada por Platón, ver el capítulo VII., 536d -541b. Se trata de una educación (crecimiento) de por vida [*Rep.*, VI., 498b-c] y de educar a la próxima generación [*Rep.*, VII., 541].
- 5 Ver nota 8. Solo con conocimiento se puede obrar como corresponde y, por ende, educar. “¿(...) hacerlos mejores por tener un verdadero conocimiento...?”. *Rep.*, X., 600c. Es menester educar a la sociedad entera; “¿Qué educación privada será suficiente...?” *Rep.*, VI., 492c. Atenerse a lo importante (a los principios) si se quiere reformar y no cortar las cabezas de la “Hidra” que nuevamente brotarán: *Rep.*, IV., 426d-e.
- 6 ESPECIALIZACIÓN: “...tu respuesta me sugiere que no hay dos hombres completamente iguales por naturaleza, sino que tienen aptitudes diferentes, unos para hacer unas cosas y otros para hacer otras. ¿No lo crees así? / Desde luego. / ¿Y qué? ¿Trabaja mejor un hombre dedicándose a muchos oficios, o limitándose a ejercer el propio?” (...) “Porque cada trabajo, a mi juicio, no puede supeditarse al momento en que el trabajador esté desocupado, y éste no debe considerar su obra como algo accesorio, sino consagrarse de verdad a ella. (...) Por consiguiente, se rinde más y mejor, y con mayor facilidad, cuando cada individuo realiza un solo trabajo, de acuerdo con sus aptitudes y en el momento exigido, sin preocuparse de otros trabajos”. *Rep.*, II., 370a-c. “¿No deduces tú, de lo que antes hemos dicho, que cada cual solo puede

practicar bien un oficio y no varios, y que si intenta dedicarse a muchos fracasará en todos, o a lo menos no alcanzará en ninguno reputación?” *Rep.*, III., 394e. Lo mismo en *Rep.*, III., 397e; IV., 433a. “Con ello queríamos hacerles comprender que ES PRECISO DAR A CADA CIUDADANO LA OCUPACIÓN A LA CUAL LO HAN DESTINADO SUS DOTES NATURALES, a fin de que cada cual, aplicándose al trabajo que mejor le conviene, sea único, absolutamente único, y no múltiple y que de tal manera toda la ciudad resulte una sola ciudad, y no muchas”. *Rep.*, IV., 423d.

SELECCIÓN de los MEJORES: Depende de nosotros, *Rep.*, VII., 536b. “...tenemos que buscar entre los guardianes quienes son los que observan más fielmente el principio de que deben proceder en toda circunstancia de la manera más ventajosa para la ciudad. Hay, pues, que probarlos desde la infancia, (...) [413d] Además, someterlos a trabajos, sufrimientos y luchas, y observar cómo los soportan. (...)... también será necesario someterlos a una tercera especie de prueba y vigilar su comportamiento. De igual modo que exponemos a los potrillos al ruido y al tumulto para observar si son espantadizos, llevaremos a nuestros guerreros, cuando jóvenes, a lugares donde presenciemos hechos terribles, después los lanzaremos en medio de placeres, a fin de probar, con mayor cuidado del que se prueba el oro por el fuego, si en todas estas circunstancias resisten al miedo o al encanto, si son fieles guardianes de sí mismos y de la música cuyas lecciones han recibido, si ajustan en todo su conducta a las leyes del ritmo y de la armonía y si son, en fin, tal como deben ser para prestar los más útiles servicios a sí mismos y a la ciudad. Hay, pues, que elegir gobernante y guardián de la ciudad al que haya salido intacto de las pruebas sucesivas en la infancia, la juventud y la edad madura; lo colmaremos [414a] de honores en vida y después de su muerte erigiremos los más gloriosos mausoleos y monumentos a su memoria. Pero nos cuidaremos de escoger al que no tenga esos méritos. Tal es, Glaucón, para limitarnos a lo general y no entrar en detalles, cómo creo que debemos proceder en la selección y designación de gobernantes y guardianes”. *Rep.*, III., 413c–414a.

7 “¿...HAN DE GOBERNAR LOS MEJORES? / (...) es evidente. / Pero (...), ¿cuáles son los mejores? ¿No serán LOS MÁS PERITOS...?”. *Rep.*, III., 412c. También en VIII., 543a.

“Dijimos entonces que los gobernantes debían mostrar un gran amor a la ciudad, y que este amor debía probarse en medio del placer y del dolor, de modo que nunca lo perdieran sean cuales fueren sus trabajos, los peligros o vicisitudes a que estuvieran expuestos; dijimos también que había que desechar al que hubiese sucumbido en estas PRUEBAS, y escoger por gobernante al que saliera tan puro como el oro por el fuego, (...) ...no me animaba a decir lo que al fin he decidido declarar, (...) los más perfectos guardianes de la ciudad deberán ser los filósofos (...) Observa ahora cuán verosímil es que su número sea pequeño, porque sucede rara vez que las cualidades que según nosotros deben entrar en la formación de su naturaleza se hallen reunidas en el mismo hombre. Por lo común se las encuentra dispersas en varios individuos (...) [503c] No ignoras que los hombres dotados de gran facilidad para aprender, bue-

na memoria, imaginación, sagacidad y otras cualidades que acompañan a las anteriores, no unen a ellas, por lo común, la FUERZA Y la GRANDEZA DE ALMA que los haga capaces de llevar una vida moderada, tranquila y constante; antes bien, la vivacidad los arrastra y no dan garantía ninguna de estabilidad (...) [503d] Recíprocamente, aquellos caracteres sólidos e inquebrantables, en los cuales se puede confiar, y que en la guerra son poco sensibles al temor, se comportan de igual manera con respecto a la enseñanza: son pesados y lentos para aprender (...) Hemos dicho, sin embargo, que nuestros gobernantes deberían tener las cualidades de los unos y de los otros, y que sin esto no había por qué cuidar tan esmeradamente de su educación ni elevarlos a los honores y al poder”. *Rep.*, VI., 503a.

- ⁸ Platón tenía un concepto mucho más elevado de LA MUJER que, por ejemplo, Aristóteles. Vacila en expresarlo con rotundidad [v. *Rep.*, V., 451c – 457b; especialmente 455-456], pero las declara de igual naturaleza que los hombres, acepta su superioridad en ciertos aspectos [455d] y afirma que poseen las mismas aptitudes. ¡La idea es revolucionaria para la época!: darles la misma educación y tareas en la organización del estado: “... ¿No es cierto que la misma educación que ha servido para formar a nuestros guardianes servirá también para formar a sus mujeres, puesto que es una misma la naturaleza que debemos cultivar?” *Rep.*, V., 456c-d.” ¿es posible utilizar dos animales para las mismas cosas sin darles la misma crianza y educación? / No es posible / Por lo tanto, si empleamos a las mujeres en las mismas ocupaciones que a los hombres, será necesario darles la misma educación”. / Sí. / A los hombres se les enseñó la música y la gimnasia. / Sí. / Por lo tanto, habrá que enseñarles a las mujeres estas dos artes y también el arte de hacer la guerra, y tratarlas de igual modo que a los hombres”. *Rep.*, V., 451e. “Por lo tanto, querido amigo, no hay en la organización de la ciudad ninguna ocupación que corresponda exclusivamente a la mujer ni al hombre en razón de su sexo, sino que las aptitudes naturales están distribuidas igualmente entre los dos sexos”. *Rep.*, V., 455d-e. “Ésta es, pues, la clase de mujeres que debemos elegir para cohabitar con los hombres encargados de vigilar la ciudad, puesto que son aptas para ello y han recibido de la naturaleza las mismas disposiciones”. *Rep.*, V., 456b.

⁹ Ver, por ejemplo, *Rep.*, IV., 423d.

- ¹⁰ “Ahora bien, en este momento SE TRATA DE CONSTRUIR LA CIUDAD FELIZ, sin hacer acepción de personas, PORQUE NO QUEREMOS LA DICHA DE ALGUNOS, SINO DE TODOS;...” *Rep.*, IV., 420c. “...no hemos fundado la ciudad con el objetivo de que una clase de ciudadanos sea particularmente dichosa, sino con miras a que toda la ciudad sea lo más feliz posible,...”. *Rep.*, IV., 420b.

- ¹¹ “Una vez más olvidas, mi querido amigo –contésté– que la ley no se propone la felicidad de una clases de ciudadanos, con exclusión de las otras, sino el bienestar de todos, uniéndolos por la persuasión y por la autoridad, y llevándolos a participar de las ventajas que cada cual puede aportar a la comunidad”. *Rep.*, VII. 519e. “... y de tal

modo, cuando la ciudad entera se organiza en forma perfecta, dejaremos que cada clase participe de la felicidad que su naturaleza le procure”. *Rep.*, IV., 421c.

- 12 “QUIZÁ NO LO CONSIDEREN REALIZABLE y, si admiten que lo sea, quizá no les parezca lo mejor. Por eso temo abordar este asunto. Temo, mi querido amigo, que mi pensamiento les parezca una vana aspiración”. [450c-d] (...) “Si yo estuviera absolutamente persuadido de la verdad de lo que voy a decir, tu exhortación me alentaría; porque uno habla con seguridad y confianza cuando quienes lo escuchan tienen buen discernimiento y manifiestan buena voluntad y sabe uno que les dice la verdad sobre cuestiones importantes por las cuales se interesan grandemente. En cambio, cuando uno duda acerca de lo que expone y trata de investigar, como me sucede a mí en este momento, la situación es peligrosa y debe uno temer, no que el auditorio ría –ello sería pueril–, sino apartarse de la verdad y arrastrar en su caída a sus amigos en asuntos sobre los cuales es de suprema importancia no incurrir en error”. *Rep.*, V., 450d-e. “¿Y PIERDE VALOR LO QUE DECIMOS SI NO PODEMOS DEMOSTRAR QUE SEA POSIBLE establecer una ciudad como el modelo?”. *Rep.*, V., 472e. “¿O NO TE BASTARÁ UN RESULTADO SEMEJANTE?”. *Rep.*, V., 473b. “Por el momento, (...); suponiéndolo posible, voy a examinar, si me lo permites, las disposiciones que tomarán los gobernantes para establecerlo; y demostrar que su práctica sería lo más beneficioso para la ciudad y para los guardianes”. *Rep.*, V., 458b.

- 13 “Adelante, pues, y examina ahora lo siguiente: ¿NO TIENE EL ALMA UNA FUNCIÓN QUE LE ES PROPIA y que no puede desempeñar sino ella misma, como, por ejemplo, MANDAR, GOBERNAR, deliberar y todas las acciones de la misma índole?” *Rep.*, I., 353d. “¿No piensas tú como yo que se renuncia a lo bueno involuntariamente, y a lo malo voluntariamente?” *Rep.*, III., 413a. Ver también *Rep.*, X., 600c-d. “...pues solo en ella [en una ciudad bien gobernada] mandarán los verdaderos ricos, no en oro, por cierto, sino en lo que debe ser rico el hombre feliz, es decir en virtud y sabiduría”. *Rep.*, VII., 521a. El libro IX. de la *República* está dedicado al contraste que existe entre EL TIRANO (prototipo de hombre cruel, vil, despiadado e injusto, y por ende, el más desgraciado) y el Rey (el mejor, el más virtuoso y más feliz). Ver el capítulo IX., especialmente 578d-579b-580a: “...el hijo de Aristón ha determinado que EL HOMBRE MÁS DICHOSO ES EL MEJOR Y EL MÁS JUSTO, o sea aquel que teniendo la más regia de las almas reina sobre sí mismo, mientras QUE EL MÁS DESGRACIADO ES EL PEOR Y EL MÁS INJUSTO, o sea aquel que teniendo el carácter más tiránico ejerce la tiranía más absoluta sobre sí mismo y sobre la ciudad...” *Rep.*, IX., 580c-d. “Un alma tiranizada, por lo tanto, será siempre pobre e insaciable”. *Rep.*, IX., 578a. “Amén de estos males, ¿no hemos de agregar aún los que hemos señalado precedentemente, males que estaban en él y que la naturaleza del poder que ejerce desarrolla día a día, volviéndolo más envidioso, pérfido, injusto, falto de amigos, impío, dispuesto a acoger y sustentar toda clase de vicios, razón por la cual es el más desgraciado de los

hombres y hace desgraciados a cuantos de le acercan?” *Rep.*, IX., 580a. “Pero si es manifiestamente el más perverso de los hombres – pregunté –, ¿no será también el más desgraciado? Y a decir verdad, ¿no será más profundamente y durante más tiempo desgraciado cuanto más larga y rigurosa sea su tiranía?” *Rep.*, IX., 576c. “Luego el tirano, a mi juicio, es el que más lejos está del placer verdadero y propio del hombre, en tanto que el rey está lo menos alejado posible (...) Por lo tanto (...), la vida más desgraciada será la del tirano, y la más agradable será la del rey”. *Rep.*, IX., 587b.

- ¹⁴ “En efecto (...), aquel cuyo pensamiento está verdaderamente ocupado en LA CONTEMPLACIÓN de las esencias no tiene tiempo para bajar la mirada y detenerla en las acciones de los hombres para hacerles la guerra, y llenarse contra ellos de odio y de amargura; antes bien, con la mirada siempre fija en los objetos que guardan entre sí un orden constante e inmutable, sin perjudicarse unos a otros y manteniéndose todos bajo la ley del orden y la razón, trata de conformarse a ellos hasta donde le sea posible”. *Rep.*, VI., 500c. “Convengamos, ante todo, en que es propio de las naturalezas filosóficas amar LA CIENCIA con pasión, y que la ciencia es la única que algo puede revelarles de la esencia [conocimiento, estudio] inmutable de las cosas, inaccesible a las vicisitudes de la generación y de la corrupción”. *Rep.*, VI., 485b. “...después de contemplarla [la verdad pura] con la mayor atención, atenerse a ella para establecer en este mundo las normas de lo hermoso, lo justo y lo bueno, si así hubiese que hacerlo, y en caso de que estuvieran establecidas ya, velar por su cumplimiento y conservación...” *Rep.*, VI., 484c-d.

Sobre la “idea del bien” ver *Rep.*, VI., 504d - 509c. Aquí solo una breve selección: “[504d] ¿Cómo? –preguntó–. ¿Es que hay un conocimiento más elevado que el de la justicia y el de las demás virtudes... (...)? / [505a] (...) A menudo me has oído decir que LA IDEA DEL BIEN ES EL OBJETO DEL MÁS SUBLIME DE LOS CONOCIMIENTOS, y que la justicia y las demás virtudes obtienen de ella toda su utilidad y sus ventajas. (...) NO CONOCEMOS SUFICIENTEMENTE ESTA IDEA. (...) ¿Crees tú, en efecto, que sea ventajoso poseer una cosa cualquiera, si ella no es buena, o conocerlo todo, excepto el bien, y no conocer, por consiguiente, ni lo hermoso ni lo bueno? (...) [505e] ¿Y te parece lógico que los mejores hombres de la ciudad, aquellos a quienes les confiamos todo, no sepan a qué atenerse respecto a un bien tan grande y apreciado, el que toda alma busca y tiene en mira en todos sus actos, del cual sospecha la existencia pero en medio de la incertidumbre y sin poder definirlo con exactitud ni valerse para ello del firme criterio que la guía en lo concerniente a las demás cosas, lo cual la priva, a su vez, de las ventajas que podría obtener de ellas? (...) Pero habla ya / No lo haré (...) sino después de haberos recordado lo que antes expliqué muchas veces, y después que hayáis convenido en ello. (...) En que hay muchas cosas bellas y muchas cosas buenas, y que así las designamos (...) Y en que, por otro lado, EXISTE LO BELLO EN SÍ Y LO BUENO EN SÍ, y de igual modo, EN TODAS LAS COSAS QUE DETERMINAMOS COMO MÚLTIPLES, DECLARAMOS QUE A

CADA UNA DE ELLAS CORRESPONDE SU IDEA QUE ES ÚNICA Y QUE DESIGNAMOS “AQUELLOS QUE ES” (...) Agregamos que las cosas son vistas, pero no pensadas, y las ideas, por el contrario, pensadas, pero no vistas. (...) [508b] Pues ten en cuenta (...) que me refería al Sol cuando hablaba del hijo del bien, que éste engendró a su semejanza y que, en el mundo visible, es análogo al bien en el mundo inteligible con relación a la inteligencia y a los objetos inteligibles o pensados (...) [508d] Debes comprender que lo mismo ocurre con respecto al alma. Cuando pone su atención en un objeto iluminado por la verdad y el ser, comprende y conoce, y muestra estar dotada de inteligencia; en cambio, cuando fija la atención en algo que está envuelto en tinieblas, que nace, se corrompe y muere, no lo ve con nitidez y solo tiene opiniones que cambian continuamente, y parece priva de inteligencia. (...) [508e] Por lo tanto, lo que confiere verdad a los objetos conocidos y al alma la facultad de conocer es, ten por seguro, la idea del bien; pero reflexiona que también es ellas el principio de la ciencia y de la verdad, en tanto que son objetos de conocimiento. Y por hermosas que sean la ciencia y la verdad, no te engañaras al pensar que la idea del bien es una cosa distinta de ellas y más hermosa todavía. [509a] Y así como en el mundo visible hay razón para pensar que la luz y la vista tienen alguna analogía con el sol, pero que sería falso decir que son el mismo sol, del propio modo hemos de considerar, en el mundo inteligible, que la ciencia y la verdad son semejantes al bien, pero que sería un error tomar a la una o a la otra por el bien en sí, porque la naturaleza de este último debe considerarse como infinitamente superior. (...) ¡Calla! [gr. eüf@mei –orden de silencio religioso]”. *Rep.*, VI., 504d-509c. Ver la comparación con LA LÍNEA [509e-511e] y también la metáfora de LA CAVERNA (nota 15). Se trata de tres símiles que se complementan mutuamente y en los cuales se describen y exponen varios de los principales tópicos platónicos. Ver capítulos VI. y VII. de la *República*. “...nadie podría ser jamás hombre de bien a menos de estar dotado de una naturaleza extraordinaria, haberse familiarizado desde niño con las cosas hermosas y haberse aplicado, más adelante, al estudio de todo lo que se relaciona con ellas!” *Rep.*, VIII., 558b. Lo mejor y divino en nosotros (la razón) es lo que debe controlar y gobernar [*Rep.*, IX., 590d] lo peor: la bestia polifacética [588c] de las pasiones y de la irracionalidad. Ver también la última cita de la siguiente nota (*Rep.*, VII., 517).

- ¹⁵ LA CAVERNA: “Y Ahora –proseguí– compara con el siguiente cuadro imaginario EL ESTADO DE NUESTRA NATURALEZA SEGÚN ESTÉ O NO ESCLARECIDA POR LA EDUCACIÓN. Representate a unos hombres encerrados en una especie de vivienda subterránea en forma de caverna, cuya entrada, abierta a la luz, se extiende en toda su longitud. Allí, desde su infancia, los hombres están encadenados por el cuello y por las piernas, de suerte que permanecen inmóviles y solo pueden ver los objetos que tienen delante, pues las cadenas les impiden volver la cabeza. Detrás de ellos, a cierta distancia y a cierta altura, hay un fuego cuyo resplandor alumbraba, y entre ese fuego y los cautivos se extiende un camino escarpado, a lo largo del cual imagina que se alza una tapia semejante al biombo que los titiriteros levantan entre ellos

y los espectadores y por encima del cual exhiben sus fantoches. / Imagino el cuadro, –dijo– / Figúrate además, a lo largo de la tapia, a unos hombres que llevan objetos de toda clase y que se elevan por encima de ella, objetos que representan, en piedra o madera, figuras de hombres y animales [515] y de mil formas diferentes. Y como es natural, entre los que los llevan algunos conversan, otros pasan sin decir palabra. / ¡Extraño cuadro y extraños cautivos! –exclamó–. / Semejantes a nosotros –repliqué–. Y ante todo, ¿crees tú que en esa situación puedan ver, de sí mismos y de los que a su lado caminan, alguna otra cosa fuera de las sombras que se proyectan, el resplandor del fuego, sobre el fondo de la caverna expuesto a sus miradas? / No –contestó–, porque están obligados a tener inmóvil la cabeza durante toda su vida. / Y en cuanto a los objetos que transportan a sus espaldas, ¿podrán ver otra cosa que no sea su sombra? / ¿qué más pueden ver? / Y si pudieran hablar entre sí, ¿no juzgas que considerarían objetos reales las sombras que vieran? / Necesariamente. / ¿Y qué pensarían si en el fondo de la prisión hubiera un eco que repitiera las palabras de los que pasan? ¿Crearían oír otra cosa que la voz de la sombra que desfila ante sus ojos? / ¡No, por Zeus! (...) / Es indudable (...) que no tendrán por verdadera otra cosa que no sea la sombra de esos objetos artificiales. (...) Considera ahora (...) lo que naturalmente les sucedería si se los libera de sus cadenas a la vez que se los curara de su ignorancia. Si a uno de esos cautivos se lo libra de sus cadenas y se lo obliga a ponerse súbitamente de pie, a volver la cabeza, a caminar, a mirar la luz, todos esos movimientos le causarán dolor y el deslumbramiento le impedirá distinguir los objetos cuyas sombras veía momentos antes. ¿Qué habría de responder, entonces, si se le dijera que momentos antes solo veía vanas sombras y que ahora, más cerca de la realidad y vuelta la mirada hacia objetos reales, goza de una visión verdadera? Supongamos, también, que al señalarle cada uno de los objetos que pasan, se le obligara, a fuerza de preguntas, a responder qué eran; ¿no piensas que quedaría perplejo y que aquello que antes veía habría de parecerle más verdadero que lo que ahora se le muestra? (...) Y si se le obligara a mirar la luz misma del fuego, ¿no herirá ésta sus ojos? ¿no habrá de desviarlos para volverlos a las sombras, que puede contemplar sin dolor? ¿No las juzgará más nítidas que los objetos que se le muestran? / Así es –dijo–. / Y en caso de que se lo arrancara por fuerza de la caverna (...) haciéndolo subir por el áspero y escarpado sendero, y no se lo soltara hasta sacarlo a la luz del Sol, ¿no crees que lanzará quejas [516] y gritos de cólera? Y al llegar a la luz, ¿podrán sus ojos deslumbrados distinguir uno siquiera de los objetos que nosotros llamamos verdaderos? / Al principio, al menos, no podrá distinguirlos –contestó–. / Si no me engaño (...), necesitará acostumbrarse para ver los objetos de la región superior. Lo que más fácilmente distinguirá serán las sombras, luego las imágenes de los hombres y de los demás objetos que se reflejan en las aguas y, por último, los objetos mismos; después, elevando sus miradas hacia la luz de los astros y de la luna, contemplará durante la noche las constelaciones y el firmamento más fácilmente que durante el día el Sol y el resplandor del Sol. / Sin duda. / Por último, creo yo, podría fijar su vista en el Sol, y

sería capaz de contemplarlo, no sólo en las aguas o en otras superficies que lo reflejan, sino tal cual es, y allí donde verdaderamente se encuentra (...) Después de lo cual, reflexionando sobre el Sol, llegará a la conclusión de que éste produce las estaciones y los años, lo gobierna todo en el mundo visible y que, de una manera u otra, es la causa de cuanto veía en la caverna con sus compañeros de cautiverio. / Es evidente (...) / Si recordara entonces a su antigua morada y el saber que allí se tiene, y pensara en sus compañeros de esclavitud, ¿no crees que se consideraría dichoso con el cambio y se compadecería de ellos? / Seguramente. / Y suponiendo que allí hubiera honores, alabanzas y recompensas establecidos entre sus moradores para premiar a quien discerniera con mayor agudeza las sombras errantes y recordara mejor cuáles pasaron primeras o últimas, o cuáles marchaban juntas y que, por ello, fuese el más capaz de predecir su aparición, ¿piensas tú que nuestro hombre seguiría deseoso de aquellas distinciones y envidiaría a los colmados de honores y autoridad en la caverna? ¿O preferiría, acaso, como dice Homero, “trabajar la tierra al servicio de otro hombre sin patrimonio” y sufrirlo todo en el mundo antes que volver a juzgar las cosas como se juzgaban allí y vivir como allí se vivía? (...) / Y ahora considera lo siguiente (...): supongamos que ese hombre desciende de nuevo a la caverna y va a sentarse en su antiguo lugar, ¿no quedarán sus ojos como cegados por las tinieblas, al llegar bruscamente desde la luz del Sol? / Desde luego (...) / Y si cuando su vista se halla todavía nublada, antes de que sus ojos se adapten a la oscuridad –lo cual no exige poco tiempo–, tuviera que competir [517] con los que continuaron encadenados, dando su opinión sobre aquellas sombras, ¿no se expondrá a que se rían de él? ¿No le dirán que por haber subido a las alturas ha perdido la vista y que ni siquiera vale la pena intentar el ascenso? Y si alguien ensayara libertarlos y conducirlos a la región de la luz, y ellos pudieran apoderarse de él y matarlo, ¿es que no lo mataría? / Con toda seguridad (...) / Pues bien –continué–, ahí tienes, amigo Glaucón, la imagen precisa a que debemos ajustar, por comparación, lo que hemos dicho antes: el antro subterráneo es este mundo visible; el resplandor del fuego que lo ilumina es la luz del Sol; si en el cautivo que asciende a la región superior y contempla te figuras el alma que se eleva al mundo inteligible, no te engañarás sobre mi pensamiento, puesto que deseas conocerlo. Dios sabrá si es verdadero; pero, en cuanto a mí, creo que las cosas son como acabo de exponer. En los últimos límites del mundo inteligible está LA IDEA DEL BIEN, que se percibe con dificultad, pero que no podemos percibir sin llegar a la conclusión de que es la causa universal de cuanto existe de recto y bueno; que en el mundo visible crea la luz y el astro que la dispensa; que en el mundo inteligible, engendra y procura la verdad y la inteligencia, y que, por lo tanto, debemos tener fijos los ojos en ella para conducirnos sabiamente, tanto en la vida privada como en la pública”. *Rep.*, VII., 514-517.

¹⁶ No dejar de ver la entrevista sobre Platón llevada a cabo por Bryan Magee al profesor Miles Burnyeat. Pueden encontrarla en Youtube: <http://youtu.be/XXBQRuMfs2E>. Al comienzo se analiza el punto de partida platónico, es decir la perenne búsqueda

socrática de la verdad. Partiendo de esta forma de hacer filosofía: de pensar por sí mismo, de interrogar y responder, de dialogar y buscar juntos respuestas, la verdad; nos damos cuenta que este proceso vale tanto o más que las respuestas que pudieran ser encontradas. Solo valen las respuestas propias y los argumentos que podemos ofrecer para ellas. Cada conclusión es provisional y se convierte en una nueva pregunta o tesis que nuevamente hay que defender o refutar. PERPETUO cuestionamiento y ACERCAMIENTO A LA VERDAD. En *La República* platónica, LA DIALÉCTICA es la coronación de la educación [VII., 534e], por ella descubrimos y nos aproximamos a la verdad [533a]; y ella es el único método que trata de encontrar la esencia de cada cosa en sí de un modo sistemático [533b], o sea, que nos da una visión de conjunto [537c]. La misma consta del arte de interrogar y responder [534d] y de dar razones a sí mismo y a los demás [534b]. “¿No es éste el camino que tú llamas dialéctica? (...) Recuerda (...) al hombre liberado de las cadenas que deja las sombras (...) y luego asciende (...) [ver CAVERNA, nota 15]. Atenerse a la Verdad. Ver *Rep.*, II., 379-380. “...pues por mucho que se estime a un hombre, más debe estimarse la verdad”. *Rep.*, X., 595c. (Aristóteles usa el mismo argumento al referirse a Platón: *Ética a Nicómaco* I., 6).

- ¹⁷ “¿Y puede hallarse mejor defensa contra la ilusión que la medida, el número y el peso (...)?” *Rep.*, X., 602d. Sobre los grados y tipos de conocimiento (u opinión) ver la comparación con LA LÍNEA al término del VI. capítulo (*Rep.*, VI., 509e-511e). Información complementaria sobre este pasaje puede buscarse en *La Historia de la Filosofía*, de Frederick Copleston, S. J. (Vol. I – Grecia y Roma, XIX., [4.2], p. 190). A continuación solo un par de los términos (originales) griegos:

Operaciones

nóhsiV / noûV – inteligencia;
 diánoia – entendimiento;
 pístiV – creencia y
 eîkasia – imaginación.

Objetos del conocimiento

nohtá – seres inteligibles superiores
 nohtá – seres inteligibles inferiores
 zōa ktl – objetos vivos/visibles e
 eîkóneV – imágenes

- ¹⁸ La *República* trata especialmente LAS CUATRO VIRTUDES CARDINALES: la templanza, el valor, la prudencia y la justicia; poniendo hincapié en LA NECESIDAD DE LA justicia para el bienestar social y la dicha personal. “...la JUSTICIA consiste en hacer cada uno lo suyo y no ocuparse de muchas actividades”. *Rep.*, IV., 433b. La TEMPLANZA debe relucir en cada ciudadano, pero especialmente en los gobernados (productores); el VALOR, especialmente en los guardianes (auxiliares) del orden; y la PRUDENCIA necesariamente en los gobernantes. “Me parece –continué– que si fuera preciso decidir cuál de estas cualidades es la que más contribuye a la perfección de la ciudad, difícil sería decidir si es la conformidad de opinión entre gobernantes y gobernados [la TEMPLANZA, v. 431], o la preservación en los guerreros del criterio legítimo sobre las cosas que deben temerse o no temerse [el VALOR, v. 429c], o la sensatez y vigilancia de que han de dar pruebas los gobernantes [o sea, la PRUDENCIA,

v. 428d], o si, en fin, lo que más contribuye a la perfección de la ciudad es que tanto los niños como las mujeres, los esclavos como los hombres libres, los gobernantes como los gobernados, se limiten a hacer cada uno lo suyo en vez de practicar diversas actividades (...) Por lo tanto, según parece, esta virtud según la cual cada uno debe limitarse a hacer lo suyo [la JUSTICIA, ver arriba 433b] no contribuye menos que la prudencia, la templanza y el valor a la perfección de la ciudad”. *Rep.*, IV., 433 d.

¹⁹ Las apariencias engañan. El que desea actuar bien necesita conocimiento/seguridad /virtud. El que tiene conocimiento actúa bien y es feliz. Esta tesis se desarrolla a través de toda la obra y es la educación la que nos libra de las apariencias. Ver las notas 1, 13 y 15.

²⁰ Ver la nota 1. “Si es propio de LA INJUSTICIA engendrar odios donde quiera que se la encuentre, tanto entre los hombres libres como entre los esclavos, ¿no los llevará a dividirse entre sí y a ser impotentes para realizar ninguna obra en común? / Sin duda”. *Rep.*, I., 351 d.

“¿No es, pues, evidente que la injusticia, dondequiera que se la encuentre, ya sea en una ciudad, o en una tribu, o en un ejército, o en una sociedad cualquiera, parece impedir la acción en común a consecuencia de las diferencias y discrepancias que exista, además de que la hace enemiga de ella misma y de cuantos elementos le son contrarios, es decir, de los justos? (...) Y aunque solo inspirase los actos de un hombre, producirá los mismos efectos que son propios de su naturaleza: lo pondrá primero en imposibilidad de obrar, por la discordia y falta de entendimiento consigo mismo que despertará en su alma, y después lo convertirá en su propio enemigo y en enemigo de todos los justos. ¿No lo crees así? / Tienes razón. / Pero, amigo mío, ¿no son justos también los dioses? / ¡Séanlo! – dijo. / Entonces, Trasímaco, el hombre injusto será enemigo de los dioses, y el justo será su amigo. (...) Pues bien (...) Acabamos de ver que los justos se nos revelan sabios, mejores y capaces de obrar, en tanto que los injustos son incapaces de toda acción en común, y cuando decimos que éstos han emprendido de consuno alguna acción duradera, no expresamos toda la verdad, porque si fueran completamente injustos no se respetarían entre sí; es evidente que hay ente ellos cierta justicia que les impide hacerse mutuamente daño, mientras se lo hacen a todos aquellos contra quienes se dirigen, y que esta justicia les ha servido para lograr sus propósitos; en realidad, se han lanzado a sus perversas empresas corrompidos solo a medias por la injusticia, pues quienes son malos e injustos del todo son así mismo completamente impotentes para obrar. Es así como yo entiendo las cosas (...) AHORA ES PRECISO QUE EXAMINEMOS si LA SUERTE DEL JUSTO es mejor Y más venturosa que LA DEL INJUSTO (...) pues no se trata de un asunto de poca monta, sino de la manera en que es necesario vivir”. *Rep.*, I., 352a-d.

²¹ LA FELICIDAD Y LA VIDA FUTURA: “Tales son –proseguí– los PREMIOS, recompensas y favores que el hombre justo recibe durante su vida de los dioses y los hombres, sin hablar de aquellos bienes que LE PROCURA LA VIRTUD de la justicia en sí. (...) Pues bien –agregué –, nada son, en cantidad ni en magnitud, compara-

das con los bienes y los males que les esperan al justo y al injusto después de la muerte”. *Rep.*, X., 614a. “Pero la virtud no está sujeta a dueño y cada cual podrá poseerla en mayor o menor grado según la honre o la desdeñe. Cada cual es responsable de su elección”. *Rep.*, X., 617e. “Por último, cuando sus fuerzas se debiliten y por ello mismo no puedan ir a la guerra ni ocuparse de los negocios de la ciudad, hay que dejar que vivan en paz, sin hacer otra cosa, como no sea de paso, que consagrarse por entero a la filosofía, a fin de alcanzar en este mundo UNA EXISTENCIA DICHOSA y obtener, después de su muerte, una felicidad que corresponda a la que habrán gozado en la tierra”. *Rep.*, VI., 498c. “Porque el intervalo que separa la infancia de la vejez es muy poca cosa en comparación con LA ETERNIDAD. / Nada, ciertamente (...) / ¡Pues qué! ¿Piensas que un ser inmortal debe interesarse por un tiempo tan breve y descuidar la eternidad? / No lo creo –contestó–. Pero ¿a qué ser te refieres? / ¿No comprendes –repliqué– que nuestra alma es inmortal y que jamás perece?”. *Rep.*, X., 608d.

Esta gran obra finaliza con el conocido MITO DE ER (ver *Rep.*, X., 614b–621b) y diciéndonos que toda vida es digna de vivirse siempre que nos atengamos a la virtud (*Rep.*, X., 619b) y que “(...) el alma es inmortal y capaz de todos los males como de todos los bienes (...)”. *Rep.*, X., 621. “Cada cual es responsable de su elección”. *Rep.*, X., 617e. Así, pues, finaliza esta gran obra: recomendándonos la virtud y las buenas acciones para una vida feliz en la Tierra y, luego, en el Más Allá.

- ²² DIOS. La concepción platónica de la Divinidad excede las intenciones de este humilde trabajo. Cabe, eso sí, destacar la patente religiosidad (y a veces hasta marcado teísmo) de ciertos pasajes platónicos. La tradición poético-religiosa y mitológica griega dista mucho de lo que la razón nos dice del Ser Supremo. Por ende, hay que reformar nuestro discurso y hasta nuestra conducta respecto a lo Transcendente y, a su vez, hasta respecto a nuestros enemigos:

“Lo bueno [la divinidad], entonces, no es causa de todo, sino únicamente de las cosas que están bien, y no de las que están mal”. *Rep.*, II., 379b. “...hacer el mal a alguien no nos ha parecido justo en modo alguno”. *Rep.*, I., 335e. Justicia sí, maldad y crueldad no; ya que la misma nos corrompería y dañaría. La indagación sobre la concepción platónica de la divinidad deberíamos comenzarla con lo que él nos dice sobre la Idea del Bien (nota 14) y luego seguir con lo que nos dice acerca del demiurgo (gr. *demiourgos*). Ver la *Rep.*, X., 596b, pero aún más, el *Timeo*.

- ²³ *Rep.*, III., 413a.

CONCURSO DE FILOSOFÍA

En el marco de la celebración del ciclo “Lecciones de Filosofía”, la **Sociedad Española de Profesores de Filosofía** (SEPFi), convoca el **XVIII Concurso de Redacción Filosófica**, dirigido a los alumnos/as de Bachillerato que asistan al mencionado ciclo de conferencias, que tendrá lugar en el Salón de Actos del Colegio Profesional de Filósofos los días 19, 20, 25, 27 y 28 de mayo de 18 a 20 horas.

Tema y condiciones de presentación de los trabajos

El trabajo presentado a concurso consistirá en una redacción que contenga una reflexión *argumentada* sobre el tema *¿Por qué estudiar Filosofía hoy?* El enfoque ha de ser libre, personal, y estar redactado con claridad y coherencia.

La redacción ha de presentarse escrita a doble espacio, en un máximo de *1.600 palabras* en Times New Roman 12 cpi., llevar su propio título y venir firmada con un *seudónimo*.

Todos los trabajos se entregarán dentro de un sobre cerrado, en cuyo interior, además del trabajo presentado a concurso, se incluiría un sobre, también cerrado, con la siguiente información: nombre, apellidos y NIF del concursante, nombre de su profesor/a, centro donde está matriculado, un teléfono de contacto y dirección de correo electrónico.

Participantes

Para participar en el concurso es necesario estar matriculado como alumno/a de Bachillerato o de los cursos de la Universidad de Mayores del CDL, y haber asistido a alguna de las sesiones de este ciclo de conferencias.

Lugar y fecha de presentación de los trabajos

Los trabajos se entregarán personalmente en el Salón de Actos del Colegio Profesional de Filósofos, c/ Fuencarral 101, los días 19, y 20 de mayo, al comienzo o al final de las respectivas charlas.

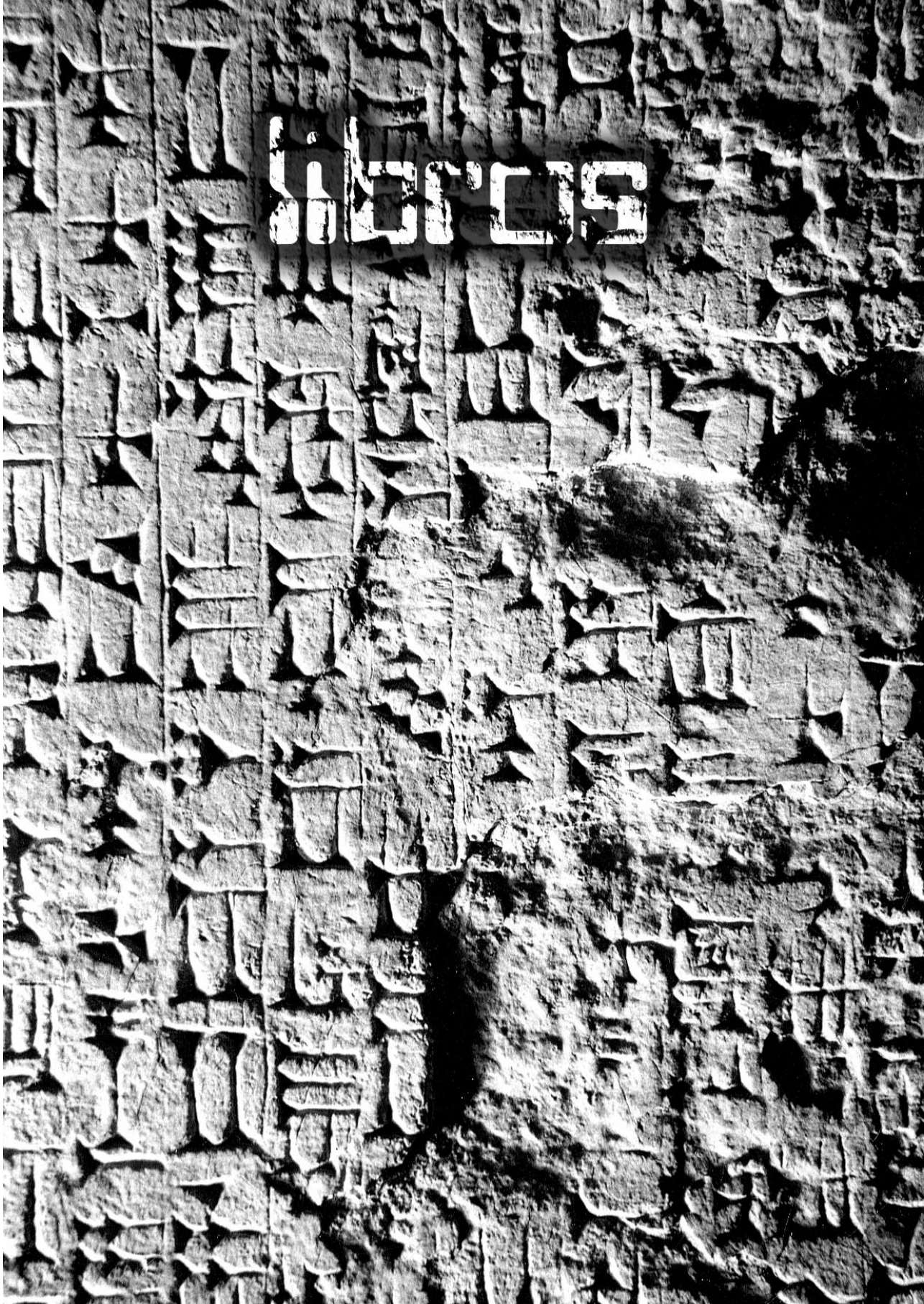
PREMIOS

Un jurado compuesto por el presidente de la *SEPFi* y otros cuatro profesores miembros de dicha Sociedad será el encargado de seleccionar los trabajos a los que se les concederá el primero, segundo y tercer premio en las dos secciones: bachillerato y Universidad de Mayores.

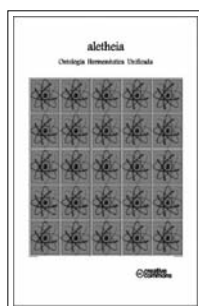
El fallo del jurado se dará a conocer públicamente el día 28 de mayo al finalizar la última conferencia del ciclo, y los trabajos premiados serán publicados posteriormente en la revista *Paideia*.

Madrid, 11 de marzo de 2015

LIBROS



Ariza Lama, F. J. (2014). *aletheia. Ontología Hermenéutica Unificada*. Sevilla: CuantoCaos editorial, 497 páginas.



“El objetivo de la interacción de las filosofías debería ser desarrollar un sistema intelectual comprensivo en el cual todos los elementos de nuestra total experiencia sean entrelazados, en el cual sea generado un patrón consistente y a pesar de todo abierto e inclusivo, en el cual lo que parece foráneo se establezca dentro de un todo o ser omniinclusivo, sin desarraigarlo de lo que pueda ser su espacio ontológico y psico-cultural; el fin último de semejante esfuerzo es comprender el ser y las formas de su autoexpresión, incluyendo el fenómeno humano.” (Filosofías en interacción y la posibilidad de una ontología unificada, Ramakant Sinari).

El ensayo colectivo y aprendiz de Tratado *aletheia. Ontología Hermenéutica Unificada* orienta su voluntarioso esfuerzo hacia la construcción de dicho ensamblaje epistemológico, afirmando la necesaria circularidad dialógica que atraviesa el conocimiento humano y sus posibles temporalidades cognoscitivas, cons-

truyendo una ontología fundamental basada en el acontecimiento teológico de la consciencia en la conciencia particular (*aletheia*).

Desde nuestra inocente perspectiva la concepción trágica de la verdad como acción desveladora (*aletheia*) reconoce la relación íntima entre unidad ontológica e intuición gnoseológica, concibiendo la posibilidad necesaria de poner en práctica métodos lingüísticos que rompan radicalmente con la metafísica, orientando nuestra revolucionaria actividad a la emancipación libertaria del sujeto. El imperativo rejuvenecimiento de la filosofía se torna irremediable frente a la alienación nihilista que nos propone nuestra relativista y escéptica Cultura posmoderna. Perdidos por la egocrática Razón supuestamente Pura y Universal que predica el *Stablishment* judeo-cristiano y positivista tratamos de avanzar en nuestra comprensión teleonómica de la condición humana, trazando hipótesis culturales para una revalorización cuántica de la experiencia. Dibujamos un contexto de crisis axiológica en el que las sabidurías antiguas no dualistas siguen ofreciendo experiencias fenomenológicas de incalculable valor teológico.

La elaborada perspectiva que desarrolla nuestro texto propone un marco flexible de trabajo cooperativo para entrelazar las diferentes ontologías regionales, cosiendo las supuestas fragmentaciones de un puzzle que en nuestra mitológica Cultura parecen no encajar. Nos proyectamos desde postulados epistemológicos contemporáneos ampliamente reconocidos, especialmente por

nuestro riguroso respeto a la diferencia ontológica entre condición de posibilidad y posibilidad realizada, entre necesidad y posibilidad, entre lo real y sus posibles realidades. Trazando el camino del medio reconocemos la copertenencia entre verdad lógica y verdad ontológica, atendiendo a la impermanencia hermenéutica del ser y a la vacuidad ontológica del misterioso uno. Fundamos la coherente posibilidad de una ontología hermenéutica temporalmente unificada por la concepción holística de nuestra espiritualidad integral, trazando interacciones multidisciplinares con otras formas no duales de concebir teológicamente la condición humana. La Teoría General de Sistemas (abiertos), el Sistema Adaptativo Complejo (CAS), AQAL, *Spiral Dynamics*, la Teoría de Campo unificado o la Medicina holística en general (china, ayurvédica u homeopática) son algunas propuestas históricas que reconocen la posibilidad necesaria de sistematizar categorialmente el conocimiento hermenéutico de la unidad ontológica, cultivando cada una en su ámbito de acción la modalidad integral de sus investigaciones científicas.

¿Cómo podemos por tanto formalizar nuestra experiencia? El estudio comparado de las filosofías nos permite bosquejar la posibilidad necesaria de concebir un criterio integral para la interpretación de todos los fenómenos posibles, articulando el saber a través de las innumerables aportaciones filosóficas que nos brindan las historias. La capacidad crítica es constructiva, que sólo destruye para sumar, recogiendo el valor

que tanto tiempo de lucha lingüística se nos presenta a la mano como fruta madura. El periodo posmoderno es el periodo de la sospecha, pero el periodo posmetafísico se presenta ya como superación dionisiaca de la egocrática Razón-Concepto, orquestando el funeral del Uno numérico-sustantivo divisible en partes. ¿Cómo interpretar entonces de manera integral las propuestas que recogemos tanto del existencialismo como de la hermenéutica, tanto de la fenomenología como del marxismo, tanto de la Ilustración como de la filosofía analítica, tanto de la Grecia presocrática como del budismo zen, tanto de Nietzsche como del anarquismo ontológico de Hakim Bey?

Ante tan apasionada y motivadora tarea, y aunque difícil por la multiplicidad de posiciones lingüísticas a tratar, desarrollamos dicha investigación partiendo del *logos* común que conmueve la consciencia del momento presente, entendiendo la *physis* como movimiento, la cultura como palimpsesto infinito. El acontecer teológico de la consciencia (como ser del ente) propicia un renovado paradigma para el análisis hermenéutico de las problemáticas históricas que hoy aborda la filosofía contemporánea, permitiendo una posible sistematización cualitativa del conocimiento de forma temporal y abierta, autónoma y multidisciplinar, trabajando en la creación de herramientas que (re)actualicen un comprender y un sentir ya no metafísico, (re)creando experiencias trascendentales (e inmanentes) a través de una intersubjetividad respetuosa y solidaria. Sólo así

podemos contemplar la posibilidad de analizar con serenidad y rigurosa apertura cognitiva la relación dialéctica que mantienen el ser y la nada, es decir, la impermanencia relativa y la vacuidad absoluta, respetando científicamente la diferencia ontológica entre lo real y su posible pluralidad de realidades, vislumbrado el “mesiánico” acontecer teológico de la consciencia como lo no pensado aún en sus radicales implicaciones.

Identificamos los fantasmas egocráticos de la Razón metafísica como prioritario impedimento a superar, apoyándonos en la práctica científica y argumentativa de la filosofía para contrarrestar su violencia moral, trabajando por la reificación del estatuto cognitivo de nuestras interpretaciones. Nos ofrecemos por tanto la posibilidad de una evolución real en el momento presente, adaptándonos al periodo histórico que nos toca vivir: *tempo* tamborilero del decrecimiento metafísico y de la explosión atómica de nuestra constitutiva y dionisiaca animicidad espiritual.

Tan idílico proyecto no pudiera desarrollarse de otra manera que a través de una cooperación colectiva crítica y responsable, libre y apasionada, promocionando la libertad de cultura y conocimiento, cantando una genuina desobediencia lingüística ante los dogmatismos absolutistas que de tanta desgracia riegan el mundo.

Aurelia Prevost

www.aletheia.comoj.com

Romper el marco de las disciplinas filosóficas

Cavell, S. (2014). *La filosofía pasado el mañana*. Traducción de D. López. Barcelona: Alpha Decay, 429 páginas.



Cavell es un pensador diferente a la generalidad de los filósofos, tanto por la temática tratada como por el modo de hacerlo. De ascendencia judía, de formación estadounidense y adscrito a la corriente analítica es en la actualidad profesor emérito, a sus 88 años, de Estética y Teoría general de los Valores en la Universidad de Harvard. Este libro se publicó en 2005 y ahora se traduce al castellano.

Cavell ha roto los marcos de las disciplinas filosóficas para adentrarse también en la literatura, el cine, la ópera y la vida cotidiana, sin olvidar la metafísica. En efecto, aquí se ocupa, por ejemplo de Shakespeare, H. James y Thoreau, pero, igualmente, de Wittgenstein y Heidegger, y, naturalmente, de Austin. También ofrece reflexiones sobre Fred Astaire y Nietzsche, del que toma el título en su expresión “un hombre del mañana

y de pasado mañana” de sus obras *Humano, demasiado humano*, *Más allá del bien y del mal* y *La gaya ciencia*. Por cierto, que encuentra afinidades entre Nietzsche y Emerson (página 178). No es, pues, extraño que él mismo reconozca “mi algo accidentada trayectoria en el seno de las instituciones filosóficas estadounidenses” (página 170) y hasta su “aislamiento intelectual” (página 133).

Con todas estas variantes, Cavell ha intentado recuperar la voz de lo humano en la filosofía, pasando de unas tradiciones a otras con total comodidad, sabiendo moverse bien en tierra de nadie para tocar muchos temas de la herencia filosófica, siempre de forma problemática.

La filosofía se ha expresado siempre en la escritura, por lo que no deberían sorprendernos las relaciones entre filosofía y literatura, pero también se ha encontrado con la ciencia y con la teología, entre otras disciplinas, por eso lo pensable no se encuentra todo en la filosofía. Este saber empezó con la práctica, volver a su origen supone cruzar una larguísima distancia para ir y después volver con su bagaje al mundo contemporáneo en que nosotros vivimos y a la tradición en la que nos hallamos. Por eso, no es nada fácil el ejercicio de la filosofía. En su origen tenía un rostro humano, que debemos recuperar, no sólo mediante el racionalismo, sino también con prácticas estéticas.

En el recorrido, Cavell se detiene en el escepticismo y el escándalo (página 199) que implica. Toma la idea del prólogo de Kant a la segunda edición de la *Crítica de la razón pura* y la respuesta

de Heidegger en la sección primera de *Ser y tiempo* (página 200). Él habla de la “permanente amenaza del escepticismo” (página 201). Esto significa que “en cualquier momento actúo, y hablo, en ausencia de lo que pudiera parecer una razón suficiente” (página 209). Al terminar el texto seis se refiere a “la vida del dinero” en la sociedad moderna, de la que habla Marx, diciendo que “nada puede ser creído sin reserva” (página 228). Y cita *Timón de Atenas* de Shakespeare en la que sale que el oro puede cambiar lo blanco en negro, lo falso en verdadero, etcétera. Concluye Cavell “en que el imperio del dinero llena al ser humano de desprecio por los otros” (página 228). El escepticismo tiene su verdad, todo es cuestión de interpretaciones. El escepticismo nos lleva a la reflexión y a darnos cuenta de los límites de los conocimientos, que nunca pueden ser dogmáticos.

El escepticismo tiene ya su tiempo, porque inaugura la filosofía moderna con Descartes, que tendrá sus muchos seguidores. De esto da cuenta el texto primero, aunque el mundo antiguo también “practicaba el escepticismo en tanto que forma de la filosofía” (página 48).

En el texto segundo analiza la tragedia shakespiriana en tanto que “difunde la problemática filosófica moderna del escepticismo” (página 50).

Dedica el octavo a expresar su modo de filosofar, que no es ni polémico, ni argumentativo, y del que nos ofrece algunas claves, como su inspiración en Wittgenstein y Heidegger. La filosofía no violenta las cosas, sino que las

deja como están y cómo nos han sido dadas, frente a las formas políticas o económicas “que la someten a violencia” (página 397).

Julián Arroyo Pomedá

Choza, J. (2014). *Filosofía para Irene*. Sevilla: Themata, 179 páginas



Es muy difícil escribir una introducción a la filosofía, especialmente si uno intenta redactarla siguiendo un orden histórico. Para empezar, hay montañas de libros así, lo que convierte la originalidad y el buen hacer en aspiraciones muy exigentes. También por motivos comerciales resulta difícil plantear una nueva introducción a la filosofía que pueda destacar a ojos de un posible comprador de libros. Por otra parte, hay buenas introducciones e historias de la filosofía escritas siguiendo el modelo epistolar, en segunda persona, que tiene por título el hijo del autor. La *Ética a Nicómaco* es, en este sentido, un clásico intemporal y la *Ética para Amador* de Savater es un muy buen libro. Pero cuando se trata de dar una visión general de qué es la filosofía, uno corre el riesgo de acabar atrapado en el

adanismo, algo pretencioso, de una *¿Qué es la filosofía?* de Deleuze. Además, el libro de Jacinto Choza pone su atención en un tipo de lector que está relativamente marginado del público imaginario del escritor de filosofía: los adolescentes. Parece como si hubiéramos aceptado como un hecho inalterable el que los adolescentes no tienen el menor interés por la filosofía y que no tiene sentido intentar cambiar esto. En realidad, pocas edades tan filosóficas como la adolescencia, momento por excelencia para preguntarse por las cuestiones que afectan a la constitución de las cosas y a la definición de la propia identidad. Los jóvenes merecen que se les cuente qué es la filosofía porque, de hecho, la necesitan.

El libro de Jacinto Choza no contiene información, sino conocimiento. Es, ante todo, un libro con una idea sobre la filosofía y esta idea procede de una experiencia vivida y vuelve a ella: la filosofía es algo que han hecho los seres humanos desde el Paleolítico. Fiel a su inspiración hermenéutica y a su propia formación antropológica, Jacinto Choza concibe la filosofía desde la perspectiva de un hacer humano, algo que esta especie viene haciendo desde que existe como forma de trazar un mapa del mundo en el que vive. Aquí es donde toma sentido la importancia que el autor concede, desde las primeras páginas hasta el último capítulo, al juego de la rayuela: hacer filosofía y jugar a la rayuela son dos formas de situarse uno mismo en el cosmos. Al fin y al cabo los filósofos no son más que los “profesionales” (p. 19)

de una actividad que hacen todos los seres humanos.

Me gustaría hacer un recorrido rápido por los momentos que, desde mi punto de vista, constituyen lo mejor de *Filosofía para Irene*. En el capítulo 2, dedicado al Paleolítico, Choza explica que los primeros seres humanos estaban desprovistos de recursos previos desde los que interpretar la vida y saber cómo comportarse. Resultan aquí muy esclarecedoras las tablas interpretativas de los ritos paleolíticos (pp. 28, 29) y la correlación entre las acciones básicas de la vida (caza, procreación, danza, etc.) y los esquemas elementales del pensamiento humano. Es interesante también cómo Choza conecta el pensamiento con las otras manifestaciones de la cultura: por ejemplo, en el capítulo 10 podemos encontrar juntos a Descartes, Cervantes, las órdenes mendicantes y el *self made man* americano. En efecto: la idea cartesiana de reconstruir el saber desde sí mismo tiene que ver con el gesto quijotesco de abandonar el propio nombre para construir por sí mismo una nueva identidad y esto, a su vez, tiene que ver con la costumbre extendida por las órdenes mendicantes de adoptar un nuevo nombre. Tal es, en efecto, la base individualista y emancipadora de la cultura moderna. Más: me parece muy acertada la definición que da –en un lenguaje de la calle que disimula la profundidad subyacente– del empirismo inglés: “el empirismo es una especie de disposición mental por la cual uno le presta más atención a lo que tiene delante que a otras cosas que uno sabe y que se le parecen mucho, y que le impide prestar su-

ficiente atención a lo que tiene delante. Porque los hombres raras veces aprenden lo que se creen que ya saben” (p. 95). Personalmente me resulta estimulante el enfoque hegeliano que Choza da a todo el recorrido que hace por la historia del pensamiento, enfoque que, por lo demás, él mismo reivindica explícitamente: “El esqueleto básico del acontecer del espíritu humano, desde la aparición del *homo sapiens* sobre el planeta hasta el siglo XIX, el que soporta mejor el peso del acontecer, o sea, el que mejor lo explica, es el que proporciona Hegel” (p. 127). Son muy interesantes, también –por seguir ejemplificando los muchos aciertos de este libro– las reflexiones que hace en torno a los descubrimientos de la física de Einstein: “El Universo no se puede analizar todo a la vez porque no es todo a la vez, no existe todo a la vez. Si existiera así no sería un universo físico. Sería un universo geométrico, si acaso” (p. 147) y la manera como Choza une esto a reflexiones sobre la propia filosofía: “Si un punto al generar una recta volviera hacia su punto de partida, generaría una curva, y si la curva se cerrara generaría un círculo. Un círculo es el modo en que un punto vuelve sobre sí mismo con una vuelta completa. Volver sobre sí mismo con una vuelta completa es lo que algunos filósofos platónicos y aristotélicos, como Proclo y Santo Tomás, han llamado sustancia, ser una cosa, lacosa que existe en sí y recogida sobre sí, y no lo que está distendido” (pág. 149).

Termino. El que escribe estas líneas trabaja como profesor en un instituto de enseñanza secundaria. Uno de los pro-

blemas que uno tiene, desde el punto de vista de la gestión del conocimiento, es cómo presentar a los alumnos la filosofía más allá de las clases y su limitación a los programas oficiales de las asignaturas. *Filosofía para Irene* me ha servido para iniciar en la lectura de filosofía a un público que, como decíamos al principio, suele quedar descartado muy alegremente del público potencial de libros filosóficos. Creo que, como en otros casos, todo se reduce a encontrar el tono preciso y esta obra de Jacinto Choza lo encuentra, entre la voz cálida del padre y la voz profunda de esa diosa que conducía a los antiguos filósofos por los caminos sinuosos del pensamiento.

Alejandro Martín Navarro

Pensar la política desde el presente

Gonçal Mayos i Joan Morro (eds) (2014). *Hi ha una nova política?* La Busca edicions, 229 pàgines.



Liceu Maragall es una asociación de filósofos catalanes que cada curso desarrollan una serie de conferencias con el hilo conductor, de una determinada

problemática. El curso 2013-4 se articuló en torno a la pregunta que da título al libro. El contexto sigue siendo es el mismo en el que hoy nos encontramos, del que todavía no hemos salido. Pero como muestra de que vivimos en una época tan difícil como interesante comprobamos que en menos de dos años han pasado acontecimientos tan imprevistos como esperanzadores: la formación de Guanyem en Barcelona, la aparición arrolladora de Podemos, la victoria de Syriza... Pero esto no quiere decir que lo que publica este libro quede superado. Muy al contrario, nos da herramientas para entender mejor los diversas novedades que han ido apareciendo. Crisis económica y política, con profundadas implicaciones estructurales a todos los niveles (también sociales, ecológicas...). No se trata de algo coyuntural sino de las consecuencias de la lógica del capitalismo y de un sistema político que se presenta como democrático peor que es permanentemente cuestionado. Época en la que aparecen nuevos movimientos de resistencia y contrapoder : primavera árabe, 15 M, PAH...

Este libro recoge una serie de artículos que intentan contestar a las preguntantes más globales que surgen con el nuevo marco político en que vivimos.. Esto ocurre tanto en la breve pero densa introducción de Gonçal Mayos y Joan Morros. Pero sobre todo en dos artículos, “Es pot anar seguint tirant? Apunts de la nova política” y “Noves polititzacions: intermitents i informals?”). El primero está escrito por Joan Subirats y plantea una reflexión muy interesante

sobre los viejos (partidos, elecciones) y los nuevos medios de expresión y acción política (redes sociales, manifestaciones y movimientos espontáneos) instrumentos políticos. Hay una perspectiva no maniquea, centrada en los matices, que resulta muy necesario en unos momentos en que todo tiende a la polarización excesiva. Defiende una nueva manera de hacer política, evitando el descrédito de lo político para evitar la antipolítica y los peligros de movimientos como el de cinco estrellas en Italia. Aunque entendiendo que no hay que esperar que los políticos nos resuelvan los problemas sin movilizaciones, porque los cambios se impulsan siempre desde abajo. El segundo artículo, de Gonçal Mayos, es muy ambicioso y por ello hay que valorarlo más por lo que sugiere que por lo que teoriza. Trata sobre los nuevos ciclos reivindicativos, con sus posibilidades y sus limitaciones. Plantea una cuestión interesante y polémica, que es la tendencia actual a politizar todos los conflictos y problemas.

Los otros artículos son más específicos. Algunos tratan de aportaciones de pensadores imprescindibles para esta ontología del presente que nos permite entender el mundo en que vivimos. Así, Marta Doltra nos acerca al potente sociólogo John Elster, con su análisis de los mecanismos de dominación, contratándolos con las nuevas nociones de *biopoder* y de Ricard Gómez i Ventura analiza una propuesta fecunda, que es el de las políticas basadas en el reconocimiento. Hay un fecundo hilo conductor que va de las propuestas de Charles Tay-

lor a las de Nancy Fraser, pasando por las de Álex Honneth. Joan Morro nos conduce hacia los interesantes análisis y propuestas del “último” Balibar, a partir de su reflexión sobre el futuro de Europa desde los conflictos generados por las nuevas fronteras y las nuevas identidades. Albert Llorca nos propone recuperar el humanismo de la tradición personalista (de Mounier a Ricoeur) frente a la lógica devastadora de la globalización y la necesidad de replantear las limitaciones de la representatividad política actual. Luis Roca Jusmet compara de manera novedosa y crítica dos de las grandes concepciones de la democracia radical como emancipación, las de Cornelius Castoriadis y Jacques Rancière.

Quedan dos artículos, que, saliendo un poco de la problemática general, no por ello dejan de tener su interés. Uno es el de Xavier Filella sobre la política cultural catalana desde diferentes perspectivas, cuestión que tiene un evidente interés a partir del actual desarrollo del movimiento soberanista. Finalmente, el texto David Galcerà sobre la actualidad del concepto de “zona gris”, elaborado por Primo Levi a partir de su reflexión sobre la “Shoa”, me parece que abre horizontes de análisis que vale la pena trabajar.

Es, resumiendo, un esfuerzo por pensadores catalanes que tienen mucho que decir y a los que este libro les da la oportunidad de aportarnos su “caja de herramientas” para entender un mundo a la deriva que nos interpela a la acción por la urgencia de una transformación.

Luis Roca Jusmet

Los beneficios del capitalismo artístico

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Traducción de A-P. Moya. Barcelona, Anagrama, 403 páginas.

La estructura económica capitalista se ha incrustado plenamente en nuestra existencia, extendiendo sus tentáculos a la totalidad de la misma. Por una parte, “el capitalismo no tiene buena imagen” (página 7) y hasta parece “incompatible con una vida estética digna de este nombre” (páginas 7-8), pero también es cierto que “las lógicas productivas del sistema han cambiado”, produciéndose “la estetización de la vida cotidiana” (página 9). Esto es lo que se denomina *capitalismo artístico* o *creativo transestético* de la hipermodernidad.



Primero fue la *artistización ritual*, luego la *aristocrática*, después la *moderna* y, por último, la *transestética*, con la que hay que vivir. Lo que el libro se propone es “reconocer la aportación del capitalismo artístico y también sus fracasos” (página 29).

El *capitalismo artístico* se establece mediante el consumo comercial, las industrias culturales y creativas y las producciones con componentes estéticos. Lo económico, lo financiero y lo artístico se integran inevitablemente. La economía tiene también su propio estilo y proporciona lugares de arte, es el arte comercial, que necesita multinacionales para poder mantenerse. En una palabra, “capitalismo de consumo y capitalismo artístico van de la mano” (página 111).

La estética exterior de los grandes almacenes impulsa la entrada de clientes con sus escaparates mágicos y sus puestas en escena. Actualmente rendimos culto a las catedrales de consumo, al reino de la alta costura, el diseño, la moda, el cine, la música y la publicidad. Ningún continente se encuentra libre de ello: el espectáculo y la diversión se imponen por doquier.

También consumimos la ciudad, convirtiéndola en una gran tienda. En ella son muy importantes los paisajes urbanos, los espacios gastronómicos, que satisfagan un paladar refinado, la exhibición del embellecimiento personal, mediante modas y looks corporales.

El último capítulo se pregunta hasta dónde puede llegar la sociedad transestética. Hemos alcanzado un nivel de hedonismo muy considerable, pero ¿qué pasa con los otros valores tan necesarios como la salud, la ecología, la educación y el trabajo, por ejemplo? Aquí se producen contradicciones y paradojas. Los valores del humanismo moral tienen que seguir vigentes, así como los referentes comunes de justicia y amor y los dere-

chos del individuo. El capitalismo no puede destruir estos valores.

Ni se puede demonizar el capitalismo, por el gran bienestar que produce, ni tampoco divinizarlo. Importa obligarle a que evolucione hacia arriba para que aplique “el imperativo de calidad a las artes de masas, a la vida cotidiana, y no sólo a la ‘gran cultura’” (página 354). Esta no es una misión imposible.

Los modos de vivir se han transformado y con ellos, consecuentemente, también nuestros comportamientos. El capitalismo se alimenta del consumo de masas, pero también difunde los bienes estéticos para que puedan ser disfrutados por las masas. Esto puede producir bienestar, pero igualmente frustración y depresión. La educación juega un papel importante para no quedarnos pasmados ante el consumo, sino para utilizarlo razonablemente. Las cosas suelen tener siempre dos caras y no podemos limitarnos a ver solamente una, es todo más complejo.

Julián Arroyo Pomedá

Reivindicación de un gran humanista extremeño

Paradinas Fuentes, J. L. (2014). *Humanismo y economía. El pensamiento socioeconómico de Pedro de Valencia*. Huelva: Servicio de publicaciones. Universidad de Huelva.

Este trabajo es la tesis doctoral de su autor, que defendió hace ya casi 30 años, por lo que ha sido convenientemente renovada y puesta al día.



La investigación contiene un *prólogo* muy sentido y apretado del director de dicha tesis en la Universidad de Salamanca, Heredia Soriano, que expone su experiencia con verdadera emoción intelectual: ya ha pasado, pero queda, escribe Heredia, recordando a Unamuno. Viene luego la *presentación* de Paradinas, en la que explica que es precisamente ahora, en la crisis económica más dura que soportamos, cuando se “ha revalorizado la concepción moral de la economía” (página 24) del autor extremeño, por lo que está justificada la exposición de su pensamiento, que, además de económico, es también social y, por ello, introduce el neologismo de “socioeconómico”.

El cuerpo del trabajo tiene tres partes. La primera estudia la vida de Pedro de Valencia. La segunda, su pensamiento socioeconómico. La tercera hace un análisis crítico. Termina con la conclusión y una bibliografía ajustada al tema analizado.

Como Pedro de Valencia no es muy conocido, no está de más elaborar su biografía, que se mueve entre Zafra, Córdoba y Salamanca, y se prolongó durante 64 años. Ofrece también la lista de sus obras y los volúmenes publicados

hasta el momento. Sólo en el siglo XX se ha empezado a hablar de su pensamiento. Es un reformador social, que “propone que el Estado intervenga en el sistema económico favoreciendo a los más necesitados” (página 92). No se ha realizado un estudio de su pensamiento socioeconómico, que es lo que Paradinas se propone hacer aquí.

Nace en 1155, en Zafra (Badajoz), y muere en 1620 en Madrid. El contexto de su obra es la crisis económica y social del siglo XVII (página 97), agudizada por una desigualdad creciente en España, a pesar de ser “una tierra rica y con abundantes frutos” (página 101), pero los españoles son ociosos, no ponen gran interés en las actividades productivas agrícolas y pretenden vivir de las rentas. De Valencia añade, igualmente, la imprudencia y el mal gobierno, los desajustes de la sociedad y la prepotencia de los poderosos. Además de esto, De Valencia señala que en aquella sociedad había “demasiados dirigentes y eclesiásticos, pocos defensores y muy pocos labradores y artífices” (página 120). También hay excesiva desigualdad en la posesión de la tierra, que se ha dado para trabajar en ella y sacar fruto, de modo que, si no ocurre así, habría que redistribuirla de nuevo, porque “a nadie le está permitido acaparar más tierra de la que sea capaz de cultivar con su trabajo” (página 128). Por eso no acepta el latifundismo.

Llegados aquí, hay que hacer un alto, pellizcarse y preguntar a voz en grito si todo esto no podría rubricarse de nuevo en la actualidad, especialmente

para muchas poblaciones de nuestra España plural, salvando lo que sea necesario. La misma Comunidad Europea paga por tierras, se cultiven o no, y otras cosas parecidas. De dirigentes, eclesiásticos y mal gobierno qué vamos a decir, no hace falta ni argumentar. Hay tanto ocioso dedicado a la nueva especulación y a los capitales financieros como corrupciones hay por doquier. Claro que Hacienda somos todos, aunque unos mucho más que otros. Pero sigamos.

También se ocupó De Valencia de una sangrante realidad social de entonces, los moriscos, proponiendo los medios de resolución entre los que destaca la denominada permisión, como ocurrió con los descendientes de Caín para mezclarse con los hijos de los hombres, o con los romanos, que convirtieron a Sabinos y Albanos en ciudadanos romanos, todo menos la expulsión, que es lo que hizo Felipe III, precisamente.

La demografía descendía por causa de la ociosidad, según De Valencia, y por no dedicarse los habitantes a trabajar, confiados en poder vivir de las rentas, además de que se llevaba una mentalidad que consideraba que era “más honroso vivir sin trabajar” (página 149). De Valencia es, incluso, “partidario del trabajo de las mujeres” (página 150). Clamaba porque se pagara a los trabajadores un salario suficiente, que se acaben “las prácticas especulativas” (página 198) y que se considerara al hombre como “un fin en sí mismo” (página 199).

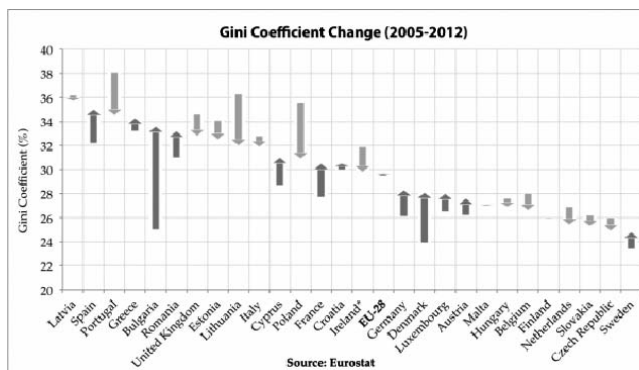
Señala Paradinas que De Valencia no atendió al tejido industrial, pero defiende que “la verdadera riqueza se obtiene con el trabajo” (página 204). Llega,

incluso, a criticar a quienes se dediquen al estudio para no hacer un trabajo productivo e, igualmente, que pierdan sus tierras los que no las trabajen. Propiedad privada sí, pero compatible con el derecho al trabajo de cada individuo. Tampoco olvida que la economía libre de mercado “fomenta la desigualdad” (página 212-3), por lo que propone “una economía social de mercado” (página 213). Pide la intervención del poder público para influir en el sistema económico y establecer la igualdad.

¡Qué cosas decía entonces Pedro de Valencia! ¡Qué perspectiva de miras tan admirable tenía hace ya más de tres siglos! La economía al servicio del hombre y de la sociedad y al orden económico sometido al orden moral, nada menos. Trabajar es un deber y vivir del producto del trabajo, un derecho. Pide el pleno empleo y un salario mínimo digno. Léase esta conclusión impresionante que saca Paradinas de su muy documentado estudio: “sólo hay un camino para no tener que sufrir cada cierto tiempo una grave crisis económica y social: reducir las desigualdades existentes entre los se-

res humanos distribuyendo justamente entre todos las riquezas que producen los trabajadores” (página 234). Y es que las cosas que no se resuelven en su tiempo siguen coleando eternamente. Ahora mismo podemos leer en el profesor francés Piketty la problemática de las rentas, los patrimonios y la producción de desigualdad inherente al sistema capitalista. Y su exigencia de que todos los Estados intervengan en la economía con el establecimiento de un impuesto progresivo para los que más tienen. Ya se ve que no se trata de nada nuevo, aunque, eso sí, se atreve a decirlo con verdadera contundencia, apoyado en datos y estadísticas. Muchos se removerán en sus sillones, porque habían conseguido ocultarlo y que nadie osara levantar la voz contra las injusticias sociales. Tampoco ahora lo van a conseguir, por mucha caradura que pongan en el empeño.

Paradinas ha hecho un trabajo excelente, digno de ser leído por muchos. La edición es buena y Pedro de Valencia debe situarse en el lugar que le corresponde por su valía. Los clásicos siempre

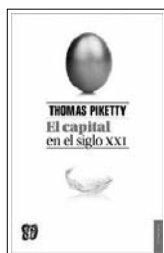


nos enseñan: merece la pena hacer el esfuerzo de reivindicarlos.

Julián Arroyo Pomedá

¿Se puede salvar el capitalismo?

Piketty, Th (2014). *El capital en el siglo XXI*. Traducción de E. Cazenave-Tapie Isoard/Guillermina Cuevas. México/Madrid: Fondo de Cultura Económica, 664 páginas.



¿Qué se puede decir del estudio del economista francés Piketty, profesor en la Escuela de Economía de París, publicado anteriormente en francés e inglés, que no se haya dicho ya? La mayoría de sus tesis son de sobra conocidas, así como las valoraciones de unos y otros. Sin embargo, ahora podemos leerlo en español y disfrutar de la narración de sus muchas referencias literarias e históricas.

Sabemos sobradamente que Marx no acertó en su pronóstico de que la acumulación del capital, gracias a la plusvalía, llevaría a la crisis de su descomposición, dando así paso al socialismo. El sistema capitalista no ha cavado su propia sepultura, porque sigue cada vez más lozano. Ahora bien, tampoco es cierto

que la distribución de la renta haya tenido una considerable corrección después de dos siglos. Todo lo contrario. Menos todavía acierta Kuznets en el siglo XX (“De Marx a Kuznets: del apocalipsis al cuento de hadas”, página 25). ¿Qué se puede hacer entonces? Piketty lo dice en cuatro partes y dieciséis capítulos que componen su libro, más una breve conclusión.

El sistema de economía capitalista mejora la vida de unos pocos, eso sí, a costa de la mayoría, que cada vez es más pobre y lo pasa peor porque se muere de hambre. La desigualdad sigue en aumento y es hora de preguntarse hasta cuándo se podrá aguantar. Esto que ya sabíamos, Piketty lo confirma con datos abrumadores para que nadie pueda decir nunca más lo contrario: la desigualdad no se equilibra, sino que empeora. Este tema no lo resuelve el capitalismo, porque el capital produce dinero que se acumula mucho más que el crecimiento en las sociedades, ya que carece de todo control posible, campa por sus propios fueros. De este modo se ha convertido en un patrimonio acumulado, que sólo se invertirá si produce más para la sucesiva acumulación. La consecuencia es que los ricos serán cada vez más ricos y los pobres, más pobres. Al concentrarse el capital en menos manos, cada vez aumentan las cohortes de pobreza y la riqueza es de menos gente. Los datos que ofrece la obra de Piketty lo demuestran, aunque ya se sabía que el capital es un fin en sí mismo y nunca un medio. ¿Qué hacer?

No nos confundamos. Piketty no es comunista ni tampoco anticapitalista. El

capitalismo produce riqueza, pero aumenta las desigualdades, de acuerdo a su fórmula $r > g$. El rendimiento del capital (r) es superior al crecimiento (g) de la economía. La riqueza está muy por encima del trabajo y cuanto más aumenta la desigualdad más crece, paralelamente, el capital. La situación es, pues desesperante: la renta del trabajo disminuye y las del capital aumentan.

El capital vale, puesto que produce riqueza, pero la situación sangrante de desigualdad es insostenible. Lo público continúa degradándose, dado que el capital determina ya a política. (Los ejemplos de esto en nuestro país son también abrumadores).

La sociedad no aguantará así mucho más tiempo, cree Piketty, por eso propone un impuesto progresivo y global a la propiedad, con lo que se podrá salvar el capitalismo, distribuyendo la riqueza y disminuyendo la desigualdad. Así contendremos el peligro. Soy pesimista, porque ¿quién pondrá este cascabel a este gato? Hoy por hoy, no veo el poder político capaz de hacerlo, pero habrá que hacerlo y pronto.

¿Es inexorable la continuación del aumento de la desigualdad? Piketty cree que no, dado que existe la posibilidad de poner al día la progresividad fiscal, pero es una decisión que habría que adoptar, no, ciertamente, por una perspectiva ideológica, sino para poder mantener el mercado. Aquí el economista francés se muestra mucho más sutil, sin empujar la crisis todavía más. El gran problema es que las sociedades democráticas están amenazadas por el capitalismo y podrían

ser destruidas por su inmenso poder. Se necesita una decidida acción política para contrarrestar el avance de la desigualdad, que es “el impuesto progresivo sobre el ingreso...El instrumento ideal sería un impuesto mundial y progresivo sobre el capital” (página 574).

Piketty se apoya en las novelas de los siglos XVIII y XIX, y especialmente en la literatura francesa, en las que “el dinero estaba por todas partes” (página 122) para hablar de economía. Hay que agradecerle este recurso literario, que, además, es un ejemplo certero para presentar un tema de tanta complejidad. El mismo recuerda a Vautrin que le explica a Rastignac, en *El pobre Goriot* (*Le Père Goriot*), de Balzac, que ni méritos ni estudios ni trabajo llevan a una buena vida (esto “es una ilusión”, página 263), sino únicamente la herencia y el patrimonio que se posea. Y si no se tienen, la solución es casarse con la hija del rico, Victorie, y vivir así de su riqueza. Eso ocurría en el siglo XVIII (Balzac publicó su novela en 1835) y hoy los grandes patrimonios están todavía más concentrados. En España tenemos aún alguna estirpe aristocrática en la que está vigente el mayorazgo. En cambio, un numeroso pueblo se vuelca en su favor. Nuestras rentas son desorbitadas: mientras que la media anual por persona en España es de 9.326 €, hay quien gana 1,4 millones de euros. Éstos son los más capaces de defender sus propios intereses. Y la desigualdad crece entre nosotros a pasos agigantados, como muestra el índice de Gini, que se cita en la página 267.

Escribe Piketty: “Cuando la tasa del rendimiento del capital supera de modo

constante la tasa de crecimiento –lo que sucedía hasta el siglo XIX y amenaza con volverse la norma en el siglo XXI–, el capitalismo produce mecánicamente desigualdades insoportables y arbitrarias, que cuestionan de modo radical los valores meritocráticos en los que se fundamentan nuestras sociedades democráticas” (página 15).

Estamos retrocediendo claramente al siglo XIX, cuando Marx denunciaba la realidad de la miseria del proletariado, que tenía largas jornadas con sueldos bajos, mientras aumentaban los beneficios del capital. Dinero llama a dinero, según el refrán español. Piketty se pregunta si “será el siglo XX más igualitario que el XIX” (página 413) y contesta que “existe un gran riesgo de que surjan desigualdades patrimoniales parecidas a las observadas en el pasado, incluso superiores bajo ciertas condiciones” (página 414). Y también que “resulta casi inevitable que la herencia, es decir, la riqueza resultante del pasado, predomine sobre el ahorro, esto es, sobre la riqueza creada en el presente” (página 415). Y concluye seguidamente: “La desigualdad $r > g$ significa de cierta manera, que el pasado tiende a devorar el porvenir”.

La solución del impuesto progresivo se presenta difícil, porque, además, debe ser mundial, pues de lo contrario los ricos pondrían su capital en paraísos fiscales. Ya lo hacen ahora, con que si se huelen el aumento de impuestos... Se trata de una utopía que Piketty califica de “útil”, al ser “un objetivo de transparencia democrática y financiera” (página 577) y permite dar una respuesta a la vez

más pacífica y eficaz [que la de Marx con la abolición de la propiedad privada de los medios de producción] al eterno problema del capital privado y su rendimiento” (página 595). Un Estado mínimo (neoliberalismo) es un disparate. Lo que necesitamos es un Estado bien fuerte con decisión de actuar inmediatamente, porque no se puede esperar más. Piketty da la voz de alerta para que no tengamos escapatoria y debatamos entre todos.

Algunos reprochan a Piketty su no referencia a J. K. Galbraith, que denunció en 1958 (*La sociedad opulenta*) el consumismo de Estados Unidos y sus desigualdades internas, estableciendo la brecha entre el consumismo y los servicios sociales. El consumismo no es innato, sino aprendido y dirigido.

Otros lamentarán el escaso énfasis en la igualdad de los partidos socialistas, aunque es su entraña misma y su mejor carácter distintivo. Sin esto se diluyen las raíces más notables de la izquierda política. La equidad y el combate contra la desigualdad no pueden dejarse de lado, porque entonces no podrán funcionar las sociedades europeas. Actuar es ineludible. No es lo más grave la falta de recursos, sino el aumento de la desigualdad. Se requieren otros valores, ya se ve lo que da de sí la búsqueda del simple beneficio económico.

Todos los ciudadanos deberían interesarse por el dinero, concluye Piketty: “Quienes tienen mucho nunca se olvidan de defender sus intereses” (página 649). La conclusión apenas tiene seis páginas y el autor se muestra muy modesto aquí, quizás por ello sea tan breve: “Todas las conclusiones a las que llegué son, por

naturaleza, frágiles y merecen aún cuestionarse y debatirse” (página 643). En esto debemos estar en el siglo XXI, sin prejuicios, pero con datos rigurosos y extensos.

También la OCDE alerta sobre la desigualdad, confirmando el aumento de las diferencias en la renta, a excepción de muy pocos países:

DIFERENCIAS DE RENTA

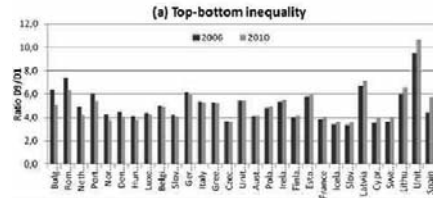
Número de veces que es superior la renta media del 10% más rico respecto a la renta media del 10% más pobre

	EN 2007	EN 2011
México	26,8	30,5
Estados Unidos	15,1	16,5
Turquía	14,5	15,2
ESPAÑA	8,4	13,8
Japón	10,3	10,7
Italia	9,1	10,2
Reino Unido	9,8	9,6
Canadá	8,5	8,5
Nueva Zelanda	8,3	8,0
Irlanda	6,9	7,7
Francia	6,8	7,4
Austria	5,7	7,1
Alemania	6,7	6,9
Holanda	7,1	6,6
Suecia	5,8	6,3
Noruega	5,9	6,1
Bélgica	6,5	5,8
Finlandia	5,8	5,5
Dinamarca	5,1	5,3

Fuente: OCDE

EL PAÍS

Con relación a España, el último Informe de la O.I.T., de diciembre de 2014, sobre salarios y desigualdad indica que la desigualdad entre nosotros desde 2006 a 2010 ha aumentado casi 2 puntos, por lo que vamos hacia atrás claramente. Resulta verdaderamente preocupante porque es muy posible que en el intervalo de estos cuatro años el aumento continúe, de acuerdo con los datos de los que vamos disponiendo. Recojamos el Informe:

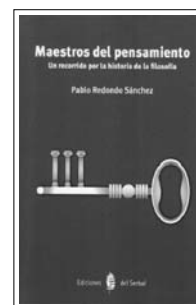


Si la desigualdad es causa de la crisis financiera, como algunos apuntan y si, además, produce mayor dificultad para salir de dicha crisis, habría que preguntarse si es que no vamos directamente al desastre o, incluso nos encontramos ya plenamente en él. Tendremos que verlo.

Julián Arroyo Pineda

Sigamos pensando, a pesar de todo

Redondo Sánchez, E (2014). *Maestros del pensamiento. Un recorrido por la historia de la filosofía*. Barcelona: Editorial del Serbal, 297 páginas.



El titular de este libro rememora aquel otro de Glucksmann, *Les Maîtres penseurs*, que fustigó a Heidegger y alabó ampliamente a Descartes, como buen francés. Lo que identifica este tra-

bajo de Redondo es el subtítulo: *Un recorrido por...* Efectivamente, esto es lo que hace el autor para tratar a la mayoría de los pensadores de la historia de la filosofía. Él lo considera como “una suerte de guía” o “divulgación” (página 7), destinada a un público amplio. En su selección de los mismos se centra en “hacer accesible la parte propiamente filosófica” (página 12), lo que es muy necesario, otra cosa no tendría sentido.

Comienza con los mitos con los que echó a andar la filosofía (página 11). Los mitos fueron superados -aunque nunca del todo-, cuando se plantearon nuevas preguntas que llevaron a buscar otras razones. De esto se encargaron los presocráticos.

Después llegó Sócrates, que dio paso a Platón con su teoría de las ideas, porque muchas veces las cosas no son lo que parecen. En el último párrafo dedicado a Platón, Redondo no rehúye plantear los aspectos más polémicos del Estado ideal, como la supresión de la familia y la propiedad privada para guardianes y gobernantes. Platón ofrece sus razones para esto, pero en su obra existen “otros lugares”, que le dan “verdadera grandeza” (página 45). Hace bien en señalarlo Redondo, ya que todavía hay quien sigue considerando a Platón como el responsable de la destrucción de las familias. De esto nos informa, precisamente ahora, el documento del italiano Alessandro Pugno (“A la sombra de la Cruz”), que lo ha recogido en el internado benedictino del Valle de los Caídos. Nuestra Transición fue tan modélica que todavía sigue subvencionando a colegios

del más puro estilo nacionalcatolicismo sectario.

También Aristóteles trata con suspicacia a la democracia, porque puede conducir a la demagogia. Redondo comenta que “estas artimañas [...] seguimos padeciéndolas siglos después y es dudoso que vayan a desaparecer” (página 65). En contextos muy distintos y con siglos de distancia la fuerza de algunos males se resisten a desaparecer.

Agustín es un creyente, además de pensador. Aquino también, por lo que su filosofía no puede entenderse más que desde la fe y los planteamientos teocéntricos de la época.

Con el Renacimiento las situaciones cambian. Esta época valora la antigüedad por sí misma, da mucha importancia a la relación entre política y religión y se apunta a un mundo nuevo.

Descartes aparece con su afición a la matemática, sus dudas metódicas y sus consideraciones sobre el sujeto, el mundo y Dios. Cometió el error de separar la materia, con sus leyes naturales, y el alma que exige libertad. Redondo comenta atinadamente sobre esto que “interesa ver el problema que estaba intentando solucionar: cómo ser libre en medio de un mundo dominado por leyes naturales necesarias” (página 114).

Siguen más racionalistas y empiristas hasta llegar a Kant, “el pensador atrevido” (página 137), que ni siquiera se agarra a la religión, pero sí propone “actuar racionalmente” (página 165) para poder tener alguna esperanza en la vida.

Redondo trata de Hegel y Marx muy ajustadamente. De de este último

dice que “su figura ha estado presente como la de ningún otro filósofo” (página 201), desde su muerte. No hace tanto tiempo que una ministra de educación nos decía, con su habitual desparpajo, que dejáramos de explicar a este tipo y tratáramos a los filósofos liberales, que eran los importantes.

Nietzsche reivindica la vida y ofrece “un nuevo sentido del ser” (página 211). En cuanto al hombre superior, una vez que Dios ha muerto, sorprende que Redondo traduzca como ‘ultrahombre’ el *Übermensch* alemán, alejándose con ello de la versión más comúnmente empleada.

El recorrido termina con Wittgenstein y Heidegger, considerados como los pensadores más influyentes del siglo XX. Tampoco se olvida de Ortega y Gasset, que reivindicó la vida y vivió en el mundo al que sus circunstancias le obligaron. Recoge, igualmente, las doctrinas hermenéuticas, existencialistas y estructuralistas.

La filosofía sigue en el siglo XXI y hay que continuar enseñándola por más que algunos quieran firmar su derrota total, lo que no será nunca posible, porque hay que insistir en el ejercicio de la reflexión “sobre el mundo dedicándole una mirada crítica” (página 297). No se puede evitar mantenerla siempre viva.

Un buen enfoque ha dado Redondo en este libro, haciéndole apto para todos los públicos que se interesen por esta materia, siempre antigua y siempre nueva.

Julián Arroyo Pomeda

San Roman, S. (2011) *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel. pp. 251. ISBN: 9788434413252.



Bajo este título, la catedrática de Sociología de la E. U., en la Universidad Autónoma de Madrid, nos presenta un estudio realizado desde el punto de vista histórico y sociológico, partiendo de planteamientos filosóficos para facilitar-nos la comprensión del pensamiento vigente de finales del siglo XVIII y siglo XIX.

Esta investigación está dividida en cinco partes. La primera se centra en planteamientos teóricos acerca del concepto de educación que aparece en las obras de los ilustrados Condorcet, Kant y Rousseau, para pasar a sentar las bases de los modelos de maestras que van apareciendo según las necesidades político-sociales de cada época: *la maestra analfabeta* (1783-1838), *la maestra maternal* (1838-1876) y *la maestra racional intuitiva* (1876-1882).

En la segunda, tercera y cuarta partes nos va explicando cómo van surgiendo, específicamente, esos modelos analizando los distintos componentes económicos, culturales..., sobre todo, la política educativa a través del Informe Quintana

(1812), el Reglamento de Escuelas de Primeras Letras (1825), la Ley Moyano (1857), la moral krausista, el método froebeliano del que, gracias al conde de Toreno, se crea en 1876, una cátedra en la Escuela Normal Central de Madrid para la enseñanza de párvulos mediante el mencionado método, y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer fundada por don Fernando de Castro en 1870, como una institución privada interesada en el desarrollo social e intelectual de la mujer. Nos muestra así el interés que despertó, tanto en el ámbito público como en el privado, la formación de la mujer, aunque con significativos matices, entre ellos, la clase social, que posibilita la aparición de los mencionados modelos de maestras.

La quinta parte nos revela cómo, lo anteriormente expuesto, va originando la tesis mantenida por San Román, de que el proceso de feminización en España es consecuencia de todos esos cambios y, por tanto, no se trata de un hecho natural o vocacional. Observa que dicho proceso se inicia en los primeros niveles del sistema educativo español dándose, a su vez, un relevo del personal docente, pues en esos niveles ya no son los hombres los encargados de instruir al alumnado, sino que el turno es, ahora, para las mujeres como así lo manifiestan, también, los estudios estadísticos presentados como fuente necesaria para el mantenimiento y el desarrollo de dicha tesis.

Como consecuencia de todo esto se producen cambios en los métodos pedagógicos y, también, en el concepto de educación con respecto a períodos ante-

riores, principalmente, a la hora de hablar de las niñas como futuras profesionales cualificadas y madres de familia, transmisoras de los valores en la sociedad. Esto que, por un lado, tiene su importancia, pues va logrando que disminuyan las desigualdades de género a la hora de incorporarse a la actividad social y profesional, por otro, San Román muestra las consecuencias desfavorables que le toca sufrir a la mujer: salarios más bajos, decrece el prestigio de la profesión del magisterio, es más, se la enmarca dentro de lo que algunos autores denominan «semiprofesiones».

Aunque este trabajo se centra en el estudio de las *primeras maestras* y los lectores preferentes pudieran ser los pertenecientes al ámbito de la enseñanza, sin embargo, la aportación científica del mismo revela, cómo se van cubriendo esas lagunas existentes con las que cualquier investigador se topa a la hora de ir construyendo, desde su posición, la historia de un país llamado España, donde se pretende reducir las desigualdades, pero a su vez, se crean otras cuyas consecuencias están apareciendo, pues las políticas educativas y el sistema así lo permiten.

Invitar a la lectura del mismo y felicitar a Sonsoles San Román por su aportación y llamada de atención sobre la supuesta igualdad, que es un tema candente en la sociedad actual.

Este libro, también, ha sido publicado en los años 1998 y 2006 por la misma editorial.

Juana García Romero

Sartelli, E. (1014). *La cajita infeliz. Un viaje marxista a través del capitalismo*. Madrid: Akal, 862 páginas.



Ciertamente, este es un libro sorprendente. El autor confiesa que no ha descubierto ni investigado nada y que los datos que ofrece son conocidos. Cree que “el problema no son los datos, sino cómo interpretarlos” (página 17) y esto es lo que ofrece para que los lectores tengan más capacidades de analizar la realidad.

Además, ésta de ahora es la quinta edición (la primera es de 2005), aunque “la más actualizada y completa” (página 18). La hace para un público más amplio y conservando al estilo de las anteriores.

Finalmente, “no es un libro de divulgación” (página 20), no es para especialistas, sino para que lo lean los obreros y lo entiendan y así puedan cambiar la realidad. Ahora bien, dedica a ello nada menos que 862 páginas y tiene prevista su continuación en una segunda y tercera parte, lo que ya es ser ambicioso.

Sartelli enseña e investiga en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata y cree en la economía científica marxista. Pro-

pone aquí su análisis del mundo contemporáneo en dos grandes partes, que titula “hacia abajo” y “hacia arriba”. En ellas se estudia la economía y las superestructuras, respectivamente, con diez capítulos de titulares sonoros y con fina ironía. Parte de la idea de que “si uno quiere destruir algo, debe entender cómo funciona” (página 13). Para ello es necesario caminar y recorrer todos los senderos de la realidad, porque se necesita conocer bien el funcionamiento de la sociedad, ya que las cosas no son lo que parecen muchas veces y pertenecen a un todo muy complejo. Por ejemplo, el capitalismo es “la sociedad en la que vivimos hoy” (página 52), pero es tan cuco que se las ha arreglado para robar, huir y que todavía no le hayan pillado.

Comienza explicando lo que representa el capitalismo en nuestra sociedad, en la que se mueve como pez en el agua, expandiendo cada vez más el capital, lo que “se hace a costa del derroche inútil de la riqueza construida con el esfuerzo y el sufrimiento, también inútil, de la masa de la población mundial” (página 69). Como estas cosas ya no se dicen, seguro que harán chirriar a más de un oído ilustre y agradecido. Sartelli no se anda con remilgos ni demasiadas matizaciones académicas.

Continúa diciendo lo que es el trabajo en el mercado capitalista, que tiene a la burguesía como su (legítima) propietaria. Los burgueses viven maravillosamente en su castillo, mientras obligan a las bestias a emplear su fuerza de trabajo para producir cuantiosos beneficios. ¿Qué hemos hecho para merecer esto?

Dedica el capítulo tercero a la plusvalía, que no es más que la explotación del trabajo por parte del capital, y plantea si no será posible otro tipo de relaciones sociales, que no sean las capitalistas.

Las turbulencias y crisis capitalistas son otros tantos episodios de competencias y guerras que aumentarán las ganancias, las cuales se concentran cada vez más, multiplicando las potencias capitalistas. El capitalismo “no se puede *reformular* (página 269), sino sólo transformar.

¿A quién se le ocurrió la idea de que el trabajo es salud? No, sólo es un buen negocio para unos y pobreza para la mayoría, por causa de la explotación de los obreros. Para eso aman los ricos a los pobres. De todo esto pone numerosos ejemplos. Y concluye el capítulo sexto así: “Es el propio capital el que *hambre, mata, desocupa, empobrece y embrutece* a la población que lo alimenta con plusvalía. Cualquier solución definitiva a estos problemas exigen la *eliminación* de la sociedad capitalista” (página 369).

Ahora, en la segunda parte, hay que ir hacia arriba: de las estructuras a las superestructuras, porque se trata de explicar las máscaras del Estado burgués (página 284) para ocultar y explicar lo inexplicable con todos los aparatos de engaño que consiguen algo bien sorprendente: que se vote y no se cambie nunca nada. De este modo se mantiene el *statu quo* y el Estado se encarga de mantener la “*propiedad privada de los medios de producción*” (página 451) y con ella el capitalismo.

La justicia burguesa, con los negocios sucios y la corrupción, se trata en el capítulo séptimo. Así, “la *igualdad formal* ante la ley se convierte en la *desigualdad real*” (página 503). La ley es muy distinta para el burgués y para el obrero. Esto es lo importante, pero, sin embargo, nos peleamos con muchas tonterías, según Sartelli, como nacionalismos, marxismos, divorcios, abortos, feminismo, violencia contra las mujeres, ecología... Todas estas son contradicciones secundarias, que sólo puede superar “un enfoque de clase” (página 583).

De las ideologías y sus estrategias se ocupa el capítulo noveno. Éstas nos engañan sin que nos demos cuenta. Y son muchas: la familia, la escuela, los medios de comunicación, la publicidad, las instituciones, los partidos políticos, la religión, el arte, la cultura, el deporte, la moral. Además, “el capitalismo es rico en macanazos” (página 655): que si libertad de elección, que si hacerse a sí mismo, el reformismo, el bienestar social, que siempre habrá pobres, la importancia de las tecnologías... “¿Por qué nos sometemos a esto? ¿Qué podemos hacer?” (Página 671), se pregunta Sartelli. Hay que tomar conciencia de la realidad.

El capítulo décimo plantea una mirada al futuro para ver hacia dónde camina el mundo actual y por qué hemos de aceptar esta situación. En el mundo podríamos ser felices en lugar de estar enjaulados y vivir como estúpidos. Picketty tampoco soluciona nada, lo considera “la última Gran Estafa” (página 738). Mientras tanto, la vida se va degradando y algo deberíamos hacer para evi-

tarlo, en lugar de vivir resignados en la cajita que nos tienen cerrados y presos, porque el capitalismo es sólo una forma histórica de desarrollo, pero la “humanidad no está condenada al capitalismo” (página 797), un sistema “que promete el cielo y paga con el infierno” (página 799). Esto no podrá durar.

Sartelli acaba con una conclusión rápida, pidiendo volver a casa. El capita-

lismo no es “el único tipo de sociedad posible” (página 805), pero para transformar ésta hay que conocer la realidad de lo que está pasando, pero que no tenemos culpa nosotros, sino, precisamente, ellos, aunque prediquen otra cosa. Hay, pues, que “acelerar el paso a una vida verdaderamente humana, plena y feliz” (página 807).

Julián Arroyo Pomeda

**ILUSTRE COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS
EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DE
LA COMUNIDAD DE MADRID**

COLEGIO PROFESIONAL DE FILÓSOFOS

en colaboración con

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PROFESORES DE FILOSOFÍA
(SEPFi)**

Ciclo de conferencias 2015

LECCIONES DE FILOSOFÍA

“Un acercamiento histórico a la filosofía”

Coordina: Francisca Hernández Borque
(Catedrática de Filosofía)

Martes, 19 de mayo

Kant, los límites de la razón o la razón como límite”

Javier Méndez Pérez
(IES Madrid-Sur. Madrid)

Miércoles 20 de mayo

“El legado de Marx”

Elisa Favaro Carvajal
(Catedrática de Filosofía)

Lunes 25 de mayo

Nietzsche como crítico de la Ilustración y del platonismo cristiano”

Luis María Cifuentes Pérez
(Presidente de la SEPFi)

Miércoles 27 de mayo

“La llegada de la Razón histórica: Ortega y Gasset”

Manuel Sanlés Olivares
(Colegio “Altair”. Madrid)

Jueves 28 de mayo

“La isla de las certezas: Wittgenstein”

Michele Botto
(Colegio Nazaret-Oporto. Madrid)

Lugar: Salón de Actos del Colegio de Doctores y Licenciados.

C/ Fuencarral, 101

Horario: De 17:00 a 19:00 h.

Entrada libre

Se convoca el Concurso de Redacción Filosófica en el que podrá participar el alumnado asistente a estas Lecciones, de acuerdo a las bases que se detallan en la web de la SEPFi

www.sepfi.org

Llamada a la participación/call for papers

La Revista de filosofía y didáctica filosófica Paideía, realiza un llamamiento para la recepción de artículos y reseñas en relación a la figura de Francisco Giner de los Ríos, para el monográfico extraordinario que se publicará como último número del año 2015 en conmemoración del centenario de su muerte el 17 de febrero de 1915.

Aviso a los socios y suscriptores de Paideía

Estimados socios y suscriptores de PAIDEÍA:

Como informamos en números anteriores y debido a los costes de edición y a la proyección internacional de la revista Paideía, el Consejo de Redacción decidió, a partir del año 2015, la edición de dos números digitales (1º y 2º cuatrimestre) y uno en papel (3º cuatrimestre).

Para acceder a los mismos será necesario disponer de un correo electrónico para poder gestionar un login y una palabra clave de acceso. El objetivo es que los socios y suscriptores de Paideía puedan acceder on-line a todos los números editados de la Revista a lo largo de su larga historia. Esto no será de manera inmediata pues requiere un trabajo de escaneo de los primeros números para convertirlos en formato digital y ser alojados en el servidor. Como sabéis la asociación no dispone en este momento de los fondos disponibles para dicho trabajo. Se van a ir alojando aquellos números de los que ya se dispone un documento digital a la medida del tiempo disponible por parte de los miembros de la Dirección. Esperamos vuestra comprensión y colaboración en esta nueva etapa que inicia la Revista Paideía y os agradecemos vuestro apoyo y confianza en la asociación para seguir defendiendo la enseñanza de la Filosofía. Os pedimos también, en la medida de vuestras posibilidades, la colaboración en la difusión y captación de nuevos socios sin los cuales la existencia de la SEPFi no es viable.

Ante las dificultades surgidas con la tienda virtual y su coste de puesta en marcha y mantenimiento, se ha suspendido esta opción para el cobro de las cuotas de suscripción, pero manteniendo la web para el alojamiento de los números digitales.

La URL es <http://sephi.es/paideia-tienda/>

JORNADAS
**Dimensiones del “yo”: fenomenología, antropología
y psicopatología**



Fundación
Mindán Manero

Universidad de Verano de Teruel
Universidad de Zaragoza

Dirección: D. Rafael Lorenzo
Universidad de Zaragoza

Secretariado: D. Joaquín Mindán
Catedrático de Enseñanza Secundaria

Coordinación: D^a. Luisa Paz Rodríguez
Universidad de Zaragoza

Fechas 1, 2 y 3 de julio, 2015

Horas: 20

Lugar: Centro Buñuel. Calanda (Teruel)

OBJETIVO: El objetivo del curso es proporcionar una perspectiva interdisciplinar que dé cuenta de las dimensiones implicadas en las estructuras del “yo”. Perspectiva que, desde los últimos años, configura una creciente convergencia entre fenomenología, antropología, psicología y psiquiatría.

HORARIO

Día 1 de julio, miércoles

Mañana

13,00 h. Salida del autobús desde la estación Zaragoza-Delicias

14,30 h. Llegada a Calanda. Alojamiento

Tarde

17,30-18,00 h. Presentación del curso y de la Revista:

Boletín de Estudios de Filosofía y Cultura Manuel Mindán X

D. J. Ramón Ibáñez, Presidente de la *Fundación "Mindán Manero"*

D. Joaquín Mindán, Director de la Revista

D. Rafael Lorenzo, Director del curso

18,00-19,00 h. Conferencia inaugural:

Fenomenología del "yo"

D. Javier San Martín, Catedrático de Antropología Filosófica.

UNED

19,30-21,30 h. Sesión de comunicaciones 1

Título: *Fenomenología: Constitución del "yo". Antropología y psicología fenomenológica*

Coordinadores:

D. José Luis Día, Profesor Asociado de Psiquiatría

D. Juan Velázquez, investigador. Universidad de Zaragoza

21,30 h. Acto recepción del curso:

Inauguración de la exposición del ilustrador del *X Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán*, D. Óscar Sanmartín

Día 2 de julio, jueves

Mañana

10,00-11,30 h. Conferencia:

Genealogía de la identidad

D. Enric Novella, Profesor Ayudante Doctor de Historia de la Ciencia. Universidad Miguel Hernández de Elche

12,00-14,00 h. Sesión de comunicaciones 2

Historia: Génesis y construcción de las identidades

Coordinadora:

D^a Gemma del Olmo, Profesora Asociada de Filosofía.

Universidad de Zaragoza.

14,00-15,00 h. Visita guiada al Centro Buñuel Calanda

Tarde

18,00-19,30 h. Conferencia:

Antropología del “yo”

D^a Luisa Paz Rodríguez, Profesora Titular de Filosofía.

Universidad de Zaragoza

19,30-21,30 h. Sesión de comunicaciones 3

Título: *Elementos del “yo”: racionalidad, afectividad, corporalidad, intersubjetividad, temporalidad*

Coordinador:

D. Pedro Luis Blasco, Profesor Titular.

Universidad de Zaragoza

Día 3 de julio, viernes

Mañana

10,00-12,30 h. Sesión de comunicaciones 4

Título: *Ontogénesis del “yo” (psicología evolutiva) y distorsiones de la identidad (psicopatología)*

Coordinadora:

D^a Sonsoles Valdivia-Salas, Profesora Contratada Doctora de Psicología. Universidad de Zaragoza

13,00-14,00 h. Conferencia de clausura:

Psicopatología de la identidad

D. Jesús Gil Roales-Nieto, Catedrático de Psicología de la Salud y Psicopatología. Universidad de Almería

Tarde

17,00 h. Salida del autobús hacia la Estación Zaragoza-Delicias

.....

NÚMERO DE PLAZAS: 50

MATRÍCULA: 80 €

**ALOJAMIENTO GRATUITO EN EL ALBERGUE JUVENIL
DEL AYUNTAMIENTO DE CALANDA**
(es necesario realizar la reserva en la inscripción).

TRANSPORTE GRATUITO DESDE ZARAGOZA A CALANDA
(es necesario realizar la reserva en la inscripción).

COMUNICACIONES

El alumnado inscrito podrá presentar comunicaciones a cada una de las sesiones del curso. Para ello, deberán enviar un resumen de 10-15 líneas, indicando la sesión a la que se presentan y los datos personales y profesionales del autor, todo ello antes del día 30 de mayo. El comité científico del curso evaluará los resúmenes, seleccionará las comunicaciones aceptadas y las incluirá en el programa final. Los autores de las comunicaciones seleccionadas dispondrán de 10 minutos para su exposición y, posteriormente, podrán preparar su publicación como artículo en el Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán XI, que tendrá un monográfico sobre la temática del curso. La organización cubrirá los gastos de alojamiento (en el albergue municipal) y manutención de los comunicantes seleccionados.

INSCRIPCIÓN EN EL CURSO

Enviar comunicación a raloren@unizar.es



Colabora: Grupo de Investigación HERAF: Hermenéutica y Antropología Fenomeno-lógica H-69, de la Universidad de Zaragoza

LA FILOSOFÍA “A CONTRACORRIENTE”

Encuentro de Profesores de Filosofía de Enseñanza Secundaria

Lugar: Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid
(C/ Fuencarral 101)

Fechas: 4 y 5 de septiembre (viernes y sábado)

Organiza:

**SEPFi en colaboración con la Comisión de Secundaria de la REF,
Bajo Palabra (UAM), Tales (UCM) Y El Colegio de Licenciados y
Doctores de Madrid**

Ante los cambios que nos han sido impuestos por la reciente reforma educativa, se hace necesaria una reflexión sobre nuestra tarea en las aulas. ¿Qué Filosofía queremos enseñar, qué filosofía podemos enseñar? ¿Estamos “pasados de moda” los profesores de Filosofía?

El auge de la visión mercantilista y economicista, que cada vez está más presente en las Leyes de educación, hace necesario que reflexionemos sobre nuestra misión como profesores de filosofía. Por otra parte la sociedad reclama eficacia en la resolución de problemas, y centra los logros del estudiante en tener capacidad de competir y de crear negocios, y en “sacar una buenas notas en el informe PISA

La reciente creación de la REF ha impulsado el encuentro y el diálogo entre los profesores de universidad y de las Enseñanzas medias. Bajo los aires de renovación y de colaboración que esta “red” ha creado, debemos –los profesores de secundaria- pararnos y decidir entre todos qué podemos y debemos hacer ante un futuro poco alentador para nuestras materias de enseñanza.

En todas las CCAA son muchos compañeros los que están tratando de frenar la reducción de horas que se nos ha impuesto, buscando puntos de encuentro con las autoridades autonómicas. Debemos sentarnos juntos y poner en común nuestro bagaje y así enriquecernos.

La SEPFi lleva años en esta tarea y son muchas las labores que ha realizado a favor de la filosofía en la Enseñanza Secundaria y de los profesores de filosofía. El encuentro quiere ser un lugar donde compartir las experiencias docentes, nuestros problemas, preocupaciones, éxitos, fracasos, propuestas didácticas, aquello que funciona y motiva en la enseñanza de la filosofía. Y en esa línea se presenta este encuentro.

Viernes, 4 de septiembre

9,00-10,00 h.

Inauguración D. Luis María Cifuentes, *Presidente de la SEPFi.*

Conferencia de apertura: “La filosofía como bien común”.

D. Antonio Campillo, *Decano de la Facultad de Filosofía de Murcia,*
Presidente de la Conferencia de Decanos y de la Red Española de Filosofía.

10,00-11,00 h.

“La reforma actual del sistema educativo” **D. José Ignacio Sánchez Pérez,**
Director General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio
de Educación, Cultura y Deportes.

11,15-12,15 h.

Mesa redonda: “La comunidad filosófica ante el nuevo currículum”.

Coordinación: **Dña. Esperanza Rodríguez Guillén,**
Presidenta de la Comisión de Secundaria de la REF. Intervendrán también
los miembros de esa Comisión pertenecientes a las diversas CCAA.

12,15-12,30 h. Pausa

12,30-14,00 h.

Taller sobre las nuevas materias filosóficas del currículum en la ESO y en el Bachillerato:

¿Ética o educación en valores?. **D. Javier Méndez,**
Director de la Revista PAIDEÍA.

Coordinación: **D. Javier Méndez.**
Comunicaciones sobre el tema: 10 minutos por persona.

14,00-16,00 h. Comida

16,00-16,30 h.

“Las competencias básicas en educación y la contribución de la Filosofía a las mismas”.

D. Manuel Sanlés Olivares,
Vicepresidente de la SEPFi.

16,30-18 h.

Taller sobre las competencias básicas/ Nuevas propuestas: bilingüismo.

Coordinación: **D. Manuel Sanlés Olivares.**

Comunicaciones sobre el tema: 10 minutos por persona.

18,00-18,30 h.

“La necesidad de una didáctica de la filosofía actualizada”

D. Luis M^a Cifuentes,
Presidente de la SEPFi, Catedrático de Filosofía.

18,30-20,00 h.

Talleres sobre el tema.

Coordinación: **D. Luis María Cifuentes.**

Comunicaciones: 10 minutos por persona.

Sábado, 5 de septiembre

9,30-10,00 h.

“Los alumnos como creadores de escritura filosófica”.

D. Felipe Aguado, *Catedrático de Filosofía.*

10-10,30 h.

“Buenas prácticas docentes en Filosofía”.

Dña. Esperanza Rodríguez Guillén,

Presidenta de la Comisión de Secundaria de la REF.

10.30-11.30 h.

1º Parte del taller sobre “buenas prácticas docentes en Filosofía”

(Disertación, Olimpiadas, Debates, etc.).

Coordinación: **Felipe Aguado y Esperanza Rodríguez.**

Comunicaciones: 10 minutos por persona.

11.30-12.00 h. Descanso

12,00-13,30 h.

2ª Parte del taller sobre “buenas prácticas docentes en Filosofía” (cine, películas, televisión, Nuevas tecnologías, juegos, etc.).

Coordinación: **Esperanza Rodríguez y Felipe Aguado.**

Comunicaciones: 10 minutos por persona.

13,30-14,15 h.

Conferencia de clausura “Las mujeres en la historia de la Filosofía”

Dña. Concha Roldán.

Directora de Instituto de Filosofía del CSIC.

NOTA: Este programa puede sufrir variaciones en función de las comunicaciones que se presenten a los diferentes talleres.

INSCRIPCIÓN: **20 euros, 10 euros** para miembros de la SEPFi y **gratis** para estudiantes.

Para inscribirse en el curso hay que enviar a

filosofiasecundariasepfi@gmail.com,

una copia del resguardo del ingreso de la matrícula a:

Titular de la Cuenta: Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPFi)

Entidad Bancaria: Bankia 2038 1048 44 6000945025 IBAN ES89

COMUNICACIONES:

Se hace un llamamiento para la presentación de comunicaciones en relación a los siguientes temas:

- Filosofía y educación: Las reformas del currículo, la Lomce, los nuevos currículos de la Filosofía.
- Filosofía y política, educación en valores.
- Filosofía y bilingüismo.
- Filosofía y cine, literatura, comics, publicidad, etc.
- Filosofía y género.
- Propuestas metodológicas: la filosofía en el aula.
- Las competencias básicas en filosofía.

Las Comunicaciones deben enviarse antes del 15 de junio del 2015. Se enviará a esta dirección filosofiasecundariasepfi@gmail.com un resumen de 15 líneas de la misma y su título. Junto al nombre del ponente se añadirá un breve *curriculum vitae*.

Una vez realizado el encuentro, la revista PAIDEÍA dedicará un número a la publicación de las ponencias y comunicaciones de este Encuentro. Para su publicación deberá enviarse la Comunicación completa a la redacción de la revista.

FICHA DE INSCRIPCIÓN AL ENCUENTRO DE PROFESORES DE FILOSOFÍA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Enviar a filosofiasecundariasepfi@gmail.com

Nombre: _____

Apellidos: _____

Centro: _____

Comunidad Autónoma: _____

Dirección: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

MODELO DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

PARA ENTREGAR EL SOCIO Y SUScriptor EN SU BANCO O CAJA

D.(a): _____

Ruego a Vds. que, hasta nuevo aviso, adeuden en mi Cuenta Corriente o Libreta de Ahorros número: _____

sucursal número _____ de _____

todos los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista PAIDEÍA.

Lugar:

Fecha:

Firma

✂.....

PARA ENVIAR A LA SEDE DE LA SEPI.

(Plaza de Argüelles, 7 • 28008 Madrid)

Bankia 2038-1048-44-6000945025

Deseo suscribirme a PAIDEÍA por el período de un año (tres números) y renovación automática hasta nuevo aviso.

Deseo recibir el número _____

Ruego a Vds. que, hasta nuevo aviso, adeuden en mi Cuenta Corriente o Libreta de Ahorros número _____

del Banco _____ o Caja _____

Sucursal número _____, de _____

todos los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista PAIDEÍA.

Nombre y apellidos: _____

Domicilio: _____

Población: _____ C. P. _____

Provincia: _____

E-mail y Teléfono: _____

✂

COLABORACIONES EN PAIDEÍA

Nuevas normas de publicación

Paideía acepta trabajos no solicitados –artículos, entrevistas, experiencias didácticas, comunicaciones, recensiones de libros y revistas, etc.– sobre cualquier tema de filosofía, siempre que sean inéditos. Su publicación podrá demorarse en función del material disponible, por lo que pedimos que se remitan con tiempo.

La extensión de los trabajos no excederá de 20 páginas para los artículos, entrevistas y aulas abiertas (sin contar los gráficos e ilustraciones). Para las comunicaciones no excederá de 6 páginas, y para las recensiones de libros de 2 a 4 páginas. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen o *abstract* de unas 100 palabras en inglés y en español. Además deberán incluir palabras clave y *key words* adjuntando el título del trabajo en inglés. También se aceptan ilustraciones siempre que el fichero tenga una buena resolución.

En todos los casos los autores deberán adjuntar unas breves líneas curriculares donde, aparte de consignar su adscripción institucional, den cuenta de sus principales publicaciones y una dirección de contacto postal y electrónica.

Los originales deberán remitirse por correo electrónico mediante fichero adjunto a las direcciones siguientes:

Artículos, entrevistas, aulas abiertas y comunicaciones:

Javier Méndez: javier.mndez@yahoo.es

Libros: Julián Arroyo: julianarroyo@yahoo.es

A través de la página web: www.sepfi.es

Sistema de citas: Deberá utilizarse el sistema de citas bibliográficas según APA (6ª EDICIÓN) con las referencias bibliográficas (apellido y año) incorporadas entre paréntesis dentro del texto o en pie de página que remitirán a una bibliografía al final del trabajo ordenadas alfabéticamente. Para más detalle:

Libros: Marina, J. A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.

Capítulos de libro: Muguerza, J. (2007). ¿Convicciones y/o responsabilidades? Tres perspectivas de la ética en el siglo XXI. En R. Aramayo, R. y Guerra, M. J. (eds.), *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid: Plaza y Valdés.

Artículo de revista: Martínez, J. A. (2003, Abril-Junio). Misión de la educación, según Ortega. *Paideia, Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 64, 275-283.

Moya, E. (2002). Filosofía, literatura y verdad (aproximación crítica al textualismo de Rorty). *Revista de Filosofía*, 27 (2), 305-336. En caso de que tenga una versión electrónica, se añade: Consultado en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0202220305A>

Documentos electrónicos: sitios, páginas web, etc.: EDUTEKA. Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación Básica y Media. Consultado (30/09/2009) en: <http://www.eduteka.org>.

Libros electrónicos kindle, e-pub, etc.: Ortega y Gasset, J. (2010). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* (Versión Kindle). Adquirido en Amazon.es

Evaluación: Los encargados de las Secciones, comunicarán la recepción de los trabajos, pero es el Consejo de Redacción el encargado de su análisis, valoración y selección, mediante el sistema de información por evaluadores externos, ajenos al C. de R. Esto se hace en las reuniones trimestrales de programación.

Cuando se programen números monográficos, serán anunciados previamente, dando, en este caso, prioridad al material remitido sobre el tema propuesto.

COLABORAN EN ESTE NÚMERO: Gemma Muñoz-Alonso López, Luis Roca Jusmet, Leonardo Colella, Marcos B. López Aznar, Laura Galazzi, Esteban Blacevic.

TAMBIÉN HAN COLABORADO: Aurelia Prevost, Julián Arroyo Pomedá, Alejandro Martín Navarro, Luis Roca Jusmet y Juana García Romero.



SEPFI

Sociedad Española de
Profesores de Filosofía