



IXTLI

**Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação**

**Volúmen 6 - Número 12
2019**

**Publicación de la
Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.
ALFE**



Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

ISSN 2408-4751
Volúmen 6 - Número 12
2019



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, A.C. - ALFE
ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, A.C. - ALFE

JUNTA DIRECTIVA / COMITÉ GESTOR 2017-2019

Presidencia: Renato Huarte Cuellar
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Secretaria: Ángela Medeiros Santi
Universidad Federal do Río de Janeiro - Brasil

Tesorero: Ángel Alonso Salas
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Organizador nuevo Congreso 2019:
Marisa Meza
Universidad Católica de Chile

Organizador del Congreso pasado 2017;
Javier Gustavo Río
Universidad de San Martín - Argentina

Vocales:

Leopoldo Arteaga Ramírez
Universidad Ricardo Palma - Perú

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas
Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia

<http://alfe.filosofiaeducacion.org>
alfesecretaria@gmail.com



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ISSN 2408-4751

COMITÉ EDITORIAL / COMITÉ EDITORIAL:

Angela Santi, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Artur Vitorino, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Eduardo Gabriel Molino, Instituto A.M. de Justo, Argentina. (**curador**)

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

Leopoldo Arteaga, Universidad Ricardo Palma, Perú.

Natalia Sánchez Corrales, Universidad de los Andes, Colombia

Samuel Mendonça, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Contacto con / Contato com IXTLI en:

www.revista.ixtli.org

ixtli.alfe@gmail.com

IXTLI

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de sus autores y no refleja, necesariamente, el posicionamiento del Comité editorial

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, de frequência semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico acerca de temas da educação a partir de uma perspectiva filosófica, indagando sobre os conceitos e os sentidos da educação. Publica artigos originais de pesquisa filosófica que não tenham sido publicados outras revistas ou meios de divulgação, depois de um processo duplo cego de avaliação. É de interesse de pesquisadores em filosofia da educação, pesquisadores da educação em geral e pessoas que trabalhem ou se interessem pela educação em seus múltiplos campos de atuação.

O conteúdo dos artigos publicados é da responsabilidade de seus autores e não reflete necessariamente o posicionamento do Comitê Editorial



IXTLI - VOLÚMEN 6 - NÚMERO 12 - 2019
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

6. Mariana Maia Moreira. **A arte trágica em oposição ao racionalismo socrático: por uma universidade que valorize a criatividade.** p. 139
7. Gregorio Valera-Villegas. **El preguntar incesante. Sócrates y la enseñanza.** p. 155
8. Sandra Borsoi. **Filosofia, educação e artes visuais: confluências formativas à luz da teoria crítica.** p. 175
9. Andrés Mejía. **¿Qué está allí para ser experimentado en una obra artística narrativa? Notas para una formación ético-estética.** p. 191
10. David Vargas Alfonso. **Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray.** p. 223

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS.

p. 242

1. Políticas de IXTLI.
2. Envío de trabajos. Normas para autores.

Nómina de evaluadores externos *ad hoc* que colaboraron en el Volumen 6:

El Comité Editorial de Ixtli, agradece de modo muy especial a los siguientes especialistas que han colaborado generosamente en la evaluación doblemente ciega que se ha realizado para seleccionar los artículos del presente Volumen 6 (2019)

Adriana Maria da Silva
Faculdade Souza Marques, Brasil

Ana Kazmierczak
Universidad Católica Argentina

Andrea Carmen Escudero
Universidad Nacional de Villa Mercedes, Argentina

Anna Pagès Santacana
Universidad Ramon Llull, España

Carlos Augusto Cullen Soriano
Universidad de Buenos Aires

Cintya Regina Ribeiro
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniel Roman March
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Eduardo María Sota
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Erick Ivanovic Zetina Esquivel
Universidad Autónoma del Estado de México

Favia Marcela Romeo
Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable, Argentina

Fredy Hernán Prieto Galindo
University of Alberta, Canadá

Gastón G. Beraldi
Universidad de Buenos Aires

Hilda Beatriz Salmerón García
Universidad Nacional Autónoma de México

Irazema Edith Ramírez Hernández
Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México

Juan Alexis Parada Silva
Universidad Santo Tomás

Luis Miguel Hernández Pérez
Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Aurélio Martins Praça
Instituto Federal de São Paulo, Brasil

María Dolores García Perea
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

María Gisella Boarini
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

René Rogelio Smith
Universidad Adventista del Plata, Argentina

Víctor Vásquez Ibáñez
Universidad Iberoamericana Puebla, México

Walter Omar Kohan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

ARTÍCULOS - ARTIGOS



A arte trágica em oposição ao racionalismo socrático: por uma universidade que valorize a criatividade

Mariana Maia Moreira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

marianamarvel@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4258-211X>

Licenciada em Letras pelo Centro Universitário da Cidade; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Pós-graduada em Filosofia Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Doutoranda em Educação na Universidade Federal Fluminense; Membro do Projeto de Extensão: Filosofia na Sala de Aula, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Professora da Escola Municipal Manoel da Silveira Medeiros Sobrinho, em Teresópolis - RJ.

Resumen - Resumo - Abstract

O presente texto tem como objetivo refletir sobre o sistema universitário atual a partir dos filósofos: Friedrich Nietzsche, Marilena Chauí, do comentador Sylvio Gadelha. Entendemos que as universidades públicas estão institucionalizadas de maneira a reproduzir todos os traços da sociedade brasileira e nos indagamos se há fuga dessa lógica neoliberal implementada como lógica universitária; se há espaço para a criatividade, para o novo na universidade se estamos imersos em uma lógica produtivista. Esses três autores nos fazem pensar em escapatórias da lógica mercantil que se insere em

El presente texto tiene como objetivo reflexionar sobre el sistema universitario actual desde los filósofos: Friedrich Nietzsche, Marilena Chauí, del comentador Sylvio Gadelha. Entendemos que las universidades públicas están institucionalizadas para reproducir todos los rasgos de la sociedad brasileña y nos preguntamos si hay escape de esta lógica neoliberal implementada como lógica universitaria. Nos preguntamos si hay espacio para la creatividad, para el nuevo en la universidad si estamos inmersos en una lógica productivista. Estos tres autores nos hacen pensar en escapar de la lógica

The present paper has as an objective to ponder about the current university system from the perspective of the following philosophers: Friedrich Nietzsche, Marilena Chauí, of commentator Sylvio Gadelha. We understand that public universities are institutionalized in a manner to reproduce all traces of the Brazilian society and we question if there is an escape of this neoliberal logic that is implemented as an university logic; if there is space for creativity, for novelty in university if we are immersed in a productivist way of thinking. These three authors makes us think in loopholes of the commercial logic that

nossas universidades. Para Nietzsche a fuga encontra-se no gênio; para Chauí só haverá mudança se houver uma transformação social; para Foucault, a partir dos textos de Gadelha, a fuga está na resistência a essa forma de governamentalidade.

comercial que se insere en nuestra universidad. Para Nietzsche el escape yace en el genio. Para Chauí solo habrá cambio si hubiera una transformación social. Para Foucault, desde los textos de Gadelha, el escape está en la resistencia a esta forma de gubernamentalidad.

is inserted in our universities. To Nietzsche the escape is found in the genius; to Chauí there can only be change if there is a social transformation; to Foucault, from Gadelha's papers, the escape is in resistance to this model of governability.

Palavras-chave: Universidade, produtividade, criatividade

Palabras Clave: Universidad, productividad, creatividad.

Keywords: University, productivity, creativity

Recibido: 20/04/2019

Aceptado: 15/08/2019

Para citar este artículo:

Moreira, M. (2019). A arte trágica em oposição ao racionalismo socrático: por uma universidade que valorize a criatividade. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 6(12). .139-153.

A arte trágica em oposição ao racionalismo socrático: por uma universidade que valorize a criatividade

A arte trágica e a criatividade.

No livro: *O nascimento da tragédia* (1872)¹, Friedrich Nietzsche usa o arcaico para pensar o futuro por meio da valorização da cultura grega. No decorrer do texto o filósofo contrapõe o apolíneo e o dionisíaco. Apolo, o deus da bela forma e da individuação, permite a Dioniso que se manifeste. Dioniso, o deus da embriaguez e do dilaceramento, possibilita a Apolo que se exprima. Um assegura ponderação e domínio de si, o outro envolve pelo excesso e vertigem.

Segundo Nietzsche os impulsos dionisíacos e apolíneos estão relacionados com a criação da arte², isso tem origem na embriaguez, na vontade potencializada – força que podemos chamar também de efusão ou euforia; e nas representações oníricas. Por trás da atividade artística temos sempre uma espécie de subjetividade transbordada, intensiva, um “eu sou” que excede os limites da consciência e faz de seu júbilo a sua expressão. Essa subjetividade sem sujeito é o princípio desta estética que tem na relação entre a arte e a vontade seu problema central. Arte e vida se encontram porque o trabalho de simbolização das formas artísticas é uma experiência ética, de afirmação e exaltação da existência. Assim se compreende a afirmação do filósofo no prefácio de *NT*: “a arte é a tarefa suprema e atividade propriamente metafísica desta vida” (p.26).

A arte apolínea é a arte do figurador plástico, da estética; e a dionisíaca é a não figurada da música. Ambos os impulsos caminham juntos, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas. Nas palavras do filósofo:

(...) A seus dois deuses da arte, Apolo e Dionísio, vincula-se a nossa cognição de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico [Bildner], a apolínea, e a arte não-figurada [unbildlichen] da música, a de Dionísio: ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre

¹ No decorrer do texto nos referiremos a essa obra como: *NT*.

² Arte entendida como figurada e não-figurada.

a qual a palavra comum “arte” lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da “vontade”¹⁷ helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática. (Nietzsche, 1992, p.27).

Observamos, a partir da citação, que Apolo apazigua e tranquiliza, diviniza o princípio da individuação, constrói a aparência, o sonho ou a imagem plástica, apaga a dor. Já Dioniso regressa à unidade primitiva, abole o indivíduo, não há mais marcas para cada um, nas palavras do filósofo: “O escravo torna-se homem livre.” (idem, p.31).

Agora, graças a evangelho da harmonia universal, cada qual se sente não só unificado, conciliado, fundido com o seu próximo, mas um só, como se o véu de Maia tivesse sido rasgado e, reduzido a tiras, esvoaçasse diante do misterioso Uno-primordial. Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares. De seus gestos fala o encantamento. Assim como agora os animais falam e a terra dá leite e mel, do interior do homem também soa algo de sobrenatural: ele se sente como um deus, ele próprio caminha agora tão extasiado e enlevado, como vira em sonho os deuses caminharem. O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte: a força artística de toda a natureza, para a deliciosa satisfação do Uno-primordial, revela-se aqui sob o frêmito da embriaguez. (idem, p.31).

Para o filósofo a arte trágica emerge de forma inconsciente, fruto ora da embriaguez, ora dos sonhos, poderíamos dizer que a arte trágica surge da *Trieb*, do instinto, do orgânico.

Nietzsche caminha na contramão dos filósofos metafísicos que almejam uma verdade absoluta a qualquer preço - que “querem expor à luz, desvelar, descobrir, tudo absolutamente que por boas razões é mantido oculto.” (Nietzsche, 2001, p.14). Nietzsche sustenta uma ética da criação, da glorificação da aparência, da mentira e da ilusão, em sua capacidade de inversão da verdade, de celebração tonificante, que torna a vida possível e digna de ser vivida. A necessidade da arte é explicada pela afirmação da vida, “pois só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente”. (Nietzsche, 1992, p.47). A vida como arte encontra seu sentido, a partir da valorização dos instintos orgânicos e criativos.

O racionalismo metafísico de Sócrates e Platão.

Com o advento do racionalismo metafísico de Sócrates e Platão, surge uma divisão do mundo, entre o da razão, que segundo esses filósofos seria o mundo superior, e dos sentidos, que seria um mundo inferior. Para Platão, discípulo de Sócrates, não existe nada na natureza que não tenha existido antes no mundo das ideias. Nesse sentido, razão é um artefato para se alcançar a realidade. Platão elegeu a “ideia” como a origem de todos os conceitos que temos em mente. Essa “ideia” é a responsável por inserir em nós, enquanto nossa mente ainda habita um outro mundo, o reconhecimento das formas que vemos aqui onde vivemos atualmente, chamado por Platão de “mundo sensível”.

Para as concepções platônicas, antes de existirmos em carne e osso, fomos uma alma moradora de um mundo onde existiam apenas as ideias, que são perfeitas, que se materializam, de forma imperfeita, no mundo sensível. No mundo perfeito recebemos todos os conceitos do que viríamos a ver mais tarde nas cópias criadas através das “fôrmas” do mundo das ideias. Segundo o pensamento de Platão, só podemos conhecer o que é imutável e verdadeiro através da razão, pois se utilizarmos os sentidos seremos enganados ao nos deparar com as constantes transformações da natureza – a natureza tal como a (re)conhecemos aqui é puro fluir da perfeição estática e segura do mundo perfeito.

Compreendemos que para Platão haveria uma verdade absoluta, imutável que se encontraria no mundo das ideias, as almas já teriam acessado esse mundo, quando elas encarnam em um corpo elas se esquecem desse mundo das ideias, e habitam o mundo sensível, do sentido, das emoções, que só podem ser vivenciadas por um corpo, observamos, portanto, uma dicotomia: razão e emoção, mente e corpo.

Nietzsche questiona a petulância e a ilusão da cientificidade nascida com Sócrates, que acredita atingir a essência do ser, podendo até corrigi-lo, através da infinita busca de uma verdade absoluta. (...) O que caracteriza a posição de Sócrates e é criticado por Nietzsche não é exatamente o conhecimento, mas o “*instinto de conhecimento sem medida e sem discernimento*”, o “*instinto ilimitado de conhecimento*”, “*a verdade a qualquer preço*”. Dominar a ciência significa controlar a exorbitância de suas pretensões. É colocar a questão dos limites, é relativizar sua pretensão a uma validade universal. (Paula, 2001, p.3-4).

Para Sócrates e Platão é impossível aos seres humanos conhecer completamente o mundo das ideias que é acessível somente aos desuses, o melhor conhecimento a que os humanos conseguem atingir é o conhecimento filosófico, o amor pelo saber e a incansável busca da verdade. Nietzsche questiona essa busca da verdade, acredita que a arte e a tragédia não foram vencidas propriamente pela verdade, mas por uma crença na verdade, por uma “ilusão metafísica” que está intimamente ligada à ciência.

Para demonstrar também no tocante a Sócrates a dignidade de tal posição de condutor, basta reconhecer nele o tipo de uma forma de existência antes dele inaudita, o tipo do homem teórico, cuja significação e cuja meta é nosso dever agora chegar a compreender. Também o homem teórico tem um deleite infinito com o existente, qual o artista, e, como ele, é protegido, por esse contentamento, da ética prática do pessimismo e de seus olhos de Linceu, que só brilham na escuridão. Se com efeito o artista, a cada desvelamento da verdade, permanece sempre preso, com olhares extáticos, tão-somente ao que agora, após a revelação, permanece velado, o homem teórico se compraz e se satisfaz com o véu desprendido e tem o seu mais alto alvo de prazer no processo de um desvelamento cada vez mais feliz, conseguido por força própria. Não haveria ciência se ela tivesse a ver apenas com essa única deusa nua e com nenhuma outra. Pois então os seus discípulos deveriam sentir-se como aqueles que quisessem escavar um buraco precisamente através do globo terrestre, uma vez que cada um deles percebe que, ele, mesmo com o máximo esforço durante a vida toda, só seria capaz de escavar um pequeníssimo pedaço daquela profundidade imensa, parte que é, ante seus próprios olhos, recoberta pelo trabalho do seguinte, de modo que uma terceira pessoa parece proceder bem se escolher um novo local para sua tentativa de perfuração. Se agora alguém demonstra de maneira convincente que por essa via direta não é dado alcançar a meta antípoda, quem há de querer continuar trabalhando nos velhos poços, a não ser que entrementes se dê por satisfeito em encontrar pedras preciosas ou em descobrir leis da natureza? Por isso Lessing, o mais honrado dos homens teóricos, atreveu-se a declarar que lhe importava mais a busca da verdade do que a verdade mesma: com o que ficou descoberto o segredo fundamental da ciência, para espanto, sim, para desgosto dos cientistas. Agora, junto a esse conhecimento isolado ergue-se por certo, com excesso de honradez, se não de petulância, uma profunda representação ilusória, que veio ao mundo pela primeira vez na pessoa de Sócrates – aquela inabalável fé de que o pensar,

pelo fio condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhecê-lo, mas inclusive de corrigi-lo. Essa sublime ilusão metafísica é aditada como instinto à ciência, e a conduz sempre de novo a seus limites, onde ela tem de transmutar-se em arte, que é o objetivo propriamente visado por esse mecanismo. (idem, p.92-93).

A partir dessa citação podemos compreender a crítica de Nietzsche às concepções socrático-platônicas e adentrar em um conceito importante de sua obra para pensar a Universidade na atualidade, o conceito de “Homem Teórico”, “Os filisteus da cultura”.³

A Universidade na atualidade.

Nietzsche critica radicalmente o processo de burocratização da ciência, da filosofia e dos intelectuais universitários, assim como o processo de especialização desenfreado do conhecimento, castrador do livre pensar filosófico. Essa crítica refere-se ao apego dos cientistas aos aspectos burocráticos da vida acadêmica e aos pequenos objetos e fatos sem importância para uma vida afirmativa. Para o filósofo o sistema universitário promove o “homem teórico”, que domina a vida através do intelecto, separa vida e pensamento, corpo e inteligência, em lugar de colocar o conhecimento a serviço da vida, coloca-o em função de criar mais saber, independente do que isso possa significar para a vida.

Nas conferências ministradas por Nietzsche na universidade de Basileia em 1872, intituladas: *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, o filósofo apresenta uma reflexão sobre as instituições de ensino e a educação de seu tempo. Em suas análises duas tendências se mostram nefastas para

³ Nietzsche escreve na “Primeira consideração intempestiva: David Strauss o devoto e o escritor” sobre os “filisteus” e os “eruditos”, homens que dominavam o saber por meio dos estudos das enciclopédias. Eles determinaram a cultura e a educação na Alemanha no século XIX. Nesse contexto Nietzsche (2003, p. 57) afirma que o *filisteu*: “é um grande cabeça de vento”, está interessado, mais do que tudo, no lucro e no saber teórico e rápido e, além disso, foge da cultura guiada pela arte e pela filosofia. Quanto ao *erudito*: “consiste numa rede misturada de impulsos e excitações muito variadas, é metal impuro por excelência.” (p. 191). Eles são os devoradores do conhecimento, pretendem conhecer cada vez mais as teorias para a seu saber e conservação, pois por meio dos conhecimentos livrescos, eles mantêm a ordem estabelecida e não visam ao desenvolvimento das ideias novas. Com isso, não se desenvolve novos pensares e agires, não há espaço para uma educação renovada, mas sim conformada.

os rumos das instituições pedagógicas: a tendência de ampliação, cada vez maior da cultura, e a tendência à redução da cultura através da especialização. Cabe esclarecer que para Nietzsche cultura é toda manifestação artística de um povo.

A ampliação da cultura seria a tentativa de universalização da cultura, de sua extensão a grupos cada vez maiores. Isso seria para o filósofo uma visão utilitária da cultura, procurava-se estender a educação à maior quantidade de pessoas possível, pois o mercado necessita delas, criando assim, “*homem moeda corrente*”, abaixamos o nível da educação para abranger a todos e atender à lógica do mercado.

Eis a minha tese: duas correntes, aparentemente opostas, igualmente nefastas quanto aos seus efeitos, e finalmente reunidas em seus resultados, dominam hoje os nossos estabelecimentos de ensino, inicialmente fundados sobre outras bases. De um lado a tendência à extensão da cultura e de outro lado, à sua redução e enfraquecimento. (Nietzsche, 2011, p.53).

A redução da cultura prega a divisão do trabalho na ciência e a especialização do erudito em determinada área “ se exige da cultura que ela abandone suas mais elevadas pretensões de soberania e que se submeta como uma serva de outra forma de vida, especialmente aquela do Estado” (idem, p.53).

A massificação e universalização da cultura acabaram gerando um número excessivo de estabelecimentos de Ensino Superior, voltados, segundo Nietzsche, para formação de grandes massas, que se diferencia de povo, para o filósofo “homem massa” é o rebanho, a indústria, a utilidade; que se difere de “homem povo” que seria o que está ligado à natureza, aos impulsos vitais.

Entendemos que a cultura passa a ser considerada útil apenas se serve aos interesses do Estado, diferentemente do que se passava na Grécia Antiga quando o Estado era o “companheiro de viagem” da cultura. (idem, p.99).

Nesta perspectiva partimos das análises de Nietzsche para pensarmos o nosso sistema universitário atual. Embora Nietzsche tenha escrito em outra época e de outro lugar, sustentaremos que suas reflexões sobre os estabelecimentos de ensino possam estar bem vivas na atualidade, até porque o próprio filósofo considerava-se um extemporâneo, um filósofo que estava à frente de seu tempo.

O nosso sistema universitário atual ainda está influenciado por essas ideias socrático-platônicas, onde a valorização do não-orgânico, do “homem teórico” e dos “filisteus da cultura” constitui-se como prioridade, ainda mais com a *plataforma lattes*.

O currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida progressiva e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamento na área de ciência e tecnologia. (Lattes).

A partir dessa citação observamos que, de acordo com a *plataforma lattes*, a vida no meio acadêmico resume-se à sua produtividade. Não há espaço no *lattes* que seja referente à vida afirmativa, que valorize os instintos orgânicos, proposta por Nietzsche, pois a racionalização, a excessiva produção é superior aos sentimentos, ao orgânico.

Na última década o número de produção científica no Brasil, maiormente gerada nas pós-graduações, apresentam-se de modo crescente, no entanto, esses fatores não levam em conta as estruturas e as variáveis cognitivas: emocionais, comportamentais e culturais que envolvem a pressão de publicar.

Os programas de pós-graduação “*stricto sensu*” estão cada vez mais empenhados em atingir padrões de excelência da sua qualidade. Esse padrão está intimamente ligado à avaliação da *Capes* que prioriza como método avaliativo, a produtividade científica de docentes e discentes, ou seja, o número de publicações. Tal arranjo permite que haja de certa forma um “desespero” por produtividade acadêmica, pois, se o pesquisador não demonstrar produção, não terá apoio das agências de fomento quanto a liberação de recursos para suas pesquisas. Observamos que o nosso sistema universitário promove o “homem teórico”, que domina a vida através do intelecto. Não há tempo para ruminação das leituras, somos levados a criar mais saber, independente do que isso possa significar.

Nas universidades a avaliação passa a ser feita pelo número de publicações e não pela qualidade e importância da pesquisa. As instituições de fomento nos cobram publicações frequentes em revistas com classificações determinadas, um artigo conta mais ponto para o currículo lattes, do que um livro inteiro, e

assim temos o sintoma da pós-modernidade apresentado por Nietzsche, eis que o pensamento e o indivíduo tornam-se fragmentados.

O neoliberalismo e a universidade.

Pensaremos um pouco a contemporaneidade a partir de dois textos, um da filósofa Marilena Chauí intitulado: *ideologia neoliberal e universidade* e outro do filósofo Sylvio Gadelha intitulado: *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Esses textos nos ajudam a compreender o cenário da universidade na contemporaneidade e as mudanças econômicas.

Segundo Chauí, o neoliberalismo tem como proposta cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos, ou dos direitos sociais, e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, visa o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado.

Os traços desse neoliberalismo são: desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, velocidade na qualificação e desqualificação da mão-de-obra, aceleração da produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela, e novos meios para promover os serviços financeiros – desregulamentação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam um único mercado mundial com poder de coordenação financeira.

A esse conjunto de condições materiais, corresponde um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-la (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas de exploração e dominação. Esse imaginário social é o neoliberalismo como ideologia da competência e cujo subproduto principal é o pós-modernismo, que toma como o ser da realidade a fragmentação econômico-social e a compressão espaçotemporal gerada pelas novas tecnologias e pelo percurso do capital financeiro. (Chauí, 2001, p.91).

O pós-modernismo corresponde a uma forma de vida determinada pela insegurança e violência institucionalizada pelo mercado. Segundo Chauí essa forma de vida possui quatro traços principais: a insegurança, que leva a aplicar recursos no mercado de futuros e de seguros; a dispersão, que leva

a procurar uma autoridade política forte com perfil despótico; o medo, que leva ao reforço de antigas instituições, sobretudo a família, e ao retorno das formas místicas e autoritárias ou fundamentalistas da religião; o sentimento do efêmero e da destruição da memória objetiva dos espaços, levando ao reforço de suportes subjetivos da memória (diários, biografias, fotografias, objetos).

Nesse sentido o pós-modernismo realiza três grandes inversões ideológicas: substitui a lógica da produção pela circulação – nas universidades a avaliação é feita pelo número de publicações e não pela importância destas pesquisas; substitui a lógica do trabalho pela lógica da comunicação – crença do Ministro da Educação de que, sem alterar o processo de formação dos professores do ensino fundamental e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação, desde que haja televisão e computadores na escola; e substitui a lógica da luta de classes pela lógica da satisfação/insatisfação dos indivíduos no consumo.

Segundo Foucault essa nova lógica operacional da sociedade ocidental em geral, aqui focarei apenas em uma determinada área: a universidade, denomina-se governamentalidade neoliberal, uma determinada forma de governo, agora não se trata mais apenas do homem, como na modernidade, agora temos duas individualizações diferenciais: “ao passo que a primeira, moderna, objetivou um sujeito de direitos, que é também um sujeito ‘psi’, a segunda, contemporânea, por seu turno vem objetivando algo distinto, um indivíduo microempresa”. (Gadelha, 2009, p.155). Esse indivíduo microempresa, fruto do neoliberalismo, passa a ser produzido por uma normatividade econômico-empresarial.

Nesse sentido, os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e educação uma espécie de competição desenfreada, cujo “progresso” se mede pelo acúmulo de pontos. A Capes, ao avaliar o programa de pós-graduação, parte do princípio da produtividade e da meritocracia, como apresentado no item anterior. Isto reproduz a ideia neoliberal de uma sociedade altamente diferenciada hierarquicamente, em que o *status* de cada um é determinado pelo grau e pela qualidade de capital humano que foi acumulado através da educação.

Segundo Chauí as universidades, através das instituições de fomento, vêm aplicando, “de modo acríptico e desastrado, os critérios organizacionais usados pela empresa, imitando – e muito mal – procedimentos ligados à

lógica do mercado, portanto, uma aberração científica e intelectual, quando aplicados à docência e à pesquisa”. (Chauí, 2001, p.100). Essa transposição dos critérios empresariais para a avaliação das universidades gera algumas consequências:

Em primeiro lugar, empregando critérios que visam à homogeneidade, a avaliação despoja a universidade de sua especificidade, isto é, a diversidade e a pluralidade de suas atividades., determinadas pela natureza própria dos objetos de pesquisa e de ensino, regidos por lógicas específicas, temporalidades e finalidades diferentes; em segundo, nada é conseguido como autoconhecimento da instituição, mas apenas um catálogo de atividades e publicações (acompanhadas de inexplicados conceitos classificatórios) que absurdamente passa a orientar a alocação de recursos; em terceiro, a prestação de contas à sociedade não se cumpre porque tanto orçamentos quanto execuções orçamentárias são apresentadas com os números agregados, sem explicitações de critérios, prioridades, objetivos e finalidades e sem explicitar os convênios privados. (Chauí, 2001, p.101).

Assim, as universidades públicas estão institucionalizadas de maneira a reproduzir todos os traços da sociedade brasileira: reforço da carência e do privilégio; reforço da perda de identidade e de autonomia; reforço de privilégio e desigualdades; reforço dos privilégios e da heteronomia; reforço do poder burocrático e da perda da ideia de serviço público aos cidadãos; reforço da submissão dos padrões neoliberais que subordinam os conhecimentos à lógica do mercado e, portanto, ausência do princípio democrático da autonomia e da liberdade; reforço da privatização do que é público, formam os pesquisadores com recursos públicos e estes atendem fins privados; reforço da submissão ao pós-modernismo, que subordina as pesquisas ao mercado veloz da moda e do descartável; reforço dos padrões autoritários, oligárquicos e violentos da sociedade brasileira pela ausência de controle interno da universidade por ela mesma e pela ausência de verdadeira prestação de contas das atividades universitárias à sociedade.

Nos perguntamos constantemente: haveria fuga dessa lógica neoliberal implementada como lógica universitária? Haveria espaço para a criatividade, para o novo, na universidade, se estamos imersos nessa lógica produtivista? Será que o filósofo Nietzsche poderia dar-nos dicas para pensar o novo?

À guisa de conclusão.

Estamos ligados à universidade, segundo Nietzsche (2011), “pelo ouvido, como ouvintes” (p.125). Escutamos e reproduzimos o que escutamos em nossos cadernos, eis que somos indivíduos reprodutores de pensamentos já pensados e disseminados, apenas reavivamos discussões que já foram feitas. E o novo, e o criativo, e o orgânico? Na sociedade atual somos menos orgânicos e mais fragmentados, não há espaço para uma formação para a vida, que valorize os instintos orgânicos, que almeje a formação do “gênio”.

Para Nietzsche a figura do “gênio” é construída a partir de uma educação que exalte a criticidade e a vida. Primeiro o “gênio” teria que ser guiado por um mestre, que é simples e honesto, que ensina com a ação, que liberta o aluno que o deixa ser o que se é. Em seguida o “gênio” deve romper com os ensinamentos do seu mestre e se guiar pelas asas de sua imaginação, portanto, com criatividade.

Na atualidade a tendência cultural com a finalidade de formar o “gênio”, a exceção, dá lugar a uma forma massificada que uniformiza a todos. É importante ressaltar que Nietzsche não nega a necessidade de escolas técnicas, uma educação que se propõe como finalidade formar alguém para ganhar dinheiro, mas acredita que isto não pode ser chamado de educação para cultura, e sim uma indicação do caminho que o indivíduo deve percorrer para manter-se vivo. (Nietzsche, 2011, p.104). Trata-se de uma educação que visa a domesticação, a criação de pessoas medíocres e úteis aos ditames de seu tempo. Nietzsche contrapõe a essa domesticação um “adestramento seletivo” que leve o homem a tornar-se senhor de seus instintos.

(...) o produto deste adestramento não é um indivíduo fabricado em série, adaptado às condições de seu meio (...), mas um ser autônomo, forte, capaz de crescer a partir do acúmulo de forças deixadas pelas gerações passadas, capaz de mandar em si mesmo (...) alguém que se atreve a ser ele mesmo. (Dias, 2003, p.86).

Compreendemos que para Nietzsche somente o gênio que foi guiado por um mestre e que rompeu com este para guiar-se por si próprio é capaz de ser criativo, e romper com os ditames de uma massificação que visa apenas, a lógica mercantil. Para Chauí a fuga dessa lógica mercantil nas universidades só será possível a partir do momento que a sociedade se transforme e passe a pensar de uma outra forma, que não seja a neoliberal, que temos

atualmente. Para Foucault, a partir do texto de Gadelha, a fuga dessa lógica está na resistência, portanto, resistir a essa forma de governamentalidade, buscar alternativas a esta que nos é imposta.

A partir desse texto nos indagamos: o que fazemos na universidade? Por que buscamos cada vez mais a especialização? Haveria espaço para o orgânico na universidade se cada vez somos menos orgânicos? Haveria espaço para os impulsos apolíneos e dionisíacos, para a criatividade? Haveria espaço para o “gênio” nietzschiano? Haveria uma possibilidade de repensarmos o *currículo lattes*? Há espaço na sociedade atual para repensar e refletir sobre o sistema, há espaço para a ruminação e a reflexão deste?

Referências.

Chauí, M. (2001) Ideologia, neoliberalismo e universidade. In: *A ideologia da competência*. BH/SP: Autêntica, p. 85-117.

DIAS, R. (2003) *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione,

Gadelha, S. (2009) Biopolítica, governamentalidade e educação (capítulo IV); Biopolítica e educação: laços exemplos e perspectivas. In: *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.119-214.

Nietzsche, F. (1992) *O nascimento da tragédia*; ou helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras.

Nietzsche, F. (2001). *A gaia ciência*. Tradução, notas, e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

Nietzsche, F. (2003) *Segunda Consideração intempestiva, da utilidade e da desvantagem da história para a vida*. Tradução, Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume dumará.

Nietzsche, F. (2011). *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola.

Paula, M. (2001). *A questão da ciência e da verdade em Nietzsche*. Niterói: UFF.

Portal Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>- Acessado em: 08 de março de 2017.



El preguntar incesante. Sócrates y la enseñanza

Gregorio Valera-Villegas
Universidad Central de Venezuela y
Universidad Nacional Experimental de las Artes.
gregvalvil@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4321-9059>

Profesor titular de filosofía. Línea de investigación en estudios de filosofía, arte, política y educación. Libros y artículos académicos en revistas especializadas nacionales e internacionales, publicados sobre temas relacionados con la línea de investigación. Así como también ha publicado obras de creación literaria.

Resumen - Resumo - Abstract

En este trabajo realizamos un ejercicio hermenéutico, una interpretación, desde nuestro presente y desde nuestra circunstancia, para poner en juego una vez más a Sócrates y su obra históricamente situados, y a la vez tratar de ir mucho más allá de lo que sabemos acerca de ella y de nosotros mismos; porque se trata de un ejercicio hermenéutico de actualización y aplicación para hacer presente una obra que no puede quedar anclada en el pasado, si es de verdad un clásico. Es, por consiguiente, un ejercicio que se refiere al pasado sí, pero como un algo y un alguien, Sócrates y su arte de enseñar y Sócrates maestro de amor, que tiene sentido en nuestro presente, para de

Neste trabalho, realizamos um exercício hermenêutico, uma interpretação, do nosso presente e da nossa circunstância, para colocar Sócrates e seu trabalho historicamente situado em jogo novamente, e, ao mesmo tempo, tentar ir muito além do que sabemos sobre ela e sobre nós mesmos; porque é um exercício hermenêutico de atualização e aplicação apresentar um trabalho que não pode ser ancorado no passado, se é realmente um clássico. É, portanto, um exercício que se refere ao passado sim, mas como algo e alguém, Sócrates e sua arte de ensinar e Sócrates mestre do amor, que faz sentido em nosso presente, dessa maneira, apostar na superação de distâncias e

In this work we perform an hermeneutic exercise, an interpretation, from our present and from our circumstance, to put Sócrates and his historically situated work into play once again, and at the same time to try to go much further than what we know about it and about ourselves; since it is an hermeneutic exercise of updating and application to make present a work that cannot remain anchored in the past, provided that it is truly a classic. It is, therefore, an exercise that does refer to the past, but as a something and a someone, Sócrates and his art of teaching and Sócrates master of love, which makes sense in our present, thus betting on overcoming temporal distances and differences to

esta manera apostar a la superación de las distancias temporales y las diferencias para hacerlas provechosas.

diferenças temporais para torná-las lucrativas. make them profitable.

Palabras Clave: Sócrates, enseñanza, hermenéutica filosófica, maestro de amor.

Palavras-chave: Sócrates, ensino, hermenêutica filosófica, professor de amor.

Keywords: Socrates, teaching, philosophical hermeneutics, love teacher.

Recibido: 25/05/2019

Aceptado: 23/09/2019

Para citar este artículo:

Valera Villegas, G. (2019). El preguntar incesante. Sócrates y la enseñanza. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 6(12). 155-174.



El preguntar incesante.

Sócrates y la enseñanza

Presentación: un ejercicio de hermenéutica filosófica.

Comprender e interpretar una obra implica un estar situado históricamente por quien lo hace, lo que supone un ir más allá de lo que, el sujeto que realiza la acción, sabe acerca de ella y de sí mismo. Ello quiere decir que se trata de una actualización, es decir, el hacer presente la misma porque no puede quedar fijada al pasado en la que se elaboró. En otras palabras, es una tarea de buscar un sentido para el ser humano de hoy, sin que signifique dejar a un lado las distancias temporales y las diferencias que pueden existir entre el autor de la obra y quien la interpreta, para con ello hacerla productiva.

La obra de un filósofo, en nuestro caso, no es solamente pasado, sino que puede trascender la distancia del tiempo por medio de la hermenéutica filosófica, que puede fungir de mediadora histórica. De esta manera, si bien el pasado no se puede restituir, se puede establecer con él una relación de mediación con el presente. Esta mediación, en términos de Gadamer, se realiza desde la comprensión, desde el círculo hermenéutico, que supone un triple anticipar, valga decir: una acción previa de tener, de ver y de concebir. En palabras de Gadamer, en el marco de la historicidad de la comprensión, el círculo hermenéutico y los prejuicios, tal mediación sería en estos términos:

El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido solo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido (...) la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos por otros más adecuados. Y es todo este constante re proyectar, en el cual consiste el movimiento del sentido del comprender e interpretar... (Gadamer, 1999, p.333).

Al referirnos a la realización de un ejercicio hermenéutico filosófico de la obra de un filósofo, no lo estamos haciendo de un filósofo común y corriente, con una obra escrita determinada, sino de uno que no la tiene, que no la escribió él, de uno “ágrafo” por propia convicción, justificación y decisión de no escribirla. La obra de este filósofo fue escrita, de algún modo, por sus discípulos, especialmente Platón y Jenofonte. Así pues, y con esto en mientes, el ejercicio de marras a realizar es también referido a una tradición como una forma de autoridad consagrada por el pasado y por su vigencia en la condición de ser un clásico, que como tal tiene mucho que decirnos y hacernos decir. Y, por consiguiente, tiene un papel fundamental para la comprensión de la mediación histórica propuesta por Gadamer, porque se trata de un movimiento de interrelación de la tradición y de la acción del intérprete. Así, al compás de la familiaridad y extrañeza de Sócrates como el filósofo y su obra al que nos hemos venido refiriendo, y conocimiento de esa tradición que él constituye, y a la vez extrañados por la distancia histórica de sus fuentes, lo que significa un punto medio o núcleo clave para el ejercicio de hermenéutica filosófica a realizar. Expresión palmaria de la conciencia histórico-efectual, en términos de Gadamer. Este concepto hermenéutico filosófico va más allá del horizonte histórico del conocimiento objetual. Por tanto, la comprensión se funda en interpenetración de la tradición recibida y su aplicación al presente respectivo. (Cfr. Gadamer, 1999).

La distancia temporal entre nuestro presente y el de Sócrates y su obra, entendida como tradición, no puede entenderse sólo como un obstáculo a salvar, sino que también encierra un rédito productivo, en el entendido de que esa distancia, no poca, permite mirar los efectos de ella, es decir, lo que tiene vigencia y lo que no, los prejuicios salvables y los no salvables.

Se trata pues de realizar una interpretación desde nuestro presente y desde nuestra circunstancia. Así que, pondremos en juego una vez más a Sócrates y su obra históricamente situados, para a la vez tratar de ir mucho más allá de lo que sabemos acerca de ella y de nosotros mismos; porque es un ejercicio hermenéutico de actualización y aplicación para hacer presente una obra que no puede anclarse en el pasado, si es de verdad un clásico. Es, por consiguiente un ejercicio que se refiere al pasado, sí, pero un como algo y un alguien, Sócrates y su arte de enseñar y Sócrates maestro de amor, que tienen sentido en nuestro presente, para de esta manera apostar a la superación de las distancias temporales y las diferencias para hacerlas provechosas.

El arte de enseñar en Sócrates: la ironía, el *elenchus* y la mayéutica.

Si el arte para Schiller es “aquello que se da asimismo su propia regla” (Friedrich Schiller en una carta a Körner, citado por Tatarkiewicz, 2008, p.50), y Sócrates logra darse su propia regla en el arte de enseñar, entonces él tiene su propio arte. Sin duda que estamos hablando de un maestro a toda ley, eso sí entendido como un artista, con su propio estilo, con su propio arte. En su práctica sostiene la importancia de la exigencia de la verdad, en su búsqueda participativa en el desvelamiento riguroso de las cosas del hombre, en la formación de sus discípulos en la perfección espiritual, en la virtud (conocimiento del bien y propensión a practicarlo). Controvertidas y diversas fue su postura en torno a sus rivales sofistas, por lo que se sostiene que: “Su moralismo grave, y su agudo sentido de la vida interior, lo aproximaban a Pródico (como lo advirtieron muy bien sus contemporáneos); y si la polimatía de Hippias se oponía, por su pretensión abstrusa, a la «insciencia» socrática, no es menos cierto que su investigación de las fuentes vivas de la ciencia situaba a Sócrates en la misma búsqueda, siempre reiniciada y proseguida un poco más adelante, de la auténtica verdad”. (Marrou, 2000, p.85).

A través de su arte de enseñar, manifiesta sus ideas y pasiones y la forma como se relaciona con los otros y con el mundo. Además, contribuye a hacer del otro, del discípulo, en alguna medida una obra de arte. Arte entendido como estética de la existencia, el cual, así entendido, en términos de Nietzsche, implica una perspectiva distinta de la filosofía y de hacer filosofía en relación con una (trans)formación del ser humano, una transformación de sí mismo. Arte y filosofía de la mano en esa transformación y liberación. (Cfr. Nietzsche, 2000). Por cuanto para Sócrates la enseñanza no era un mero pasar la información de una cabeza a otra, sino un proceso de ascensión espiritual del ser humano. Y desde la dinámica plena del *tradere* y *transmittere* que manifiestan el auténtico sentido de la palabra tradición: lo pasivo, en el caso del primer verbo, y a la vez lo activo en el caso del segundo. La re-creación, reinención, que se realiza de lo recibido en el contexto histórico social de referencia de quien la recibe. (Cfr. Duch, 2004).

Este arte de la enseñanza se desplegará fundamentalmente en dos grandes momentos, a saber: en la ironía y la mayéutica. Ambos requerirán de una base cierta: el conocerse a sí mismo, que se traducirá, primeramente, como conocer los propios límites, es decir, su propia insciencia, su ignorancia, “saber que no se sabe” diría en la Apología de Platón. La ironía como método en Sócrates se orientará, precisamente, a hacer, mediante el diálogo, que

el interlocutor reconozca su ignorancia de camino a la sabiduría, y este es uno de los momentos en los que generalmente será usada la ironía. Aquí el diálogo será abierto con la confesión de ignorancia por parte de él, y elogios a lo sabio que es su interlocutor, quien aceptará los mismos orgulloso de sí. La dialéctica sigue su rumbo y aquellas opiniones que habían sido en un inicio consideradas como verdaderas serán confutadas por Sócrates al demostrar que de ellas se pueden derivar consecuencias sin sentido y claramente contradictorias. A continuación, se propiciará la mayéutica como momento productivo. Sócrates lo iniciará con la ayuda al interlocutor a parir y expresar verdades que se han madurado en su interior, por lo que se tratará de hacerlas explícitas y claras. Se hará evidente también que aquél no podía hacerlo solo, que ha requerido de ayuda, del diálogo, en el que incorporará el discurso breve. Discurso usado por Sócrates en contraposición al de los sofistas, quienes harán uso del gran discurso retórico encaminado a persuadir sin importarles el costo, por cuanto ellos estarán más interesados en la efectividad del mismo que de la verdad.

Leamos a continuación algunos pasajes que pueden servir para mostrar lo hasta ahora dicho sobre el arte de enseñar de Sócrates.

(...) Fedro. - ¡Asombroso, Sócrates ! Me pareces un hombre rarísimo, pues tal como hablas, semejas efectivamente a un forastero que se deja llevar, y no a uno de aquí. Creo yo que, por lo que se ve, raras veces vas más allá de los límites de la ciudad; ni siquiera traspasas sus murallas

Sócrates. - No me lo tomes a mal, buen amigo. Me gusta aprender, y el caso es que los campos y los árboles no quieren enseñarme nada¹; pero sí, en cambio, los hombres de la ciudad. Por cierto, que tú sí pareces haber encontrado un señuelo para que salga. Porque, así como se hace andar a un animal hambriento poniéndole delante un poco de hierba o grano, también podrías llevarme, al parecer, por toda Ática, o por donde tú quisieras, con tal que me encandiles con esos discursos escritos. Así que, como hemos llegado al lugar apropiado, yo, por mi parte, me voy a tumbar. Tú que eres el que va a leer, escoge la postura que mejor te cuadre y, anda, lee.²

¹ Aunque Sócrates enseña a todos sin excluir a nadie y en cualquier lugar, su interés primordial son los asuntos o conceptos humanos.

² Se disponen para leer un texto erótico de Lisias. La idea del texto es que en él se dice que hay que complacer a quien no se ama, más que a quien sí se ama. Sobre la autoría de Lisias de este texto no hay acuerdo entre los filólogos, algunos dicen que fue más bien escrito por Platón.

Fed. — Escucha, pues.³

(...)

Sóc. — Eres encantador, Fedro. Tú sí que sí eres de oro verdadero, si crees que estoy diciendo algo así como que Lisias se equivocó de todas todas y que es posible, sobre esto, otras cosas que las dichas. Presiento que ni al último de los escritores se le ocurriría cosa semejante. Vayamos al asunto de que trata el discurso. Si alguien pretendiera probar que hay que conceder favores al que no ama, antes que al que ama, y pasase por alto el encomiar la sensatez del uno, y reprobar la insensatez del otro —cosa por otra parte imprescindible—, ¿crees que tendría ya alguna otra cosa que decir? Yo creo que esto es asunto en el que hay que ser con descendiente con el orador y dejárselo a él. Y es la disposición y no la invención lo que hay que alabar, pero en aquellos no tan obvios y que son, por eso difíciles de inventar, no sólo hay que ensalzar la disposición, sino también la invención.

(...)⁴

»Sólo hay una manera de empezar, muchacho, para los que pretendan no equivocarse en sus deliberaciones. Conviene saber de qué trata la deliberación. De lo contrario, forzosamente, nos equivocaremos. La mayoría de la gente no se ha dado cuenta de que no sabe lo que son, realmente, las cosas. Sin embargo, y como si lo supieran, no se ponen de acuerdo en los comienzos de su investigación, sino que, siguiendo adelante, lo natural es que paguen su error al no haber alcanzado esa concordia, ni entre ellos mismos, ni con los otros. Así pues, no nos vaya a pasar a ti y a mí lo que reprochamos a los otros, sino que, como se nos ha planteado la cuestión de si hay que hacerse amigo del que ama o del que no, deliberemos primero, de mutuo acuerdo, sobre qué es el amor y cuál es su poder. Después, teniendo esto presente, y sin perderlo de vista, hagamos una indagación de si es provecho o daño lo que trae consigo.

»Que, en efecto, el amor es un deseo está claro para todos, y que también los que no aman desean a los bellos, lo sabemos. ¿En qué vamos a distinguir, entonces, al que ama del que no? Conviene, pues, tener presente que en cada uno de nosotros hay como dos principios que nos

³ A continuación lee el discurso de Lisias sobre el amor.

⁴ Por exigencia de Fedro, Sócrates se ve obligado a decir su punto de vista sobre el asunto del texto Lisias. Y no teniendo otra opción lo hace.

rigen y conducen, a los que seguimos a donde llevarnos quieran. Uno de ellos es un deseo natural de gozo, otro es una opinión adquirida, que tiende a lo mejor. Las dos coinciden unas veces; pero, otras, disienten y se revelan, y unas veces domina una y otras otra. Si es la opinión la que, reflexionando con el lenguaje, paso a paso, nos lleva y nos domina en vistas a lo mejor, entonces ese dominio tiene el nombre de sensatez. Si, por el contrario, es el deseo el que, atolondrada y desordenadamente, nos tira hacia el placer, y llega a predominar en nosotros, a este predominio se le ha puesto el nombre de desenfreno. Pero el desenfreno tiene múltiples nombres, pues es algo de muchos miembros y de muchas formas, Y de éstas, la que llega a destacarse otorga al que la tiene el nombre mismo que ella lleva. Cosa, por cierto, ni bella ni demasiado digna. Si es, pues, con relación a la comida donde el apetito predomina sobre la ponderación de lo mejor y sobre los otros apetitos, entonces se llama glotonería, y de este mismo nombre se llama al que la tiene. Si es en la bebida en donde aparece su tiranía y arrastra en esta dirección a quien la ha hecho suya, es claro la denominación que le pega. Y por lo que se refiere a los otros nombres, hermanados con éstos, siempre que haya uno que predomine, es evidente cómo habrán de llamarse. Por qué apetito se ha dicho lo que se ha dicho, creo que ya está bastante claro; pero si se expresa, será aún más evidente que si no: al apetito que, sin control de lo racional, domina ese estado de ánimo que tiende hacia lo recto, y es impulsado ciegamente hacia el goce de la belleza y, poderosamente fortalecido por otros apetitos con él emparentados, es arrastrado hacia el esplendor de los cuerpos, y llega a conseguir la victoria en este empeño, tomando el nombre de esa fuerza que le impulsa, se le llama Amor.»⁵. (Platón, Fedro, 1988a. (230d-e, 236a, 235a, 237c-e, 238^a-c), pp. 317-331).

El *elenchus* (ἔλεγχος), por su parte, entendido como el método de Sócrates, de base dialéctica socrático/platónica, se despliega en el cuestionamiento, en el preguntar socrático. Valga decir, aquel asunto que se somete a consideración y mirada escrutadora con el propósito de refutar lo sostenido por el interlocutor, o discípulo.

Este método dialéctico socrático, o socrático/platónico, usa dos herramientas fundamentales: el preguntar y el refutar de camino a la mayéutica. Así

⁵ En esta disertación de Sócrates podemos ver una referencia a la escalera erótica o del ascenso dialéctico del mundo de la doxa al de las ideas, como veremos más adelante. El discurso de Sócrates continúa, sólo que esta vez orientado al asunto del texto de Lisias.

pues, al desplegarse, se tienen los siguientes momentos: 1) momento de la protréptica (*Προτρειπτικός*), o de exhortación al filosofar sobre la relevancia del tema del diálogo. En el Fedro, como pudimos ver, Sócrates, en un primer momento, encumbra a su interlocutor como un sabio en la materia que se trata, el amor.; 2) momento eléntico (de ironía), o declaración de ignorancia sobre el tema por parte del maestro, y a la vez de indagación mediante preguntas, y refutación, al discípulo sobre el tema o concepto en cuestión, en la búsqueda de la confesión de ignorancia por parte del discípulo y la purificación del mismo; 3) y, por último, el momento heurístico o mayéutico, momento positivo o de hacer parir el conocimiento que tiene el discípulo. En este último, el maestro ayudará a alcanzar la verdad desde adentro, por inducción. El ascenso dialéctico se habrá producido desde la experiencia sensible hasta alcanzar la verdad del concepto. La formación de conceptos por vía inductiva es su derrotero a alcanzar, por eso "... parte de casos particulares conocidos y ampliando el círculo del pensamiento hasta llegar a los más difíciles y al parecer dispares, pretende alcanzar un resultado general con validez universal para todos los casos." (Moreno, 1978, p.74).

En este preguntar, con tono retórico, se busca propiciar una nueva pregunta que de mayor claridad a la primera y, de algún modo, al concepto en cuestión. Veamos un posible ejemplo: ¿Puedo votar en las próximas elecciones? A lo que se responde con otra pregunta como si la primera no lo fuera o se entendiera como pura retórica: ¿Acaso no son los ciudadanos quienes votan? En él se empieza haciendo todo tipo de preguntas hasta que los detalles del ejemplo sean evidenciados, para ser luego usados como plataforma para alcanzar valoraciones más generales. El *elenchus* se aplica entre dos interlocutores, y en él se debe alcanzar, no sin antes vivir una experiencia de conocimiento mediante el esfuerzo de reflexión y razonamiento inductivo, un concepto o definición universal. Entre Sócrates y Fedro, como hemos visto en la cita anterior, el primero, Sócrates, lleva el liderazgo del diálogo, y el segundo opta por afirmar o negar ciertas ideas que se dan para ser aceptadas o rechazadas. El preguntar atinadamente, en torno a un tema, es la clave, así como la respuesta adecuada alcanzada mediante el consenso.

Lo medular de este preguntar no es la contraposición de opiniones diversas, sino la formulación de una hipótesis y la realización de una crítica de la misma (afirmaciones y negaciones en torno a ella). Así, esa hipótesis inicial irá siendo mejorada y afinada por medio del ejercicio crítico mantenido por medio del diálogo. (Cfr. Guthrie, 1998, pp. 146-190). Las preguntas pueden descender hasta llegar a los detalles del ejemplo, para luego ascender a la

definición. La herramienta eficaz para alcanzar lo que se busca en torno a un asunto es provocar que el interlocutor, camino a la aporía, se contradiga en sus ideas, para lograr su aprobación de la verdad de la perspectiva o conjetura en cuestión que ha venido argumentando el interlocutor contrario, con el conocimiento de que lo que había venido sosteniendo era falso. Este consenso, claro está, no siempre es logrado por Sócrates.

El método *elenchus* es, por un lado, un método negativo por cuanto se trata de una supresión de respuestas incorrectas o falsas o que conducen a contradicciones. Y es positivo porque orienta hacia un conocimiento obtenido mediante las preguntas que se hacen a una persona con el propósito de ayudarle alcanzar un conocimiento. El ejemplo clásico es el que está en el diálogo Menón, en él Sócrates le demuestra a Menón su doctrina de la reminiscencia mediante un diálogo con un esclavo analfabeta que tiene conocimientos de matemáticas, sin que realmente sepa que los tiene. (Cfr. Platón, Menón, (82a-85c), 1987, pp. 303-311). El Menón, por cierto, fue clasificado como diálogo dramático por Kierkegaard frente a los narrativos como El Simposio o El Banquete.

El método *elenchus* se opone a la erística (*eristiké*) de los sofistas por cuanto con él se busca conocimiento de la verdad, mientras que la erística es usada por quienes gustan de la discusión al margen de la verdad o falsedad de la tesis por ellos mantenida, su afán es tratar de salir airoso en la discusión a como dé lugar, usando para ello finos argumentos y la herramienta de la retórica del que disponen.

El *elenchus* suponía desplegar dos momentos principales, a saber: la ironía y la mayéutica. Con el primero se buscaba derribar la opinión infundada de aquél, quien arrogantemente creía saber la verdad. En la ironía se han distinguido dos métodos a su vez, Kohan (2009, p.30) siguiendo a Kierkegaard, los señala: el especulativo y el irónico. En el primero, Sócrates, pregunta para obtener respuestas cada vez más profundas, la vía mayéutica, y en el segundo para vaciar de respuestas a su interlocutor, y así pueda comprender su ignorancia relacionada con el asunto tratado en el diálogo, del que creía saber mucho.

La ironía, con base en la refutación, de acuerdo con Mondolfo, significaría una vía para la purificación por el error en el que se estaba, y, a la vez, estímulo para el conocimiento. (Cfr. Mondolfo, 1996). De algún modo, es lo que alcanza Fedro, en el extracto citado, en su diálogo con Sócrates, e intenta purificarse pidiendo a Sócrates su punto de vista en el conocimiento

del amor. De esta manera, la dialéctica socrática presenta la relación de dos fases profundamente implicadas, al decir de Landa (2003), a saber: la ironía y la refutación como momentos negativos, y la conciencia del no saber o agnoia, y el parir la idea o mayéutica como momento positivo.

Sócrates maestro de amor

Sócrates es vida/obra, su obra es él mismo. Es aquél que vivió su propio pensamiento su propia práctica en un pensar a viva voz sobre la misma. Nunca se presentó como maestro, aunque nunca perdió ocasión para ayudar a formar-se.

En cuanto a mí, a lo largo de toda mi vida, si alguna vez he realizado alguna acción pública, me he mostrado de esta condición, y también privadamente, sin transigir en nada con nadie contra la justicia ni tampoco con ninguno de los que, creando falsa imagen de mí, dicen que son discípulos míos. Yo no he sido jamás maestro de nadie. Si cuando yo estaba hablando y me ocupaba de mis cosas, alguien, joven o viejo, deseaba escucharme, jamás se lo impedí a nadie. Tampoco dialogo cuando recibo dinero y dejo de dialogar si no lo recibo, antes bien me ofrezco, para que me pregunten, tanto al rico como al pobre, y lo mismo si alguien prefiere responder y escuchar mis preguntas. Si alguno de éstos es luego un hombre honrado o no lo es, no podría yo, en justicia, incurrir en culpa; a ninguno de ellos les ofrecí nunca enseñanza alguna ni les instruí. Y si alguien afirma que en alguna ocasión aprendió u oyó de mí en privado algo que no oyeran también todos los demás, sabed bien que no dice la verdad. (Platón, Apología, (33a-b), 1981, p.173).

Expresión que es una muestra de la humildad que lo caracterizaba (además del desinterés pecuniario en la educación, integridad, y su enorme capacidad persuasiva) y a la particularidad y originalidad de su magisterio. En el arte de enseñar de él está presente su amor por sus discípulos y su auténtica bondad hacia ellos, encontrados a la socaire de su continuo callejeo. (Cfr. Platón, El Banquete y Fedón, 1988a). De hecho afirmó, acerca de sus discípulos, que: " Se añade, a esto, que los jóvenes que me acompañan espontáneamente -los que disponen de más tiempo, los hijos de los más ricos- se divierten oyéndome examinar a los hombres y, con frecuencia, me imitan e intentan examinar a otros, y, naturalmente, encuentran, creo yo, gran cantidad de hombres que creen saber algo pero que saben poco o nada". (Platón, Apo-

logía, (23d), 1981, p. 158).

Su método de enseñanza es su creación: el tutorial, en él no expone casi nada, sino que pregunta continuamente. Las preguntas que formula en el diálogo establecido “están dispuestas para que el alumno tome conciencia de su ignorancia para guiarlo así hacia una verdad más profunda, a la cual se adherirá más firmemente porque no le ha sido hecha sino que ha nacido de su propia mente, por los esfuerzos conjuntos de maestro y discípulo.” (Highet, 1963, pp. 113-114). Sócrates como maestro será un *kalòs kagathòs* por cuanto logró darse a sí mismo toda la bondad y la sabiduría. (Cfr. Jenofonte, 1993). Esta búsqueda del ideal de la *kalokagathía* le lleva a decir: “...y en cambio ahora, al ordenarme el dios, según he creído y aceptado, que debo vivir filosofando y examinándome a mí mismo y a los demás.” (Platón, Apología (28e, 29a), 1981, pp. 166-167). El fin del arte de enseñanza de Sócrates es la virtud, la búsqueda de la verdad, mediada por el amor como deseo de belleza y del Bien.

Maestro de amor, o Sócrates, es una metonimia porque decir maestro de amor es nombrar al hombre con el de su práctica que le es constitutiva. Y es, a la vez, una metáfora, por cuanto constituye una vía de interpretación al tener un carácter hermenéutico, en tanto metáfora viva en tono de Ricoeur. (Cfr. Ricoeur, 2001). De este modo, es una herramienta para comprender la vida/obra de un filósofo, especialmente su magisterio, mediante un lenguaje simbólico no ornamental. Así, este maestro de amor es un alguien que realiza de una manera particular, mediante su propio arte, una acción de enseñar, y también es un alguien constituido por un algo, el amor. Además, puede decirse que ese algo refuerza o es característica particular que lo distingue.

Ahora bien, pudiésemos decir que el arte de enseñanza de Sócrates como maestro de amor podemos entenderlo como de mediación y ayuda en el ascenso hacia la virtud, la belleza y el Bien. Veamos ésto con más detalle, el amor, *Eros*, es un demon, está en el medio de los hombres y de los dioses. En la alegoría del carro alado puede verse su papel. En ella, si el auriga domina los caballos logrará elevarse y alcanzar el mundo de las ideas, y si no lo hace caerá en el mundo de las cosas, el mundo sensible (*pistis* y *eikasia*), el alma terminará por estar aprisionada en un cuerpo mortal con el deseo de regresar a su mundo original. Para ello, necesitará de alas, y aquí encontramos el papel del amor, para realizar el deseo de alcanzar la belleza y la justicia y el Bien. De tal suerte que, el alma necesitará alcanzar, con la mediación del amor, la virtud para poder elevarse con las nuevas alas a contemplar la idea suprema

del Bien en el mundo de las ideas. De allí que al respecto sostenga: "...Porque allí mismo de donde partió no vuelve alma alguna antes de diez mil años -ya que no le salen alas antes de ese tiempo-, a no ser en el caso de aquel que haya filosofado sin engaño, o haya amado a los jóvenes con filosofía. Éstas, en el tercer período de mil años, si han elegido tres veces seguidas la misma vida, vuelven a cobrar sus alas y, con ellas, se alejan al cumplirse esos tres mil años". (Platón, Fedro. (249a), ,1988a, p.351. El subrayado es nuestro).

En este mismo sentido puede decirse, que el filósofo, maestro, lleva una vida particular, de características propias gracias al amor. Sócrates es *Eros* en tanto y en cuanto es, por un lado, amante de la sabiduría, de la verdad, de la belleza y la virtud, y, por el otro, mediador para que sus jóvenes discípulos cultiven en sí mismos y en los demás la virtud, y también las acciones bellas a partir de la contemplación en la belleza en sí, porque *Eros* es el motor que impulsa las acciones con las que se persigue el Bien y, en consecuencia, la felicidad. De allí, que pudiera colegirse que la eudaimonía socrática es búsqueda de la verdad, la virtud y el Bien. El arte de enseñar del maestro de amor es arte de amar de manera filosófica. El maestro de amor es mediador que establece una relación de ayuda para el ascenso hacia lo sublime y verdadero, desde la ignorancia y las cosas efímeras y confusas.

En la práctica de su arte el maestro de amor se sustenta en un ejercicio de anagogía (*αναγωγή*). Él, en su arte, se mueve entre la ignorancia y la sabiduría para ayudar a ascender, en términos de anagogía, desde la ignorancia a la sabiduría con base en el *Eros* como anhelo de lo que se carece, como deseo de lo bello. Este arte puede comprenderse mejor si leemos este texto de estilo indirecto de Diotima/ Sócrates:

Por otro lado, los ignorantes ni aman la sabiduría ni desean hacerse sabios, pues en esto precisamente es la ignorancia una cosa molesta: en que quien no es ni bello, ni bueno, ni inteligente se crea a sí mismo que lo es suficientemente. Así, pues, el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar. -¿Quiénes son, Diotima, entonces -dije yo- los que aman la sabiduría, si no son ni los sabios ni los ignorantes? -Hasta para un niño es ya evidente -dijo- que son los que están en medio de estos dos, entre los cuales estará también *Eros*. La sabiduría, en efecto, es una de las cosas más bellas y *Eros* es amor de lo bello, de modo que *Eros* es necesariamente amante de la sabiduría, y por ser amante de la sabiduría está, por tanto, en medio del sabio y del ignorante. (Platón, El Banquete (204a, 204b), 1988a, pp.247-248).

El carácter anagógico del arte de la enseñanza del maestro de amor puede también expresarse por medio de la escalera de *Eros* o de movimiento ascendente⁶. Veamos esta versión que hemos elaborado en términos del arte de enseñanza:

Peldaño 1 (o de lo particular): el discípulo, acompañado o guiado por el maestro, descubre el amor (finito, mudable, cambiante) por la belleza de un cuerpo. Aquí se trata de ir más allá de lo sexual rumbo a la fruición de la belleza como forma o idea que se manifiesta en él. Estamos en presencia del amor de la belleza en el discípulo para engendrar en él bellos razonamientos, belleza que debe ir acompañada de la virtud que hay que hacer nacer en él. En este primer peldaño se va ascendiendo precisamente en la relación entre *Eros* y la felicidad de camino del amor a la sabiduría, de camino del filosofar.

Peldaño 2: el discípulo, acompañado de su maestro, supera la belleza en apariencia del cuerpo (en el mundo sensible o de irrupción de los sentidos) tras búsqueda de alcanzar la del alma, la verdadera belleza (en el sentido de lo múltiple a lo uno). El discípulo crece en el amor verdadero y en la virtud. Él llega a comprender que la belleza de un cuerpo es similar al que puede haber en otro. Debe, además, hacerse amante de todos los cuerpos bellos y superar definitivamente el amor por uno solo. Ello supone valorar más la belleza del alma que la del cuerpo.

Peldaño 3: en este peldaño el discípulo es capaz de la creación de la belleza mediante actividades afincadas en la armonía y la justa medida que genera la virtud, valga decir, templanza, moderación y justicia, como expresiones de lo bello. Es también el peldaño de la contemplación de la belleza, de la ley y del orden.

Peldaño 4: es el de la contemplación y admiración de las ciencias y de la belleza que les acompaña, y que ellas hacen visible. Momento de la diánoia (διάνοια).

Peldaño 5: el peldaño en el cual debe el discípulo remontarse hacia la contemplación de lo bello absoluto, o del Bien. Por medio de la noesis (νόσις), debe remontarse hacia la contemplación de la Belleza en sí, del

⁶ (Cfr. Platón, Fedro. (210a-d), pp. 260-261). La dialéctica se propone llevar paso a paso al filósofo, al hallarse metido en el vaivén de la ignorancia, para elevarlo a las alturas de la intelección filosófica. (Cfr. Platón, República, (libro VII, 517b), 1988b, p. 342).

Bien. Maestro y discípulo han ascendido de lo múltiple y sensible a lo uno e inteligible, este último como fundamento primero. En relación directa con la metáfora de la línea dividida en la que se presentan las relaciones entre el mundo sensible (*Doxa*) y el mundo de las ideas (*topus uranus*) y los distintos niveles (ontológicos y epistémicos) de conocimiento, de camino de la dialéctica. El de la noesis corresponde al nivel más alto. (Cfr. Platón. República (libro VI, 509d-511e), 1988b).

El maestro de amor no se separa del discípulo al que tutoriza, aguijoneándole con preguntas o refutando sus respuestas para mediar en su ascenso hasta hacerle parir lo bello, hasta hacerle virtuoso, hasta ayudarlo a contemplar lo bello que es el bien que se manifiesta en el ascenso de la escalera. Por ello, Sócrates como maestro de amor, amante de lo bello, de camino en su práctica dialéctica en su arte de enseñanza, es amante y amado en la belleza de sus discípulos y en la contemplación del Bien. Leamos lo que dice a este respecto:

Y de esto es de lo que soy yo amante, Fedro, de las divisiones y uniones, que me hacen capaz de hablar y de pensar. Y si creo que hay algún otro que tenga como un poder natural de ver lo uno y lo múltiple, lo persigo yendo tras sus huellas como tras las de un dios. Por cierto que aquellos que son capaces de hacer esto –Sabe dios si acierto con el nombre- les llamo, por lo pronto, dialécticos. (Platón, Fedro (266 b-c). 1988a, p. 386).

El arte de enseñar del maestro de amor es un ejercicio constante de *Eros* y filosofía, en tanto búsqueda de la verdad, la virtud y la belleza. Este amor no es similar al amor ágape o de donación del cristianismo, fundamentado por San Agustín (2009), sino amor de deseo de lo que no se tiene, en esto radica este arte de ayudar a tomar conciencia de la ignorancia o carencia y de acenso para alcanzar lo que no se tiene. En Sócrates está presente el amor helénico, que es "... siempre y sólo fuerza que conduce a la adquisición de lo que se carece, a nivel cada vez más elevado... (Reale, 2002, p.244).

Epílogo: notas sobre el arte de enseñar del maestro de amor.

En el arte de enseñanza del maestro de amor, el amor es de algo que se desea o que no se tiene o carece, de allí que este arte se encamina, en la relación maestro discípulo, por la vía dialéctica de búsqueda y de anagogía.

En este arte, el amor es deseo de lo bello y no de lo feo, y uno de sus nú-

cleos es el aspirar alcanzar esos valores, con especial referencia a la virtud, la belleza y el bien. Ahora bien, se trata de ir, en materia de la belleza, de lo exterior a lo interior, para alcanzar la belleza interior. Esta belleza se convierte en mera apariencia de la belleza divina, belleza inalcanzable, pero que puede presentirse. Ella no tiene exterior ni interior; la belleza una, que está más allá de las cosas: el verdadero amor, no a un cuerpo, no a un alma, sino que a todos los cuerpos, a todas las almas, que son al fin figuras luminosas de esa belleza que reina sobre todo el ser del mundo. La belleza interior viene, de acuerdo con Sócrates, de afuera, de la luz del espíritu, del alma del ser. Esta belleza escondida, que no se hace presente como la exterior, es la que hay que buscar, una vez que se ha conocido la belleza exterior, porque sólo así se podrá reconocer desde adentro. (Cfr. Platón. El banquete, 1988a).

El maestro de amor puede ser entendido, en tanto metáfora, como un demon o daimon, como un intermediario, un alguien que ayuda y media entre lo bello y lo feo y entre la sabiduría y la ignorancia. Él ayuda a alcanzar los niveles superiores en la escalera del conocimiento.

El maestro de amor, en tanto filósofo, se encuentra también entre la sabiduría y la ignorancia. Él no es un dios en tanto necesita saber, y los dioses no lo necesitan porque todo lo saben, pero si un sabio en tanto sabe de su ignorancia, y, por ende, puede ser visto como aquel que busca lo bueno, lo bello y lo prudente.

El maestro de amor, en la práctica de su arte de enseñar, es un mediador entre el saber y los hombres comunes e ignorantes, eso sí, dispuestos a filosofar. Y es presencia del *Eros* para alcanzar el saber filosófico. Así, mediante el preguntar constante conducía al interlocutor a la resolución del problema, planteado en ese hábil preguntar, cuya lógica, el método inductivo, iluminaba el entendimiento. El maestro, en un primer momento y mediante la ironía, lleva a aceptar al discípulo su ignorancia, para, a continuación, ayudarlo a descubrir la verdad que lleva en sí. (Cfr. Platón. El banquete. (1988a); y Platón. Teeteto (1988c)).

El arte de enseñar de este maestro es el afán de engendrar, de generar belleza tanto en el cuerpo como en el alma del discípulo. A este respecto, no puede perderse de vista a la pederastia como educación, cuya esencia no reside en relaciones sexuales con jóvenes del sexo masculino, sino de crecimiento, de formación, de elevación espiritual. Por consiguiente:

La relación pasional, el amor (que Sócrates sabe distinguir del deseo sexual,

y aun oponerlo a éste) implica el deseo de alcanzar una perfección superior, un valor ideal (...). Y no insisto en el efecto ennoblecedor que el sentimiento de ser admirado puede ejercer sobre la persona de mayor edad, sobre el *erasta*; el aspecto educativo del vínculo amoroso concierne sobre todo, evidentemente, al compañero más joven, al *eromeno* adolescente. La diferencia de edad establece entre ambos amantes una relación de desigualdad (...). El deseo que siente el primero de seducir, de afirmarse, engendra en el segundo un sentimiento de admiración ferviente y aplicada: el mayor es el héroe, el tipo superior a cuya imagen y semejanza debe modelarse, a cuya altura tratará poco a poco de encumbrarse. (Marrou, 2000, p.59).

El arte de enseñar de este maestro puede ser entendido como un ejercicio amoroso, filosófico y pedagógico, imbuido por el deseo del saber en el discípulo y en el maestro, por ello, será un permanente enamorado de la filosofía y la pedagogía por estar consciente de su constante búsqueda del conocimiento de sí y del otro. Sócrates, maestro de amor, contribuyó con la transformación de la educación (su ironía, la mayéutica y la dialéctica socrática), y con su particular estilo amoroso colaboró en las modificaciones que el amor tuvo en su época. Cabe a este respecto destacar la influencia que tuvieron en él sus cuatro grandes amores: Arquelao, Querefonte, Alcibíades III y Platón. (Cfr. Moscone, 2002). Es oportuno señalar aquí la pederastia educativa socrática, en la que los cuerpos bellos de los varones entre los 15 y los 18 años, los *efebos*, ejercían mucha atracción sobre el *erasta*, y de igual modo, como esos *efebos* pedían ser imbuidos por la sabiduría del *erasta*. Desde esta perspectiva, puede decirse que ese cuerpo bello que se llega a amar, no sólo se ama por el hecho de ser bello, sino porque él representa todos los cuerpos bellos del mundo y a la belleza que tiene la vida. De allí que (Diotima a Sócrates):

El que quiere aspirar a este objeto por el verdadero camino, debe desde su juventud comenzar a buscar los cuerpos bellos. Debe además, si está bien dirigido, amar uno sólo, y en él engendrar y producir bellos discursos. En seguida debe llegar a comprender que la belleza, que se encuentra en un cuerpo cualquiera, es hermana de la belleza que se encuentra en todos los demás. En efecto, si es preciso buscar la belleza en general, sería una gran locura no creer que la belleza, que reside en todos los cuerpos, es una e idéntica. Una vez penetrado de este pensamiento, nuestro hombre debe mostrarse amante de todos los cuerpos bellos, y despojarse, como de una despreciable pequeñez, de toda pasión que se reconcentre sobre uno sólo. Después debe considerar la belleza del alma como más preciosa que la del

cuerpo; de suerte, que una alma bella, aunque esté en un cuerpo desprovisto de perfecciones, baste para atraer su amor y sus cuidados, y para ingerir en ella los discursos más propios para hacer mejor la juventud. Siguiendo así, se verá necesariamente conducido a contemplar la belleza que se encuentra en las acciones de los hombres y en las leyes, a ver que esta belleza por todas partes es idéntica a sí misma, y hacer por consiguiente poco caso de la belleza corporal. De las acciones de los hombres deberá pasar a las ciencias para contemplar en ellas la belleza; y entonces, teniendo una idea más amplia de lo bello, no se verá encadenado como un esclavo en el estrecho amor de la belleza de un joven, de un hombre o de una sola acción, sino que lanzado en el océano de la belleza, y extendiendo sus miradas sobre este espectáculo, producirá con inagotable fecundidad los discursos y pensamientos más grandes de la filosofía, hasta que, asegurado y engrandecido su espíritu por esta sublime contemplación, sólo perciba una ciencia, la de lo bello. (Platón. *El Banquete*, 1988^a, pp. 348-349).

Estamos así en presencia del carácter anagógico del arte de la enseñanza del maestro de amor, el cual puede también expresarse por medio de la escalera de Eros o de movimiento ascendente hacia la belleza. De allí que podemos cerrar citando un fragmento del diálogo que sostienen Diotima y Sócrates: “Porque la belleza, Sócrates, no es, como tú te imaginas, el objeto del amor. ¿Pues cuál es el objeto del amor? —Es la generación y la producción de la belleza”.

Referencias

- Duch, L. (200\$). *Estaciones del laberinto*. Barcelona, Herder.
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca, Sígueme.
- Guthrie, W. K. C. (1998). *Historia de la Filosofía Griega*. Tomo IV: Platón. El hombre y sus diálogos. Primera época. Madrid, Gredos.
- Highet, G. (1963). *El arte de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.

Jenofonte. (1993). Recuerdos de Sócrates. En: *Recuerdos de Sócrates; Económico; Banquete; Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos.

Kohan, W. (2009). *Sócrates el enigma de enseñar*. Buenos Aires, Biblos.

Landa, J. (2003). La deriva sapiencial socrática: ironía, katalēpsis, epochē. *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*. Núm. 14-15, UNAM.

Marrou, H. (2000). *Historia de la educación en la antigüedad*. México, FCE.

Mondolfo, R. (1996). *Sócrates*, Buenos Aires, Eudeba, 1996.

Moreno, J. (1978) *Historia de la educación*. Madrid, Paraninfo, 1978.

Moscone, R. (2002). *Sócrates: sólo sé de amor*. Biblioteca Nueva.

Nietzsche, F. (2000). *El libro del filósofo*, Madrid, Taurus.

Platón. Fedro. (1988a). En: *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. (Traducciones, introducciones y notas: C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó Iñigo).Madrid, Gredos.

Platón. (1988b). *Diálogos IV. República*. (Introducción . traducción y notas por Conrado Eggers Lan), Madrid, Gredos.

Platón. Teeteto. (1988c). *Volumen V: Parménides. Teeteto. Sofista. Político*. Madrid: Editorial Gredos.

Platón. (1987). Menón, En: *Diálogos II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo* (Traducciones, introducciones y notas por J. Calonge Ruiz, E. Acosta Méndez, F. J. Olivieri, L. Calvo). Madrid, Gredos.

Platón. (1981). Apología. En: *Diálogos I: Apología. Critón. Eutifrón. Ion. Lisis. Cármides. Hippias menor. Hippias mayor. Laques. Protágoras*. Madrid, Editorial Gredos.

Reale, Giovanni. (2002). *Platón. En búsqueda de la sabiduría secreta*. Barcelona.

Ricoeur, Paul. (2001). *Metáfora viva*. Madrid, Trotta.

Tatarkiewicz, Wladyslaw. (2008). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid, Tecnos.





Filosofia, educação e artes visuais: confluências formativas à luz da teoria crítica

Sandra Borsoi
Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (UEPG), Brasil
borsoi.sandra@gmail.com

Docente do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (UEPG), Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Educação e Cultura (Aufklärung) – CNPq/UEPG.

Resumen - Resumo - Abstract

O presente artigo trata da relação entre filosofia, educação e artes visuais a partir do enfoque epistemológico da Teoria Crítica. O problema reflete sobre o tipo de fundamentação teórica de práticas educativas e curriculares em Artes Visuais que torne possível a efetivação de um projeto de sociedade amparado nos ideais de emancipação, autonomia e consciência crítica dos sujeitos. Entende-se que é necessário rever qual é a intencionalidade e quais são os pressupostos teóricos da prática educativa em Artes Visuais, pois a falta desses referenciais contribui para que a concepção de arte da Indústria Cultural exerça sobre os sujeitos a alienação, a massificação e a anomia. Por isso, o

El presente artículo trata de la relación entre la filosofía, la educación y las artes visuales a partir del enfoque epistemológico de la Teoría Crítica. El problema reflexiona sobre el tipo de fundamentación teórica de las prácticas educativas y curriculares en las Artes Visuales que torne posible que sea efectivo un proyecto de la sociedad con amparo en los ideales de emancipación, autonomía y conciencia crítica de los sujetos. Se entiende que es necesario rever cual es la intencionalidad y cuáles son los presupuestos teóricos de la práctica educativa en las Artes Visuales, pues la falta de esos referenciales contribuye para que la concepción de arte de la Industria Cultural ejerza la alienación, la masi-

This article deals with the relationship between philosophy, education and visual arts from the epistemological focus of Critical Theory. The problem reflects on what kind of theoretical foundation of educational and curricular practices in Visual Arts makes possible the realization of a project of society supported by the ideals of emancipation, autonomy and critical awareness of the subject. We understand that it is necessary to review the intentionality and the theoretical assumption of educational practice in Visual Arts, because the lack of these benchmarks contributes to the Cultural Industries conception of art to exert alienation, massification and anomie over the subjects. Therefore, the

resgate crítico-hermenêutico do Projeto da Modernidade é o meio que permite ampliar o conceito de razão esclarecida. Pela relação entre educação e arte, têm-se os elementos que contribuem para a formação social desse Projeto. Segundo Adorno e Horkheimer, o esclarecimento crítico requer uma educação que favoreça a emancipação por meio da (1) obra de arte autêntica, (2) pelo pensamento dialético e (3) pela exigência clássica de o pensamento pensar o próprio pensamento.

ficación y la anomia sobre los sujetos. Por eso, el rescate crítico-hermenéutico del Proyecto de la Modernidad es el medio que permite ampliar el concepto de la razón aclarada. Por la relación entre educación y arte, se tiene los elementos que contribuyen para la formación social de ese Proyecto. Según Adorno y Horkheimer, la aclaración crítica requiere una educación que favorezca la emancipación por medio de la (1) obra de arte auténtica, (2) por el pensamiento dialéctico y (3) por la exigencia clásica del pensamiento pensar el propio pensamiento.

critical-hermeneutic rescue of the Project of Modernity is the medium that allows extending the concept of enlightened reason. The relationship between education and art are the elements that contribute to the social formation of this project. According to Adorno and Horkheimer, critical clarification requires an education that fosters empowerment through (1) true work of art, (2) dialectical thinking and (3) the classical requirement of the thought thinking itself.

Palavras-chave: Artes Visuais; Modernidade; Educação

Palabras Clave: Artes visuales, Modernidad, Educación.

Keywords: Visual Arts; Modernity; Education

Recibido: 30/04/2019

Aceptado: 18/09/2019

Para citar este artículo:

Borsoi, S. (2019). Filosofía, educación e artes visuais: confluências formativas à luz da teoria crítica. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 6(12). 175-190.

Filosofia, educação e artes visuais: confluências formativas à luz da teoria crítica

Toda filosofia é uma teoria crítica, dada a natureza e a especificidade do próprio conhecimento filosófico. Porém, convencionou-se, na história do pensamento ocidental contemporâneo, denominar de Teoria Crítica o grupo de filósofos, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos e artistas que se reuniram na década de 1920 em torno da Universidade de Frankfurt, quando fundaram o *Sozialforschung Institut der Frankfurter*, popularmente conhecida como Escola de Frankfurt (Wiggershaus, 2002).

A intenção desse grupo de intelectuais era refletir criticamente sobre os rumos tomados pela ciência moderna quando submetida aos interesses privados da cultura do capital e das relações de poder da política dominante. Nesse sentido, busca-se elaborar um diagnóstico sobre o papel da razão em face dos fins almejados pelo sistema capitalista. A racionalidade técnica e instrumental típica da lógica produtivista do capitalismo reificou as relações humanas em vista daquilo que exerce o fetiche e o que é útil (*Zweckrationalität*). Assim, Max Weber (1994) bem caracteriza o papel da ciência diante do espírito do capitalismo do início do século XX.

Segundo os chamados “intelectuais de 1ª geração”, com ênfase em Adorno e Horkheimer, a saída dos efeitos colaterais do Projeto da Modernidade, empenhado primeiramente pela Revolução Científica dos séculos XVI e XVII e depois pelo Iluminismo do século XVIII, requer uma revisão de seus pressupostos e uma releitura de suas metas, a fim de que o Esclarecimento promova efetivamente a emancipação, a autonomia e a liberdade a partir de um olhar crítico, histórico e dialético.

É importante expor que, no início do século XX, o projeto moderno iluminista recai em uma crise de identidade e de paradigmas. A suspeita instalada sobre seus intentos provém da crise que a própria humanidade já vivia com o caos civilizacional promovido pela Primeira Guerra Mundial e pela Segunda Grande Guerra iminente.

Pode-se falar de uma claustrofobia da humanidade dentro do mundo administrado, de uma sensação de fechamento dentro de uma rede de malha espessa, tramada de ponta a ponta pela socialização. Quanto mais espessa é a rede, tanto mais se anseia sair dela, por quanto é

precisamente a sua espessura que impede qualquer evasão. Isto reforça a fúria contra a civilização. Violenta e irracionalmente, protesta-se contra ela. (Adorno, 1995, p. 107)

Para Adorno e Horkheimer, seria necessário compreender historicamente quais eram as motivações do Projeto da Modernidade para poder perceber como ele entra em crise e quais são suas possíveis saídas. Assim, convém aqui (I) expor os conceitos-chaves da racionalidade iluminista e seu projeto de sociedade esclarecida; (II) qualificar a visão dos frankfurtianos como a perspectiva teórica que busca a revisão crítica e hermenêutica do projeto moderno iluminista. Entende-se que a saída dos frankfurtianos só tem chance de se materializar caso haja um projeto crítico, histórico e dialético de formação (*Bildung*) com vistas à emancipação dos sujeitos.

A tese que defendemos aqui é de que a prática educativa em Artes Visuais pode colaborar com um projeto de sociedade que visa a emancipação, a autonomia e a vivência ética e democrática do espaço público. Para isso, é necessário que os professores dessa área sejam formados segundo essa inspiração teórica, de modo que, com o devido discernimento, saibam distinguir os diferentes tipos de juízos (lógico, moral e estético) e, por meio do reconhecimento da obra de arte autêntica, possam promover a emancipação e a autonomia de sujeitos críticos.

1. O projeto da razão esclarecida: Kant

O contexto histórico vivido por Immanuel Kant (1724-1804), filósofo que nasceu e viveu na pequena cidade de Königsberg, na Prússia, emergia de muitas inovações, principalmente no campo intelectual, fazendo refletir uma nova perspectiva dos indivíduos sobre a sociedade. O espírito do Iluminismo motivava a formação de uma nova identidade social europeia, e a razão era peça-chave para invocar uma nova compreensão sobre a realidade e, conseqüentemente, promover a liberdade: “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”.(Horkheimer, 1985, p.19)

O século XVIII, chamado por D’Alembert de “o Século da Filosofia por excelência”, representa a crença na razão como propulsora do progresso humano. Por toda a Europa, surgia entre os indivíduos uma nova compreensão do

mundo e das possibilidades do conhecimento, iluminada pela razão. Foi a época em que a “razão” significou: “o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações. [...] A razão é una e idêntica para todo o indivíduo pensante, para toda a nação, toda a época, toda a cultura” (Cassirer, 1994, pp. 22-23).

No entanto, a discussão vigente na época trata da forma de expressão da razão, ou seja, do paradigma metodológico que é historicamente abordado. Por isso, o Iluminismo assume características determinadas em cada país, mais especificamente na França, Inglaterra, Itália, Alemanha. Na Alemanha, o termo “Esclarecimento” (*Aufklärung*) é o que mais bem expressa o espírito da racionalidade iluminista. No artigo “Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?” (*Beantwortung der Frage: Wasist Aufklärung?*), de 1783, Kant define o Esclarecimento como:

[...] a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]. (Kant, 1985, p. 100)

Seria, assim, necessário ter coragem para assumir a própria maioridade (*Mündigkeit*¹). Na concepção de Kant, a razão iluminista constitui-se de fato somente no diálogo público, pois só aí os participantes veem-se submetidos à crítica radical, chegando, finalmente, a uma postura autocrítica. Portanto, só se pode pensar o caminho do progresso e da moralização através da produção de uma nova cultura (*Der Bildung und Kultur*) por intermédio da educação (*Erziehung*²).

A filosofia de Kant representa uma tentativa de possibilitar a construção de um conhecimento que contribua efetivamente para o desenvolvimento das ciências através da interconexão das condições do sujeito e do objeto. Essa

¹ O termo jurídico equivalente em alemão é *Mündigkeit*, ou seja, há, em alemão, uma conotação com *Mund*, que significa boca, direito de falar. Cf.: FLICKINGER, H. G. *Pedagogia e Hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista*. In: FAVERO, A. *et al.* (org.). **Filosofia e Racionalidade**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002, p. 144.

² Ver também: KANT, I. **Sobre a Pedagogia** [*Über Pädagogik*]. Trad.: Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.

interconexão ocorre pela confluência entre o entendimento puro e a sensibilidade pura.

Kant lança mão de um novo sistema filosófico que ele mesmo chama de “Filosofia Transcendental”, pelo que afirma: “Chamo transcendental todo conhecimento que em geral se ocupe, não dos objetos, mas da maneira como temos de conhecê-los, tanto quanto possível *a priori*. Um sistema de tais conceitos se denominaria «Filosofia Transcendental»”. (Kant, 1983, p. 33)

Trata-se aqui de demonstrar como Kant procura, por meio da Estética e da Lógica Transcendentais, uma convergência das polarizações, e como sua teoria crítica do conhecimento busca superar problemas como o solipsismo, a reflexão monológica e o dogmatismo instaurados pelas diversas tendências de pensamento.

A filosofia kantiana produziu um novo olhar sobre a constituição de fundamentos teóricos e práticos necessários para oferecer um sentido racional aos dados da experiência sensível. Trata-se de uma produção intelectual privilegiada aos alcances de seu tempo, mas que introduz outros problemas epistemológicos e práticos, especialmente frente ao que se tornaria a ciência nos séculos seguintes. Nesse aspecto, é oportuna a reflexão dos intelectuais da Escola de Frankfurt, que pela Teoria Crítica introduzem uma visão crítica e dialética ao projeto moderno de uma razão esclarecida.

2. Teoria Crítica e Educação

Toda filosofia é uma teoria crítica, mas convencionou-se chamar de “Teoria Crítica” o movimento de pensadores da Escola de Frankfurt ou do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, fundado em 1923. Neste texto, apresentamos uma leitura contextual da Teoria Crítica, dividida em dois momentos: 1) Adorno e Horkheimer em “O conceito de Esclarecimento”; 2) Horkheimer em “A indústria Cultural”. As contribuições da Escola de Frankfurt para a Educação envolvem a revisão da racionalidade iluminista e a reformulação do conceito de formação (*Bildung*).

1) O conceito de Esclarecimento exposto por Adorno e Horkheimer em “*Dialektik der Aufklärung*” requer revisão de sua estrutura interna, no sentido de se perceber criticamente quais foram os alcances e os limites do projeto moderno da razão.

O grande problema é que o Esclarecimento não superou os mitos tais como se manifestam. O projeto do Esclarecimento se fez tutelar pelos propósitos da cultura do capital, que se utilizaram da instrumentalidade da ciência e da tecnologia para incutir no imaginário coletivo um conceito mítico de progresso. No texto citado, os autores exercem uma crítica aos caminhos traçados pela ciência inspirada pelo positivismo e propõem a revisão, sob categorias marxistas, dos conceitos de Esclarecimento e de progresso: somente pela superação do *logos* sob o ser é que a realidade deixa de se tornar mito e a ciência tem a sua neutralidade desvelada perante sua ideologia de dominação. A neutralidade da ciência é mais metafísica que a própria metafísica.

2) Horkheimer e a Indústria Cultural: a arte é uma das formas de construção de uma razão esclarecida e emancipada criticamente, pois revela uma forma de consciência do mundo. O problema é que a produção em série da obra de arte, empenhada pela Indústria Cultural, só fez com que a arte perdesse seu valor estético em função de sua massificação e alienação.

O tema é atual e retrata a condição de uma sociedade que politicamente parece “anestesiada” diante do que a música, o cinema, as artes plásticas, a televisão e as redes sociais apresentam enquanto produtos de consumo. A Escola de Frankfurt assume um papel importante para a Educação quando: a) valoriza a teoria; b) exerce a crítica à visão positivista da realidade; c) (re)afirma a razão em seu potencial emancipatório; d) profere a crítica aos interesses burgueses na cultura.

A reflexão frankfurtiana é exigente em relação às justificações formativas e à necessária fundamentação de uma prática educativa e/ou artística. Qualquer intenção obscurantista deve ser objeto de resistência por aqueles que, para além da espontaneidade e do senso comum, almejam uma educação que expressa o projeto de uma sociedade emancipada e democrática. Por meio desses pressupostos, as Artes Visuais tem um papel fundamental para combater qualquer eclipse da razão, em vista de defender um projeto formativo que valoriza o esclarecimento, a originalidade, a criação e a criatividade, o pensamento livre, crítico e sem censura.

3. A Prática Educativa em Artes Visuais: um projeto de formação

A formação é o trabalho da criação de si vinculado ao mundo no qual o sujeito está inserido. O indivíduo torna-se capaz de dar sentido ético-estético às suas experiências para elevar-se ao universal e interiorizar a ideia de humanidade. Portanto, a formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre experiência no mundo e um projeto de mundo. É uma livre criação de si para uma autodeterminação racional.

Nesse sentido, ao se entender que as Artes Visuais podem ser conhecidas como parte de um projeto de formação, deve-se deduzir que sua prática educativa (tempo e espaço da diversidade de experiências) tem que resultar na formação de um tipo desejável de indivíduo que se expressa socialmente no mundo em que está inserido.

As Artes Visuais representam um campo fecundo para que as intenções de um projeto crítico-emancipatório da sociedade tenha a chance de se materializar. Se diversas são as reflexões da Teoria Crítica acerca das expressões da arte e da cultura, cabe aqui potencializar tais reflexões como bases teóricas importantes à prática educativa em Artes Visuais. Trata-se de compreender antropologicamente os fins da formação e projetar um percurso de esclarecimento que relaciona a arte e a vida.

A discussão sobre o currículo de Artes Visuais é o caminho para arquitetar um projeto de formação enquanto projeto de humanização e de Esclarecimento. Ao reconhecer que a didática é um campo polissêmico do conhecimento pedagógico, entende-se que os problemas educacionais inerentes a cada disciplina ou área do saber (matemática, ciências, línguas, filosofia, arte) devem ser tratados de modo estrito, ou seja, segundo suas racionalidades internas. Assim, entende-se que há uma metodologia e uma didática específica em cada área/disciplina, as quais seus especialistas têm a possibilidade de desenvolver, visto que dominam o conteúdo a ser ensinado.

Se o domínio do conteúdo é o primeiro princípio da didática, já que antes de tudo deve-se saber *o que* ensinar, para depois *como*, em vista de um *para quê* (finalidade), são os especialistas que devem problematizar sua prática pedagógica segundo seus intentos. Com isso, evitam-se equívocos generalistas, imediatistas e praticistas que, funcional e operacionalmente, elencam conteúdos sem qualquer preocupação epistemológica e pedagógica próprias da respectiva área de ensino.

Dado esse pressuposto, que busca legitimar um discurso sobre a prática educativa em Artes Visuais, cabe nesse momento pensar que o projeto de formação baseado na Teoria Crítica requer a problematização de três questões incipientes: (I) a relação tripartite entre conteúdo, metodologia e fundamentação teórico-prática; (II) a noção de poética enquanto representação polissêmica da autoconsciência e das experiências no mundo da vida que permite expressar uma linguagem que precisa ser autônoma, livre e crítica; e (III) a formação de sujeitos socialmente emancipados que, por meio das Artes Visuais e de seu ensino, sejam capazes de proferir juízos éticos, estéticos e políticos.

A revisão crítica de um projeto de formação em Artes Visuais é um dos meios para que a modernidade retome seu curso enquanto projeto de sociedade esclarecida e humana. E se, entre os desafios dessa revisão, defronta-se a sua objetivação, a ideia, entretanto, permanece autêntica, já que se trata da perfeição possível segundo os limites da razão.

A (I) *relação tripartite de conteúdos X metodologia X fundamentação teórico-prática* precisa ser pensada de modo distinto e unívoco, a fim de evitar confusões e anfibologias pedagógicas³:

(a) *Dos conteúdos*: quais são os conteúdos básicos indispensáveis à prática educativa em Artes Visuais, reconhecidos pelas políticas públicas da educação? História da arte, estética da arte, escultura, pintura, desenho, gravura, linguagem visual, materiais expressivos, poéticas visuais, arte tecnologia, entre outros conteúdos importantes das Artes Visuais, são expressos por suas diferentes vertentes, sobre os quais, entende-se que não se pode afirmar que há tais saberes teóricos-práticos encerram uma verdade última reconhecida epistemologicamente, ou seja, não é de modo dogmático, mas aberto e prospectivo, que tais conhecimentos precisam ser problematizados pedagogicamente. Assim, contra toda forma de preconceito artístico e científico, todo conteúdo, reconhecido na área, pode ser trabalhado em sala de aula; desde os tradicionais e modernos até os pós-modernos – a questão está no modo e no fundamento do trabalho pedagógico-formativo orientado teleologicamente.

b) *Sobre o Método*: no prefácio à obra “Fenomenologia do Espírito”, Hegel se dedica ao problema do método enquanto expressão de um conhecimento que

³ A **anfibologia** (do grego *amphibolia*) vem a ser, na **lógica** e na **linguística** moderna, o mesmo que **ambiguidade** (do **latim** *ambiguitas, atis*), isto é, a duplicidade de sentido em uma construção sintática. Um enunciado é ambíguo e, portanto, anfibológico quando permite mais de uma interpretação.

requer validade na exposição e defesa de proposições e argumentos: “Mas seu conceito [de método] já se encontra no que foi dito, e sua apresentação autêntica pertence à Lógica, ou melhor, é a própria Lógica. Pois o método não é outra coisa que a estrutura do todo, apresentado em sua pura essencialidade” (Hegel, 2005, p. 53). O método é entendido como manifestação ordenada de uma estrutura de pensamento que busca o seu reconhecimento por meio da verdade de suas proposições: “A verdade é seu próprio movimento dentro de si mesma” (Hegel, 2005, p. 54).

Sem cair sob um dogmatismo ou relativismo metodológico, entendemos o método como a expressão da racionalidade interna do objeto de investigação. É importante considerar que, para além de sua instrumentalidade, o método não pode se encontrar desconexo dos princípios e dos fins da prática educativa.

Em Artes Visuais, independente do conteúdo, ressaltamos a importância de “*seguir um caminho*”⁴ crítico, nas bases do pensamento inspirado pela Escola de Frankfurt. Os caminhos da Teoria Crítica permitem olhar as Artes Visuais segundo a possibilidade de emancipação e esclarecimento dos sujeitos, de modo crítico, histórico e dialético. Para isso, a rigorosidade acadêmica e a busca pela validação e justificação do conhecimento de modo universal indicam a postura pedagógica que o professor deve assumir enquanto agente crítico de esclarecimento. Sob esse viés epistemológico e pedagógico, o método configura-se como expressão de racionalidade interna e oferece sentido ao pensar-agir da comunidade educativa.

Todos os conteúdos e obras de arte podem ser pensados, problematizados, reconhecidos, criticados e revistos, desde que passem por uma criteriosa discussão nos diferentes espaços pedagógicos, a fim de guardar a racionalidade em torno de seus atos expressivos (Habermas).

A racionalidade (lógica) artística também se expressa nas práticas educativas. Toda aula possui um valor estético, e, nas aulas de Artes Visuais, a sensibilidade, o olhar e as expressões de juízos estéticos necessitam ainda mais ser aflorados enquanto objetivação desse nível/tipo de reflexividade.

c) *Da fundamentação teórico-prática*: “A exigência de que Auschwitz não se repita é primordial em educação. Ela precede tanto a qualquer outra, que acredito não deva nem precise justificá-la” (Adorno, 1995, p. 104). Com essa frase, Adorno introduz a máxima que deve inspirar todo ato educativo

⁴ Para fazer referência à etimologia do termo grego “método”, μεταοδος: “caminho a seguir”.

emancipatório: a supressão do horror e da barbárie (selvageria), em vista do potencial humanizador da educação (esclarecimento e maioridade). A recaída da humanidade ante o que representou o genocídio nazista e a banalização da violência (Arendt, 1999) não poderia (e não pode) jamais se repetir. A instrumentalização da razão e a manipulação das massas (alienação) ocasionaram tudo aquilo que deve ser combatido por uma educação política (social) preocupada com a autonomia e a autodeterminação dos indivíduos (Kant).

Para entender o ideal de educação pensado por Adorno, é necessário compreender a conexão entre seus textos, tomando como pressuposto “Educação após Auschwitz” e partindo para os demais textos reunidos na coletânea *Educação e Emancipação*. Sobre esta centramos nossas reflexões, com o intuito de pensar os fins da educação escolar que pode projetar criticamente na sociedade atual.

Segundo Adorno, em sua obra *Educação e Emancipação*, o planejamento educacional deve ter um caráter qualitativo. Assim, descreve: “[...] o planejamento educacional é também um planejamento de conteúdo. Na verdade, não existe um planejamento quantitativo sem aspectos de conteúdo” (Adorno, 2010, p. 139). Nisso está a urgência de incluir na discussão a questão de *educar para quê?* Isso não significa excluir as considerações quantitativas de conteúdos, mas situá-las no contexto geral da necessidade, ou seja, aplicá-los de modo que alcancem um objetivo qualitativo de conhecimento da realidade. Ao se perguntar *educar para quê?* já se apresenta um indagar do “Por que *educar para quê?*”. Isso, ao que se entende, não é tão compreensível, e torna-se inseguro fazer certas afirmações, pois “requer reflexões complicadas⁵” (Adorno, 2010, p. 140). Nesse contexto, a educação:

[...] não pode ser uma educação voltada a determinados modelos ideais. [...] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. [...] a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado, crítico. (Adorno, 2010, p. 141).

Segundo Adorno, na *Educação e Emancipação*, é necessário ter cuidado com o conceito de homem emancipado para não convertê-lo em um ideal orientador. Também afirma ser importante que o princípio do esclarecimento da consciência seja aplicado na prática educacional. Nesse aspecto,

⁵ Idem, p. 140.

compreende-se:

A ideia da emancipação, [...] é ela própria demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada com uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. [...] a uma prática que pretende gerar emancipação. Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. [...] a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante. [...] seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levarmos em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças sutis em relação ao problema da adaptação. De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. (Adorno, 2010, p. 143).

Sendo assim, a educação não é somente uma educação para um futuro indeterminado, mas para a vivência do presente concreto. Nesse sentido, não se pode nem se deve evitar incluir uma educação para a maioria no processo educacional e nas tarefas da organização atual do mundo e sua sociedade. Para Adorno, maioria significa: “Em certo sentido, tanto esclarecimento quanto racionalidade” (Eidam, 2009, p. 84). Deve-se compreender o termo maioria no sentido de esclarecimento como racionalidade, como avaliação da realidade com a qual o homem se depara constantemente para um momento de adaptação, que Kant nomeia de civilização. O que se compreende é que, diante dos interesses econômicos, deve-se propugnar uma educação que ofereça aos homens contemplar a relação de contradição entre adaptação e resistência, perante uma educação de interesses. Percebe-se que, diante das dimensões sociais e psicológicas, Adorno permanece ligado ao conceito emancipador de esclarecimento de Kant e Marx; assim, a sociedade pode ser por ela mesma mudada. E essa mudança consiste na Dialética do Esclarecimento, o fato de ela se conceber a si mesma reflexivamente. Uma humanidade esclarecida pela Dialética não só não precisa suportar a irracionalidade de relacionamentos, como pode também se decidir a mudá-los (Eidam, 2009, p. 85).

Ao falar sobre as mudanças que a própria sociedade pode se propor a realizar, é necessário compreender a pressão social e econômica sobre os indivíduos, a qual exige do homem o máximo de adaptação, ou seja, um automatismo em seu desenvolvimento. É nesse olhar que, para Adorno, uma educação

para a maioria significa uma educação para a resistência. Assim sendo: “A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade” (Eidam, 2009, p. 85) fortalece a resistência àquilo que reforça a adaptação. Na obra *Educação e Emancipação*, em diálogo com Becker, Adorno afirma que:

[...] correndo o risco de ser tachado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que sem mais e nem menos não pode ser pressuposta, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todas, mas realmente em todas as dimensões de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e resistência. (Adorno, 2010, p. 182).

Essas estruturas e formas de uma educação para a maioria não podem ser tarefas delegadas às crianças, mas aos adultos, que devem realizá-las com responsabilidade, para desenvolver o conhecimento e o entendimento da criança. Compreender o processo dos mecanismos da menoridade em busca da disciplina, para a transformação das ações em formação da criança, para humanizá-la e, conseqüentemente, levá-la à humanidade, é papel da pedagogia. Com a responsabilidade sobre as crianças, a pedagogia deve estabelecer autorreflexão em relação às suas próprias determinações de conteúdos que visam à formação do educando. Segundo Adorno, a ideia de teoria e prática não se pode desvincular da educação. O campo do conhecimento, tanto teórico como prático, precisa se vincular à educação, pois é o fundamento adequado para a relação entre sujeitos que estão em busca do saber na sala de aula (Adorno, 2010, p. 146).

(II) A arte poética, enquanto ciência de produção, expressa a subjetividade enquanto representação da autoconsciência e das experiências de mundo. Essas representações da subjetividade têm contornos filosóficos, históricos, culturais, psicológicos, estéticos, sociais e políticos. A produção em arte se torna autoprodução e produção do mundo, e se faz linguagem que comunica diferentes intencionalidades.

Nesse sentido, toda experiência humana é uma possível poética, dependendo do olhar e da percepção de cada sujeito agente. As práticas educativas, mais especificamente em Artes Visuais, são experiências que podem ter uma conotação poética enquanto projeção de sensibilidades, expectativas e

intenções, tanto por parte do professor quanto dos alunos. A questão trata da consciência desse nível de reflexividade, algo que somente o esclarecimento crítico reconhece como vivência autêntica de si, do outro e do mundo.

Uma boa poesia é o meio mais eficaz de vivificar a mente. – Isso não vale, porém, somente para o poeta, mas para todo detentor de uma bela arte: ele precisa ter nascido para ela e não pode chegar a ela por disciplina e imitação; da mesma maneira, o artista necessita ainda para o êxito de seu trabalho, de um amor propício que o assalta como num momento de inspiração (por isso também é chamado de *vates*), porque o que é feito segundo preceitos e regras resulta sem graça (servil), mas um produto da bela arte não requer apenas gosto, que pode estar fundado em imitação, mas também originalidade do pensamento, a qual, vivificante por si mesma, é chamada de *espírito*. – O *pintor da natureza*, com pincel ou pena (este último em prosa ou em verso), não é o belo espírito, porque só imita; apenas o *pintor de ideias* é mestre da bela arte. (Kant, 2006, p. 145)

Em sala de aula, não se trata de reproduzir ou imitar os conhecimentos e saberes escolares, mas de suscitar o pensamento original e autêntico que é capaz de emancipar, libertar e tornar autônomos os sujeitos da prática educativa. Nisso, as Artes Visuais podem oferecer uma importante contribuição.

(III) O ensino das Artes Visuais tem a responsabilidade de formar sujeitos socialmente emancipados, livres e críticos. Para isso, é importante pensar na formação daqueles que exercem o discurso pedagógico em vista daqueles fins.

A formação crítica do professor, além de cientificamente qualificada e tecnicamente competente, precisa ser participativa e democraticamente construída. Os valores que precisam sustentar a formação de professores em Artes Visuais passam pela consciência de que as Artes têm um papel importante, junto às demais iniciativas pedagógicas, de formar sujeitos com o intuito de produzir avanços à própria sociedade, tornando-a mais humana.

A visão crítica, voltada à prática educativa em Artes Visuais, insere os sujeitos numa dinâmica social que estabelece uma postura autônoma e livre quanto às ingerências do mundo que valoriza a lógica produtivista da Indústria Cultural. Se, por um lado, as práticas educativas podem ser aliadas dos interesses do sistema com fins de manipulação ideológica, econômica e social, do lado

oposto, elas podem promover uma consciência emancipatória, na medida em que, pela práxis, são capazes de promover um discurso pedagógico que atenda aos interesses dos sujeitos presentes no mundo cotidiano, valorizando as relações socioculturais e suas representações poéticas autênticas.

A relação entre filosofia, educação e arte, a partir do enfoque epistemológico da Teoria Crítica, permite compreender a dinâmica e a atualidade do projeto de formação de uma razão esclarecida e emancipada.

Referências

Adorno, T. (2010). *Educação e Emancipação*. Trad.: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Adorno, T. (1995). Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Trad.: Maria Helena Ruschel; Sup.: Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes.

Arendt, H. (1999). *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad.: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras.

Cassirer, E. (1994). *A Filosofia do Iluminismo*. [Die Philosophie der Aufklärung].

Crampe-Casnabet, M. (1994). *Kant: uma Revolução Filosófica* [Kant: une Révolution Philosophique]. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar.

Dalbosco, C. A.; Eidam, H. (2009). *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí: UNIJUÍ.

Eidam, H. (2009). Educação e Maioridade em Kant e Adorno. In: Dalbosco, C. A.; Eidam, H. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí: UNIJUÍ.

Flickinger, H. G. (2002). Pedagogia e Hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: Favero, A. et al. (org.). *Filosofia e Racionalidade*. Passo Fundo: Ed. UPF.

Freud, S. (2006) *O mal estar na civilização*. São Paulo: Ed. Imago.

Hegel, G. W. F. (2005). *Fenomenologia do Espírito* [Phänomenologie des Geistes]. 3. ed. Trad.: Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes.

Horkheimer, M. (1985). O Conceito de Esclarecimento [Begriff der Aufklärung]. In: Adorno, T.; Horkheimer, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* [Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente]. Rio de Janeiro: Zahar.

Kant, I. (2006). *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. [Anthropologie in pragmatischer Hinsicht]. Trad.: Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras.

Kant, I. (1983). *Crítica da Razão Pura*. [Kritik der reinen Vernunft]. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural..

Kant, I. (1985). Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento? [Beantwortung der Frage: Was Ist Aufklärung?]. In: *Textos Seletos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

Kant, I. (2002). *Sobre a Pedagogia* [Uebe Pädagogie]. Trad.: Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.

Kiekegaard, S. (2010). *O desespero humano*. Trad.: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. UNESP.

Kiekegaard, S. (2010). *O Conceito de ironia*. Trad.: Alonso Luiz Montenegro Valls. 3 ed.. Petrópolis: Vozes.

Weber, M. (1994). *Economia e Sociedade*. 3. ed. Brasília: Ed. UNB, v. 1.

Wiggershaus, R. (2002). *A Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Ed. Difel.



¿Qué está allí para ser experimentado en una obra artística narrativa? Notas para una formación ético-estética

Andrés Mejía
Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia
jmejia@uniandes.edu.co
 <http://orcid.org/0000-0002-3968-9410>

Doctorado en gestión de la Universidad de Hull, Reino Unido. Afiliado a asociaciones de filosofía de la educación como ALFE, PESGB e INPE. Sus líneas de trabajo son la formación política y ciudadana, las pedagogías críticas, la universidad, el pensamiento sistémico, la formación ético-estética en artes narrativas y en general la filosofía de la educación.

Resumen - Resumo - Abstract

Diversas estrategias educativas usan las obras artísticas narrativas (literatura, cine, teatro) para servir propósitos de formación ética. Desde los trabajos de Dewey y Greene mostro cómo no siempre esas estrategias contribuyen también a una formación estética —que propicie experiencias con obras artísticas en las que desarrollemos sensibilidades y capacidades necesarias para experimentar cada vez más rica, profunda e intensamente lo que tienen éstas y otras obras para ser experimentado—, y por lo tanto terminan teniendo un uso

Várias estratégias educacionais usam obras artísticas narrativas (literatura, cinema, teatro) para servir a fins de treinamento ético. A partir dos trabalhos de Dewey e Greene mostro como essas estratégias nem sempre contribuem para uma educação estética —que fomente experiências com trabalhos artísticos em que desenvolvemos sensibilidades e capacidades necessárias para vivenciar cada vez mais rica, profunda e intensamente o que estes e outros têm para ser experimentado— e, portanto, acaba tendo um uso instrumental. É o caso das

Various educational strategies use narrative artworks (literature, cinema, theater) to pursue ethical training purposes. Based on the works of Dewey and Greene I show how these strategies do not always contribute to an aesthetic education—one that promotes experiences with artworks in which we develop sensitivities and capacities necessary to more richly, deeply and intensely experience what these and other artworks have to be experienced—and therefore end up having an instrumental use. This is the case with the most commonly

instrumental. Así ocurre con las estrategias más comúnmente usadas: *la estrategia de modelación ejemplar* –la cual busca inspirar a los estudiantes a través de personajes que demuestran un carácter moral admirable– y *la estrategia de deliberación moral* –la cual extrae dilemas o problemas morales a los que se enfrentan personajes de las obras para debatirlos con los estudiantes–. Desde el trabajo de Diamond nuestro que, a la vez, es precisamente la condición no estética de estas estrategias lo que limita sus posibilidades de ser una formación ética plena. De ahí que la educación ética a través de las artes narrativas sólo se desarrolle plenamente cuando es a la vez una formación estética, y que la educación estética en las artes narrativas sólo se desarrolle plenamente cuando se ocupa también

estratégias mais utilizadas: *a estratégia de modelagem exemplar* –que procura inspirar os alunos por meio de personagens que demonstram caráter moral admirável– e *a estratégia de deliberação moral* –que extrai dilemas ou problemas morais dos quais personagens dos trabalhos enfrentam para discuti-los com os alunos–. A partir do trabalho de Diamond, mostro que, ao mesmo tempo, é precisamente a condição não-estética dessas estratégias que limita suas chances de ser uma educação ética plena. Assim, a educação ética através das artes narrativas só é plenamente desenvolvida quando é uma educação estética, e que a educação estética nas artes narrativas só é plenamente desenvolvida quando também lida com questões de significado moral e é então também uma educação ética.

used strategies: *the exemplary modelling strategy* –which seeks to inspire students through characters that show an admirable moral character– and *the moral deliberation strategy* –which extracts dilemmas or moral problems from which characters from the works face to discuss them with the students. From Diamond's work I show that, at the same time, it is precisely the non-aesthetic nature of these strategies that limits their chances of becoming a fully fledged ethical education. Hence, ethical education through the narrative arts is only fully developed when it is also an aesthetic education, and aesthetic education in the narrative arts is only fully developed when it also deals with matters of moral significance and is therefore also an ethical education.

Palabras Clave: formación estética, formación ética, artes narrativas, modelación ejemplar, deliberación moral

Palavras-chave: educação estética, educação ética, artes narrativas, modelagem exemplar, deliberação moral

Keywords: aesthetic education, ethical education, narrative arts, exemplary modelling, moral deliberation

Recibido: 02/08/2019

Aceptado: 18/09/2019

Para citar este artículo:

Mejía, A. (2019). ¿Qué está allí para ser experimentado en una obra artística narrativa? Notas para una formación ético-estética. *Ixtilí. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 6(12). 191-221.

¿Qué está allí para ser experimentado en una obra artística narrativa? Notas para una formación ético-estética

1. Introducción: formación estética, formación ética y artes narrativas

A pesar de que durante las últimas décadas desde la política pública ha sido puesta en duda la importancia de las humanidades en la educación (Nussbaum, 2010), las obras artísticas narrativas—especialmente de literatura, pero también de cine y teatro— continúan teniendo un lugar en instituciones educativas en todos los niveles. ¿Cuál es ese lugar? Su condición de obras artísticas podría hacernos suponer que sirven un propósito de formación estética: la educación de nuestra percepción y apreciación de las obras narrativas. Sin embargo, este papel es cada vez menos reconocido (Koopman, 2005) y, así, dichas obras también han sido usadas para otros propósitos educativos: la adquisición de conocimientos básicos sobre nuestra cultura —“cultura general”—; la formación en lenguaje, para aprender sobre gramática, vocabulario o figuras literarias, y para ejercitar la comprensión de lectura; o la formación ética. Se suele argumentar que estos propósitos interfieren entre sí: por ejemplo, según Almanza (2011), la tendencia en Colombia de estudiar las obras literarias en la clase de Lenguaje o Español termina concentrando los esfuerzos de los maestros en la formación en lenguaje y dejando en un segundo plano la formación estética.

También ha habido críticas al uso de estas obras con propósitos de educación ética, la mayoría de las cuales parecen orientarse al problema de ser instrumentalizadas y, con ello, que la experiencia de los estudiantes con dichas obras quede despojada de las cualidades estéticas propias de la recepción del arte (Mejía y Montoya, 2017). Quienes hacen esta crítica con frecuencia parecen entender que la formación ética se lleva a cabo extrayendo moralejas de las obras: enseñanzas únicas que deberían quedar como lecciones morales para la audiencia. Díaz Rönnner, por ejemplo, argumenta:

El discurso didáctico que apunta hacia la moral o la moraleja engendra verdaderos desconsuelos, ya que desbarata el placer por el texto literario —en su grado de gratuidad y trasgresión permanentes— para los incipientes lectores. Los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la

dirección plural de los textos para consumirlos en una zona unitaria de moralización. (...) lo literario se subordina a la ejemplificación de pautas consagradas que tienden peligrosamente a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia. O, sencillamente, sugieren que se las acate sin ninguna crítica. (Díaz Rönner, citada en Carranza, 2006, s.p.)

Ciertamente, esta imagen moralizante es sumamente problemática; pero la educación ética no tendría que consistir en ofrecer lecciones morales de esta manera. ¿De qué otro modo podría ser, que sea a la vez estética en un sentido pleno y no meramente instrumental? Explorar esta pregunta es el propósito de este artículo.

Para ello, tendré que formular primero cómo entiendo lo educativo en general, así como las educaciones estética y ética en particular. Comenzaré presentando brevemente, en la sección 2, la idea de John Dewey de una experiencia educativa. En la sección 3 tomo este criterio de lo educativo para, con el apoyo de los trabajos del mismo Dewey y de Maxine Greene, elaborar algunos principios generales de lo que constituiría una educación estética en las artes narrativas; es decir, una educación orientada a desarrollar nuestras capacidades de tener experiencias significativas con obras artísticas narrativas. Con una estructura simétrica, y basándome en el trabajo de Cora Diamond, en la sección 4 desarrollaré una idea de una educación *ética* a través de las artes narrativas; es decir, una educación que usa obras artísticas narrativas para desarrollar nuestras capacidades éticas en el mundo en general. Estas discusiones proveen la base conceptual para el desarrollo argumentativo que sigue. En la sección 5 examinaré dos estrategias de formación ética a través de obras artísticas narrativas, que son las posiblemente más dominantes hoy en día (Rivas, 2017): la *modelación ejemplar*, que busca inspirar a través de personajes admirables; y la *deliberación moral*, la cual extrae de la obra narrativa dilemas o problemas morales a los cuales se enfrentan personajes de la historia, para luego debatirlos con los estudiantes. Allí intentaré mostrar las limitaciones de que adolecen estas estrategias para poder considerarse *educativas* en un sentido pleno. Este ejercicio me ayudará a mostrar, en la sección 6, por qué una estrategia de formación ética a través de las artes narrativas que sea plenamente educativa debe ser necesariamente *parte constitutiva* de una educación estética. A la vez, una educación estética en la que vayamos aprendiendo a *experimentar lo que hay para ser experimentado*¹ en las obras narrativas buscará posibilitar experiencias ricas y complejas de apreciación de, entre otras cosas, los asuntos y perspectivas morales

¹ Aquí doy un ligero giro a la frase de Greene (1982/2001, p.66): “notar lo que hay [en una obra] para ser notado”.

presentes en ellas. Esta discusión me permitirá formular algunos principios generales para una educación ético-estética en las artes narrativas.

2. Experiencia y educación

2.1. Experiencia

La idea de educación en Dewey está fuertemente ligada a la de experiencia. Él hace una distinción inicial entre *la* experiencia, en general, y *una* experiencia. La experiencia es aquello en lo que continuamente nos encontramos mientras vivimos en interacción con el mundo. “La experiencia ocurre continuamente, porque la interacción entre la criatura viva y las condiciones del entorno es parte del proceso mismo de vivir.” Sin embargo, “a menudo (...), la experiencia que tenemos es rudimentaria. Se experimentan cosas pero no de tal modo que configuren *una* experiencia” (1934/2005, p.205)². Una experiencia, singularizada y situada, concentra algunos de esos elementos de nuestra interacción con el mundo a los cuales, de manera holística, les damos unidad. De este modo, podemos referirnos a ella como algo singular: *esta* o *aquella* experiencia (*ibid.*, p.213): mi ida a cine la semana pasada, la muerte de mi padre, la conversación profunda que tuve hace poco con un amigo, una clase que tomé hace mucho tiempo. Tener *una* experiencia implica que nos encontremos en ella con nuestra atención puesta allí, en la totalidad del conjunto integrado de nuestras facultades humanas—incluidos pensamiento, emoción, percepción, imaginación, deseo e intuición—.

Una experiencia no está aislada, sino que aparece conectada o relacionada con otras que la preceden así como con otras que la suceden. Por esto, Dewey habla de la *continuidad de la experiencia*, y es esto lo que permite referirse al sentido de una experiencia: es decir, al lugar que ésta ocupa en un todo más amplio en el que se relaciona con otras anteriores y posteriores. Recordamos *una experiencia* como tal en la manera en la que divide nuestro flujo de la vida en un antes y un después: un antes que brinda condiciones de posibilidad para que ella pueda tener lugar, y un después que no sería igual sin ella. Incluso las experiencias anteriores cobran un sentido especial, o se resignifican, por el hecho de haber dado lugar a experiencias futuras.

² Todas las citas textuales de trabajos en inglés (según aparecen en las referencias) son traducciones mías.

De este modo, en una experiencia presente se halla siempre parte tanto del futuro como del pasado.

Es importante señalar algo que podría verse como una limitación en la idea de la continuidad de la experiencia en Dewey: en ocasiones la búsqueda activa pero fallida de constitución de un sentido, una *ruptura* de sentido, también puede configurar una experiencia. Este caso, que parece cuestionar la idea de continuidad, es diferente de la experiencia general que transcurre inerte cuando no prestamos atención, y que de este modo *no* permite configurar experiencias particulares. En una experiencia de ruptura concentramos efectivamente nuestra atención, pero nos hallamos incapaces de dar sentido, de ver cómo los diferentes elementos que la constituyen conforman una imagen de algo que podamos reconocer, o de situar el lugar de esta experiencia en su relación con otras en nuestras vidas. En estos casos, el lugar o sentido de esas experiencias sería, precisamente, uno de ruptura. En ocasiones, nuestros encuentros con las artes narrativas pueden dar lugar a experiencias de ruptura.

2.2. Educación

Para Dewey (1916/2001), la educación es un proceso de *crecimiento* en el que unas experiencias van dando lugar, de una manera no determinista, a otras experiencias, las cuales a su vez amplían las posibilidades de la persona de tener nuevas experiencias cada vez más ricas y significativas. Cada nueva experiencia se hace posible gracias a las anteriores, pero se constituye en el encuentro contingente e impredecible con el mundo. Por tanto, la educación vista como un todo no tiene un fin predeterminado, unos objetivos predefinidos a los cuales el individuo deba llegar. Para Dewey, el proceso educativo “no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin (... y) se trata de una continua reorganización, reconstrucción, transformación.” (1916/2001, p.54). O, más aún, “dado que en realidad no hay nada con respecto a lo cual sea relativo el crecimiento, no hay nada a lo cual se subordine la educación con excepción de más educación” (p.56). En un nivel micro es posible definir objetivos educativos inmediatos; pero el proceso a largo plazo no tiene un fin. Esto, en dos sentidos: no concluye, excepto con la muerte, y no tiene un propósito diferente del mismo crecimiento.

A partir de esta idea, se puede entonces intentar especificar qué tipos de experiencias favorecen este crecimiento. Para ello, Dewey propone la idea

de una *experiencia educativa* (1938/1963): aquella que, además de tener un valor en sí misma como experiencia, contribuye a un crecimiento posterior; es decir, crea condiciones de posibilidad para más experiencias posteriores, más ricas y profundas, en contextos más diversos, etc. De aquí que también puede haber experiencias que no sean educativas. Éstas incluyen aquellas que no se conectan bien con otras posteriores y que terminan perdiéndose en el vacío: *experiencias no educativas*. Pero también están aquellas, *antieducativas*, que cierran caminos para experiencias futuras en lugar de abrirlos. Podemos aquí pensar como ejemplo en experiencias que nos llevan a fijar en nosotros dogmáticamente unas maneras particulares de ver el mundo, y que por tanto reducen hacia el futuro nuestras capacidades de percepción frente a su riqueza. Las experiencias antieducativas sugieren algo paradójico: aun si se produce un aprendizaje, una experiencia podría no ser educativa.

3. Experiencia estética y educación estética en las artes narrativas

3.1. Experiencia estética

Dewey propone una definición de lo estético de forma negativa:

A veces viajamos para ir a otro lugar porque tenemos algún asunto que tratar en este último punto y con mucho gusto, si fuera posible, acortaríamos el viaje. En otras ocasiones, viajamos por el placer de movernos y de ver lo que vemos. Medios y fines se vuelven uno. Si repasamos algunos de estos casos, rápidamente vemos que todos aquellos en los cuales los medios y los fines son externos entre sí son no-estéticos. Esta externalidad puede incluso considerarse como una definición de lo no-estético. (1934/2005, p.216)

Aunque cualquier tipo de objeto puede ser fuente de una experiencia estética, las obras de arte son objetos privilegiados para ellas (Greene, 1980/2001)³. Hay varios sentidos en los que, en una experiencia estética con una obra artística, “medios y fines se vuelven uno”. Uno de ellos se refiere a que lo expresado por la obra, el mensaje que ella transmite, es ella misma. La obra no es un medio, un vehículo que sirva para transmitir mensajes y que, por lo

³ Además, como mi interés en este artículo es la educación en y a través de las artes (narrativas), de aquí en adelante me referiré a las experiencias estéticas y a la educación estética en y a través de las artes.

tanto, pueda reemplazarse por otro medio diferente que transmita el mismo mensaje (Dewey, 1934/2005, pp.217-219). Otro sentido se refiere a que la recepción de la obra no está *supeditada* o *subordinada* a intereses prácticos inmediatos, sino que es más abierta: es decir, nos aproximamos a la obra para explorar qué tiene para darnos, “para notar lo que hay para ser notado” (Greene, 1982a/2001), pero en un “notar” que no es meramente intelectual sino incorporado en la experiencia: nos aproximamos a la obra para experimentar lo que tiene para ser experimentado. Esta actitud hacia la obra se diferencia de aquella que solamente busca algo concreto con un fin externo y que por lo tanto detiene la búsqueda luego de encontrar lo buscado. La primera, a diferencia de la segunda, hace de la recepción de la obra un acto libre, algo que puede dar lugar a una experiencia estética.

Esto requiere de nosotros una atención especial, que es activa. Greene lo plantea así (1980/2001, p.13):

Percibir una danza, una pintura, un cuarteto significa acogerlo y salir a su encuentro. La acción que se requiere está muy lejos de la mirada pasiva, sello de nuestro tiempo (...). Involucra, mientras ocurre, una sensación de que aún falta algo por ser visto, de que hay una posibilidad hasta ahora no revelada. Requiere de una participación mental e imaginativa (...), una consciencia de una obra como algo que debe ser alcanzado, que depende, para que emerja plenamente, de la manera en la que se atiende y se apropia.

Un último punto que quisiera formular concierne la relación entre una experiencia estética y lo que podríamos llamar *pensamiento proposicional*: pensamiento desarrollado en el lenguaje cuando describimos, explicamos o argumentamos. La experiencia con una obra no es lo mismo que, ni puede reemplazarse por, ni es sólo un camino de varios posibles para llegar a alguna discusión o conclusión sobre la obra, sobre su significado, o sobre lo que se puede aprender de ella o de la vida en general. De nuevo, vale la pena citar a Dewey (1934/2005, pp.210-211):

Lo poético como distinto de lo prosaico, el arte estético como distinto de la ciencia, la expresión como distinta de la afirmación, hace algo diferente de orientarnos hacia una experiencia. La constituye. (...) El poema, o la pintura, no opera en la dimensión de la afirmación descriptiva correcta sino en la de la experiencia misma. La poesía y la prosa, la fotografía literal y la pintura, operan en medios diferentes con fines

distintos. La prosa se presenta en proposiciones. La lógica de la poesía es superproposicional incluso cuando usa lo que son, gramaticalmente, proposiciones. Estas últimas tienen intención; el arte es una realización inmediata de intención.

Así, el pensamiento proposicional tiene un papel subordinado en la experiencia estética. Su valor está definido por cómo enriquece nuestras experiencias y no al revés. Greene propone algo similar: “cualquier conocimiento relevante que hayamos acumulado nos proporciona más puntos de contacto con cualquier obra” (1980/2001, p.16); “intensifica el sentir, aumenta la percepción, libera la imaginación” (1982/2001, p.52). Nuestra experiencia con las obras artísticas no está constituida ni es reemplazable por los conocimientos, explicaciones o argumentaciones que podamos tener o hacer sobre ellas; sin embargo, éstos pueden contribuir a experiencias estéticas más ricas, más profundas o incluso más intensas, gracias a que “proporcionan más puntos de contacto” con la obra.

3.2. Educación estética

Si una experiencia es estética en la medida en que *no sea sólo un medio* para lograr fines externos, y si una experiencia es educativa en la medida en que además de ser valiosa en sí misma *sea un medio* para experiencias futuras más ricas y valiosas, podría pensarse entonces que lo estético nunca podría ser educativo. Sin embargo, no se trata de que la recepción de una obra, o la obra misma, no pueda constituirse nunca como medio para algo más, de que sea siempre *exclusivamente* un fin. Es incluso probablemente imposible que la recepción de una obra pueda desligarse de todo otro tipo de proceso social, cultural y político, en el cual cumpla alguna función, como si dicha recepción pudiera ocurrir en un no-lugar, en un no-tiempo. Lo importante es que pueda haber un lugar para lo estético: que la experiencia de apertura plena hacia la obra no se vea impedida o reducida por la búsqueda de fines externos, en cuyo caso la recepción de la obra se convertiría en *exclusivamente* un medio.

Propongo ahora la idea de que una educación estética ocurre a través de *experiencias estéticas educativas*: experiencias estéticas presentes alrededor de obras artísticas, por medio de las cuales desarrollamos capacidades que nos permiten acceder a nuevas experiencias estéticas en el futuro, más en cantidad y mejores en profundidad, riqueza e intensidad. Esto implica que nuestras experiencias estéticas nos ayuden a desarrollar nuestras capacida-

des para notar y experimentar lo que hay allí para ser notado y experimentado tanto en el arte como en otros ámbitos de la vida cotidiana.

Por supuesto, no existe una lista exhaustiva de las capacidades que se pueden desarrollar en una educación estética, ya que ellas tendrán muchas caras diferentes dependiendo, entre otras cosas, de los géneros artísticos a los que nos estemos refiriendo. Pero, a partir del trabajo de Greene, es posible mencionar de manera general algunas de las dimensiones en las cuales operan estas capacidades. Una de ellas es la atención: el desarrollo de una mirada más atenta y de una actitud más dispuesta a la exploración de lo que las obras tienen para ser notado y experimentado: lo que Greene y otros han llamado una *actitud estética* (1980/2001).

Una segunda dimensión tiene que ver con los conocimientos que nos ayudan a ver, oír, y en general experimentar las obras artísticas de maneras más ricas y profundas. Estos conocimientos son de varios órdenes y pueden incluir elementos propios del lenguaje de una obra –como cuando aprender algo acerca de un género musical con el cual no tenemos ninguna familiaridad nos permite notar aspectos de las piezas musicales que antes nos pasaban desapercibidos–, así como elementos contextuales a los que hacen referencia algunas obras –como cuando el conocimiento de cierto evento histórico al que alude una pintura nos permite encontrar sentidos a la misma que no habíamos encontrado antes–. En palabras de Greene: “Todos aprendemos, a través de la educación estética, que entre más sepamos, más exploramos, más vemos y oímos y sentimos” (1997/2001, p.155)

Y una tercera dimensión tiene que ver con la comunicación de nuestras experiencias con el arte, de un modo cada vez “más preciso, más imaginativo, más articulado mientras más nos adentramos y entendemos las artes” (Greene, 1980/2001, p.36). Esta capacidad comunicativa nos permite compartir significados e invitar a otros, a la vez que somos invitados por ellos, a ampliar nuestras experiencias estéticas con las obras. Y, como sugiere Toril Moi, quien comparte sus significados o *juicios estéticos*

revela cómo ve el trabajo, el mundo y lo que le importa a ella, existencial, intelectual, política, moralmente. Ella revela, también, la calidad de su atención, la profundidad de su imaginación, su capacidad para la filosofía. El juicio estético, además, es una apelación al otro: el gesto característico (...) es decir “Esto es lo que yo veo. ¿Puedes verlo tú también?” (Moi, 2011, p.137)

3.3. Educación estética en las artes narrativas

En una obra narrativa, diferentes eventos han sido conectados entre sí para constituir la historia narrada. Pero la narración no se agota en la trama, algo que podría, en principio, ser contado de muchas maneras posibles. La narración es también la manera en la que se cuenta aquello que se cuenta, y por tanto se alimenta de la riqueza del medio en que se construye. Son parte de la narración en el cine, por ejemplo, la música que aparece en el trasfondo de una escena y que ayuda a conferirle un carácter especial a ésta, o los modos en los que la cámara registra a los personajes. De forma análoga, la elección de una escritura en primera, segunda o tercera persona en una novela es también constitutiva de la narración. Si lo pensamos con cuidado, lo que se cuenta y el modo como se cuenta se vuelven indistinguibles.

Una educación estética nos ayuda a traer cada vez más a nuestra experiencia la cualidad que elementos como los mencionados dan a la narración: por ejemplo si la música enfatiza el carácter angustioso de una situación y nos invita a experimentarla de este modo, o si la cámara que sigue de cerca, íntimamente, a uno de los personajes o la escritura en primera persona propician una experiencia emocional empática con el personaje principal (Keen, 2007).

También son parte de la narración de una historia los eventos que se han elegido para constituirlos y las maneras en las que se ha elegido conectarlos, así como aquellos que se ha elegido excluir. Estas exclusiones no son sólo meras omisiones: el ubicar unas cosas y no otras (unos personajes, unos eventos, unas acciones, etc.) de unas maneras particulares en relación con las demás es lo que holísticamente produce sentido. De modo general, un modo de narrar es un modo de dar sentido; es decir, es una perspectiva. Una perspectiva toma una historia como algo digno de ser contado y de ser contado de una cierta manera particular. En este juego de imbricaciones y conexiones somos invitados, en tanto espectadores o lectores, al menos parcial y provisionalmente, a experimentar el mundo narrado desde esa perspectiva.

Como lo señala James Phelan (2004) para la literatura, existen varias capas narrativas con sus perspectivas alrededor de los asuntos de lo humano: unos personajes actúan y dan sentido a su acción de unas maneras particulares, lo cual es contado de una manera particular por un narrador, lo cual es a su vez presentado a nosotros de una manera particular por un autor. Y algo similar ocurre en el cine y el teatro, aunque allí la autoría sea generalmente

colectiva⁴. El punto para resaltar es que hay una multiplicidad de perspectivas que confieren una complejidad a las narraciones, a la cual atendemos como receptores. Regularmente, existen varios personajes en una obra narrativa. En cuanto al narrador, en muchas ocasiones hay sólo uno, pero en ocasiones puede haber varios –como en la novela *La elegancia del erizo* de Muriel Barbery (2006) o en la obra fílmica *Rashomon* de Akira Kurosawa (1950)–. Tal variedad puede incrementar la complejidad de perspectivas de la obra. Además, el hecho de que el autor (individual o colectivo) haya elegido contar la historia desde esas diferentes perspectivas narrativas es también parte constitutiva de la perspectiva presentada por la obra.

Una educación estética en las artes narrativas nos permitiría, entre otras cosas, el desarrollo de nuestras capacidades para atender mejor, en nuestra experiencia, los elementos que constituyen una narración, incluida la profusión de perspectivas manifestadas al interior del relato, de acuerdo a los modos de ver, concebir y valorar que los personajes, narradores y autores ponen en juego durante el desenvolvimiento de la historia narrada. A estas capacidades podríamos llamarlas *sensibilidad narrativa*.

4. Experiencia ética y educación ética a través de las artes narrativas

4.1. Experiencia ética

Siguiendo una línea similar a la adoptada hasta ahora, propongo ahora la idea de una *experiencia ética* como aquélla en la que dirigimos, con atención plena, todas nuestras facultades hacia los aspectos de significancia moral de una situación. En una experiencia ética percibimos la situación en la que nos encontramos o que, al menos, presenciamos o imaginamos, como una situación con significancia moral; es decir, la percibimos como una situación que nos interpela moralmente. Pero éste es sólo un primer elemento básico. El hecho de que nos interpele moralmente da lugar a su vez a que nos dispongamos para responder de manera apropiada a la situación, a través de nuestros deseos, pensamientos, emociones y acciones.

Vale la pena resaltar que, desde esta aproximación, me estoy alineando con las concepciones que ubican lo esencial de lo ético en la experiencia, y allí

⁴ Existe el así llamado *cine de autor*, en el cual el director imprime su sello personal de manera más contundente. Pero incluso aquí la autoría es compartida aunque lo sea en menor medida.

resaltan el papel central de la atención. Cora Diamond las caracteriza así: “Toman como la raíz de la moralidad en la naturaleza humana una capacidad para prestar atención a lo imaginado o lo percibido: lo que yo creo que sería apropiado llamar una atención amorosa y respetuosa” (1995, p. 306). Este abordaje desde la atención diverge de las propuestas de enfoque racionalista (p.e. Singer, 1995; Weston, 2002), según las cuales la esencia de lo ético aparece en el estar dispuestos a dar razones para justificar públicamente las propias acciones. La deliberación moral es, por supuesto, parte de una experiencia ética; pero esta última es mucho más rica y compleja.

A lo largo de la obra de Diamond encontramos ejemplos de elementos de la experiencia que son claves para lo moral, y que no se limitan a meras explicaciones o argumentaciones morales. Uno de ellos es la experiencia vicaria de *ver el mundo* como lo ve otro (Diamond, 1995)⁵. Esto implica mucho más que ser capaces de describir las posiciones que ese otro tomaría ante ciertas situaciones y los argumentos que utiliza o utilizaría para justificarlas. Abarca también ser capaces de concentrar nuestra atención en aquello en lo que ese otro concentra la suya, y experimentar empáticamente, aunque no sea con la misma intensidad, sus emociones. Un segundo elemento puede encontrarse en la experiencia de lo que Diamond (2003) llama *dificultades de la realidad*, en las cuales algo significativo irrumpe en nuestra experiencia de la vida, pero somos incapaces de encontrar un discurso explicativo o argumentativo que dé cuenta apropiadamente de lo que ellas implican. Siguiendo la idea de Stanley Cavell sobre evadir o desviar el punto (*deflection*), Diamond muestra que tratar las dificultades de la realidad como si fueran dificultades filosóficas –problemas de pensamiento sobre los cuales es difícil llegar a un argumento suficientemente contundente pero alrededor del cual sabemos cómo proceder– es evadir el punto de lo que aparece en nuestra experiencia y que sobrepasa lo que podamos pensar sobre ello. Y un tercer elemento se refiere a la *puesta en escena* de los conceptos morales. Como lo plantea Diamond (1988) a partir de la idea wittgensteiniana de los juegos de lenguaje, la comprensión de un concepto aparece en la acción. Así, por ejemplo, es en la experiencia de situaciones de reconocimiento o desconocimiento de la

⁵ Creo que reconocer la importancia que tiene para nuestra vida moral la capacidad de acercarnos a la experiencia de otro no riñe con las ideas levinasianas de que nuestra responsabilidad con el otro no proviene ni debe depender de la posibilidad de comprenderlo, donde el otro siempre excede infinitamente nuestra capacidad de comprensión (Levinas, 1961/2012). Como mínimo, puedo decir que el acercamiento a la experiencia del otro nos permite responder de maneras más apropiadas ante él; lo cual debe tener siempre presente nuestra falibilidad así como la correspondiente necesidad de estar atentos. Pero la discusión que merece este asunto se encuentra por fuera del alcance de este artículo.

humanidad en nosotros mismos o en otros que surge nuestra comprensión de qué es un ser humano.

Todos estos elementos contribuyen a la constitución de formas de comprensión encarnadas en el cuerpo (*embodied understandings*, Diamond, 2003), de las cuales eventualmente podemos hablar pero que inevitablemente desbordan o exceden la descripción y la argumentación moral. Y todos ellos nos remiten a tipos de experiencias en las cuales nos concentramos en asuntos de significancia moral, propios de una experiencia ética.

4.2. Educación ética

Existe una variedad amplia de modos de entender de qué se ocupa una educación ética (Montoya y Cocomá, en prensa). En el enfoque que yo abordo aquí, me interesa ver qué debe ocurrir para que nuestras experiencias éticas, con su énfasis en la atención que prestamos a nosotros mismos y a los demás, sean educativas; es decir que contribuyan a crear condiciones de posibilidad para más y mejores experiencias éticas futuras: más ricas e intensas, con más matices y detalles, más profundas.

Podría decirse que la interpelación moral propia de una experiencia ética hace que ésta sea valiosa en sí misma; sin embargo, esto no la hace educativa. Una experiencia ética debería ampliar nuestra sensibilidad moral y permitirnos tener cada vez “más puntos de contacto” moral con las situaciones de la vida cotidiana. Puedo señalar ahora, sin pretensión de ser exhaustivo, unos aspectos que podrían ser parte central de esta sensibilidad ampliada. El primero es una disposición cada vez mayor de prestar atención hacia los aspectos de significancia moral de una situación, por ejemplo hacia las maneras en las que nosotros y otros somos afectados por nuestras acciones y hacia los modos en los que podemos fallar en cuidar o proteger la dignidad propia y de otros; pero también hacia los modos en los que otros experimentan las situaciones vividas. Relaciono esta disposición con lo que Cavell llama *perfeccionismo moral* (2008). Sin embargo, la atención puede no ser suficiente: puede pasar que, por decirlo así, aunque *miremos* con atención, no hayamos desarrollado la capacidad de *ver*. Por eso, un segundo elemento se refiere al desarrollo de mejores comprensiones éticas, que nos permitan percibir más matices y detalles de las situaciones, que sean relevantes para lo moral. Las teorías éticas pueden contribuir en este sentido, curiosamente no sólo como insumos para una mejor deliberación moral sino, especialmente, para

una más aguda *percepción moral* del mundo. Pero también, y tal vez más importante, escuchar a otros y sus relatos sobre lo que es importante para ellos, sobre aquello que los daña o que les hace bien, aumenta nuestros poderes perceptivos morales.

Ahora bien, se podría pensar que en general las experiencias éticas, por el hecho de concentrar nuestra atención y nuestra capacidad de comprensión en lo moral, ejercitan nuestras facultades y, con ello, posibilitan mejores experiencias éticas futuras. Es decir, que toda experiencia ética es educativa. Pero es posible que no sea así. Por ejemplo, una experiencia ética podría fijar dogmáticamente en nosotros unos valores particulares, lo cual sería efectivamente una limitación para que podamos atender apropiadamente la complejidad y diversidad de experiencias futuras. En ese sentido, aunque pueda haber habido un aprendizaje, deweyanamente no podríamos llamarla experiencia educativa. Esto permite distinguir entre moralización y educación ética: la moralización incluirá experiencias éticas –aunque más incompletas en tanto más moralizantes– que, sin embargo, cierran caminos de crecimiento futuro en lugar de abrirlos. Si los abren, si promueven el crecimiento, tendríamos una educación o formación ética.

4.3. Educación ética a través de las artes narrativas

En nuestra experiencia de la vida, en los eventos que van configurando las historias que la constituyen, se ponen constantemente en juego las preguntas que podemos considerar centrales para lo ético: qué tipo de persona vale la pena o debemos ser, y qué tipo de vida vale la pena o debemos vivir. De aquí que las historias que narramos sobre nuestra propia vida y las de otros revelan, a la vez que invitan a experimentar, nuestros modos éticos particulares de responder a lo que, según nuestra percepción, conlleva significancia moral. Esto ocurre sin importar si la intención de quien narra una historia es transmitir o mostrar su perspectiva moral.

Esta doble capacidad que tienen las narraciones en general –y por lo tanto las obras artísticas narrativas en particular– de revelar a la vez que invitar a la audiencia a tener una experiencia de una perspectiva moral, las hacen propicias para la formación ética. Al atender con cuidado a los asuntos de significancia moral presentes en las obras narrativas podemos tener experiencias éticas que, si contribuyen a propiciar nuevas y más ricas experiencias éticas en el futuro, pueden constituirse en una educación ética.

Es posible mostrar que elementos de la experiencia como aquellos mencionados en la sección sobre la experiencia ética –como la posibilidad de ver el mundo desde la perspectiva de otro, la experiencia de las dificultades de la realidad, o la puesta en escena de los conceptos morales– aparecen especialmente en la recepción de las artes narrativas. Por ejemplo, para Jenefer Robinson (2005), una comprensión profunda de una obra literaria implica una experiencia emocional de la significancia o urgencia moral de las situaciones vividas por los personajes. Así, para ella, comprender una escena angustiosa para un personaje principal requiere que el lector sienta empáticamente, en algún grado, algo de la angustia del personaje. La idea de que la audiencia debe tener una respuesta emocional apropiada para las situaciones narradas –aunque no sea empática– también la trae Frank Palmer (1992) al plantear anecdóticamente que, si uno no se siente horrorizado con lo que ocurre en *El Rey Lear*, difícilmente se puede decir que ha comprendido la obra. Diamond presenta otros ejemplos como la experiencia de ver las cosas a través de la perspectiva de un niño, a la que invitan varias obras de Dickens (Diamond, 1995), y la puesta en escena de una idea de lo que es ser humano en experiencias de reconocimiento de la humanidad del otro en algunas escenas de obras de Tolstoi y Levy (Diamond, 1988). O, como lo muestran Moi (2011), al hablar de las obras de Beauvoir, y Diamond (1993 y 2003), al referirse a algunas obras de Wordsworth, Vonnegut y Coetzee, la recepción de una obra narrativa puede llevarnos a acercarnos a una perspectiva moral general expresada en la obra.

Este último caso nos remite a la idea de Phelan presentada antes sobre la existencia de varias capas narrativas en la literatura, para las cuales resalto ahora su significancia moral para una educación ética. Él es muy explícito al respecto:

La situación doblemente comunicativa de la narración ficcional –[. . .] que alguien nos diga que alguien le está diciendo a alguien más que algo ocurrió– es en sí misma una situación ética con varias capas. Cualquier acción de un personaje tiene una dimensión ética, y el tratamiento de los eventos que hace cualquier narrador inevitablemente conllevará ciertas actitudes hacia el asunto en cuestión y la audiencia, actitudes que, entre otras cosas, señalan su sentido de responsabilidad y su preocupación por la audiencia. De modo similar, el tratamiento que el autor hace del narrador y de la audiencia autorial es dicente sobre sus compromisos éticos. (Phelan, 2004, p. 632)

Una educación ética a través las artes narrativas aprovecharía estas capas de perspectivas para propiciar el desarrollo de nuestras capacidades en al menos dos sentidos diferentes pero complementarios: por un lado, una sensibilidad moral para tener experiencias de comprensión afectiva, encarnada, de diversas perspectivas morales; y por otro lado, y con un gesto más crítico, para reconocer las diferencias y limitaciones de esas perspectivas.

Para finalizar esta sección, vale la pena señalar una limitación importante de la formación ética a través de obras narrativas de ficción: la desconexión de la acción. Hasta aquí he centrado mi discusión en el desarrollo de capacidades para tener experiencias profundas, encarnadas, de *comprensión* de asuntos de significancia moral. En principio, éstas deben conllevar disposiciones para actuar de manera coherente con dichas comprensiones; pero esta conexión no siempre es inmediata⁶. Una dificultad especial para una pedagogía ética a través de las artes narrativas es el fortalecimiento de esta conexión entre comprensión y acción. Y aquí vale la pena hacer una aclaración relacionada con este último punto: el lector puede haber notado que he decidido hablar de una educación estética *en* las artes narrativas y de una educación ética *a través* de las artes narrativas. Esta diferencia en las expresiones preposicionales enfatiza una diferencia en el papel de las obras narrativas. Ellas son el objeto último de la educación estética, ya que ésta persigue el aprender a experimentarlas de maneras cada vez más ricas, profundas, intensas. Por el contrario, la educación ética puede ocurrir a través de ellas pero sin constituirse en su objeto último, el cual es nuestra actuación en la vida ordinaria.

5. Principales estrategias de educación ética a través de las artes narrativas: ¿hasta qué punto son educativas?

Aunque hay diversas estrategias de educación ética a través de obras de las artes narrativas reportadas en la literatura, parece haber dos dominantes (Rivas, 2017; ver también Noddings & Slote, 2003): *modelación ejemplar* y *deliberación moral*. Éstas son estrategias que, si bien con frecuencia se encuentran de maneras relativamente puras en la literatura sobre la práctica educativa, pueden abarcar versiones y variaciones múltiples, así como

⁶ En ocasiones se ha señalado cómo ciertas obras han despertado en su audiencia una conexión empática con ciertos personajes, la cual ha llevado a un cambio en el comportamiento del público: por ejemplo, *La cabaña del Tío Tom* de Harriet Beecher Stowe (1852) pudo haber contribuido significativamente al apoyo ciudadano a la abolición de la esclavitud en Estados Unidos (Hoffman, 2014). Pero esta conexión en general no parece ser directa ni automática (Keen, 2007).

combinaciones.

5.1. Estrategia de modelación ejemplar

La estrategia de la modelación ejemplar funciona a través de obras que presentan un personaje (usualmente protagonista) que actúa bien en algún sentido moral, y que por lo tanto puede cumplir, en el proceso educativo, el papel de modelo ejemplar de lo que es un buen carácter moral (ver p.e. Sousa, 2008; Bonilla, Loscertales & Páez, 2012; Connell, 2018). El ambiente de aprendizaje se dispone entonces para propiciar que los estudiantes puedan admirarlo y, de este modo, incorporar en sus visiones y actitudes un *querer ser* como ese personaje. Aunque no es indispensable, es usual buscar historias cuyo personaje ejemplar triunfa al final, con lo cual se sugiere implícitamente que hay una recompensa para la moralidad, y por lo tanto se crearía una motivación, curiosamente egófica, para actuar bien moralmente. Esta estrategia toma a las obras narrativas como transmisoras de mensajes, los cuales usualmente entendemos como *lecciones morales* que deja la historia y que los estudiantes deben recibir tanto con su intelecto como con sus emociones.

Por ejemplo, en los currículos escolares estadounidenses se suele estudiar la novela, escrita por Harper Lee, *To kill a mockingbird* (1960, traducida al español como *Matar un ruiseñor*). La historia transcurre a mediados del siglo XX en un pueblo rural del sur de los Estados Unidos, en una sociedad profundamente racista. Allí, un abogado blanco, Atticus Finch, defiende, en contra de las presiones sociales y políticas de muchos en el pueblo, a un joven negro acusado de violación de una mujer blanca. La historia es narrada por Scout, la hija de Atticus, quien aprende sobre su pueblo, su familia, y sobre ella misma a medida que se va desarrollando la historia. En algunas escuelas se espera que, como resultado de estudiar esta novela, los estudiantes resulten “animados por Atticus para ‘pelear por lo que es justo’ o inspirados por Scout para ser mejores que la sociedad en la cual nacieron” (Randall, 2017, s.p.). El estudio de esta novela en los colegios es defendido por muchos como un modo de, precisamente, transmitir mensajes morales antirracistas apropiados para una sociedad multirracial (p.e. Bellot, 2017).

Podemos decir que seguramente esta estrategia busca que ocurra una experiencia ética: un experimentar emocional e intelectual de algunas formas de racismo y de posibles respuestas hacia ellas, con nuestras facultades orientadas al reconocimiento y a la exploración de los asuntos morales allí

presentes. Sin duda, si esta estrategia es bien llevada cabo —en un sentido técnico—, se producirán aprendizajes morales en los estudiantes. Sin embargo, notemos que ésta podría ser una experiencia muy limitante si los objetivos de aprendizaje se persiguen de manera rígida. Podemos ver esto al examinar las implicaciones tanto para la experiencia presente de aprendizaje de los estudiantes como para lo que posibilita u obstaculiza en sus experiencias futuras.

En cuanto a la experiencia presente, si el trabajo pedagógico con la obra narrativa enfoca toda la atención de nuestros estudiantes en, en el ejemplo de *Matar un ruiseñor*, la fortaleza y el coraje de Atticus y en el crecimiento moral de Scout, nos perderemos de experimentar muchos otros elementos que tiene la obra para ser notados. Adichie, por ejemplo, cuenta que, cuando a sus 11 años leyó esta novela, quedó “absorta por la manera en la que evocaba misterios de la niñez, de tesoros escondidos en árboles y de juegos con un exótico amigo del verano”, y que le encantó “que la narradora fuera una niña con el nombre maravillosamente poco de niña [*un-girly*] de Scout” (2010, s.p.). Esto que entra en la experiencia lectora de una Adichie de 11 años, este misterio propio de ciertos eventos de la niñez y esta ruptura con las convenciones sociales que puede haber en la manera en la que nos llaman a nosotros o a otros, es ciertamente valioso y relevante en un sentido tanto estético como moral. O, por otro lado, otros lectores de esta misma novela han experimentado una cierta alienación alrededor del hecho de que los personajes de raza negra en la obra parecen no tener agencia y siempre requieren de un blanco que los salve (p.e. Randall, 2017; Domise, 2018). Esta experiencia crítica con la obra es también valiosa y relevante. Pero en ambos casos este valor podría perderse si sólo insistimos en asegurarnos de que nuestros estudiantes reciben la lección sobre la valentía de Atticus y el crecimiento moral de Scout. Este limitar las posibilidades de la experiencia es contrario, precisamente, a lo que Greene proponía para una experiencia estética: estar “totalmente presentes en los trabajos artísticos” (1982b/2001) para “notar lo que hay [en la obra] para ser notado” (1982a/2001).

En cuanto a los caminos que una experiencia de aprendizaje en esta estrategia de modelación ejemplar abre o cierra para el crecimiento futuro —es decir, en cuanto a si la experiencia de aprendizaje presente es *educativa*—, es importante tener en cuenta que al buscar que nuestros estudiantes simplemente adquieran un deseo de parecerse más al modelo ejemplar de la historia, si tenemos éxito en ello, podríamos estar fijando un modo de ser único a la vez que cerrando la opción de explorar diversas formas de ser y de actuar, según la complejidad proveniente de las posibilidades y condiciones de cada uno

y de la variedad de fenómenos de la vida. Entre más se fije un aprendizaje inicial de esta manera, entre más se tome lo moral como algo definido con claridad y ante lo cual sólo debemos trabajar en construir un carácter que no ceda a las tentaciones morales, se pueden cerrar más las posibilidades de crecimiento en el proceso educativo de los estudiantes al limitar una actitud de exploración de las complejidades de la experiencia moral de la vida. Es la acción *moralizante* de este tipo de enfoque la que limita las posibilidades de crecimiento y por lo tanto no constituye una experiencia educativa plena en el sentido de Dewey. ¡Aun si se ha producido un aprendizaje moral!

5.2. Estrategia de deliberación moral

El segundo modo dominante de formación ética a través de las artes narrativas es el que extrae dilemas morales de las obras⁷, abstrayéndolos de las situaciones particulares de las obras, para luego analizarlos con los estudiantes (ver p.e. Berne & Schummer, 2005; Burton, Goldsmith & Mattei, 2018). Con ello, se busca que los estudiantes desarrollen su capacidad de analizar y argumentar acerca de situaciones dilemáticas morales. En estos casos, incluso, se suele usar la batería de recursos que se brindan regularmente para el análisis de dilemas morales, los cuales incluyen procedimientos de deliberación en forma de debate (como el de Kohlberg o el de Lynd) y el estudio previo de teorías éticas de las decisiones morales, como la deontología kantiana y el utilitarismo.

Existe un contraste entre las dos estrategias acerca del tipo de obras narrativas más apropiadas para su uso en clase. En la de deliberación, lo importante es que la situación representada sea dilemática: que efectivamente enfrente valores importantes y que por lo tanto sea difícil decidir cuál es el mejor curso de acción en términos morales. Por el contrario, la estrategia de la modelación ejemplar puede oscurecerse con este tipo de situaciones. En su lugar, podría ser más efectivo que las situaciones a las que se enfrenta el personaje modelo sean difíciles en un sentido diferente: como tentaciones morales. En una tentación moral no es difícil saber qué es lo correcto; lo difícil es actuar según lo que se sabe correcto.

⁷ Se entiende un dilema moral como una situación que nos presenta dos cursos posibles de acción, en los cuales debemos escoger entre dos bienes que valoramos moralmente pero que, dada la situación, no pueden obtenerse simultáneamente. Mi discusión es pertinente tanto para dilemas morales como para problemas morales más amplios en los cuales puede haber más de dos cursos de acción posibles o más de dos valores en juego.

Notemos que al enfocarse en los dilemas morales y *extraerlos* de la historia, éstos se vuelven problemas universales y, por ello, se pueden trabajar como asuntos dilemáticos para cualquier persona que se pudiera encontrar en una situación similar. De esta manera, las particularidades de las historias de los personajes, o de las circunstancias en las que se encuentran implicados, de lo que puede tener o no sentido para ellos en un momento dado, pueden ser ignoradas o reducidas a elementos marginales que sólo describen con un poco más de detalle la situación a examinar. Por esta razón, el tipo de experiencia ética, en este caso, puede llegar a empobrecer los alcances del relato precisamente debido a la reducción de la complejidad del tratamiento de la situación. Pero hay otra razón por la cual la experiencia ética puede verse debilitada en esta estrategia: se hace primar el pensamiento proposicional argumentativo de modo que otros elementos constitutivos de una experiencia ética plena pasan a un segundo plano. En términos de lo discutido en la sección 2, se invierte el orden de importancia: en lugar de que el pensamiento proposicional argumentativo sirva para orientar y enriquecer la experiencia, la experiencia con la obra sirve solamente como un enganche motivacional para la deliberación moral, que es lo considerado realmente importante. Por lo tanto, la obra se vuelve meramente un vehículo más colorido y atractivo para plantear un dilema, el cual podría haberse formulado de manera más fría y seca. Esto es justamente contrario al planteamiento de Dewey sobre una experiencia estética, en la que *no* se toma a la obra como un vehículo que transmite un mensaje (así este mensaje sea la existencia de un dilema moral), sino que en la experiencia se toma la obra en sí misma de modo pleno: medios y fines se conjugan en uno.

Para mostrar esto con más claridad, me voy a referir a la película *La loi du marché* (La ley del mercado) de Stéphane Brizé (2015). Ella presenta también lo que podría entenderse como un dilema moral: Thierry Taugourdeau, un hombre de la clase trabajadora en sus cincuentas, se encuentra en un empleo que obtuvo después de mucho tiempo de buscar y gracias al cual puede darle a su familia un sustento económico que les permita vivir dignamente. Sin embargo, pronto descubre que su trabajo le exige actuar de un modo que, aunque legal, entra en conflicto moral con su modo de entender la vida y las relaciones humanas. ¿Debería Thierry abandonar su empleo o debería conservarlo para cumplir con su deber familiar? Dado esto, esta película podría usarse como recurso para una formación ética desde la estrategia de deliberación moral.

Sin embargo, concentrarnos sólo en extraer y abstraer el dilema moral podría

llevarnos a pasar por alto la posibilidad de dejar entrar en nuestra experiencia una comprensión corporal, encarnada, de la *dificultad de la realidad* (para usar la expresión de Diamond) que esa situación representa para Thierry: la dificultad de dar sentido al hecho mismo de que el mundo en el que vive sea tal que él se encuentre en esa situación. ¿Cómo aparece en la experiencia de Thierry, y en la nuestra como espectadores, esa dificultad de la realidad, ese sinsentido de la vida contemporánea? ¿Somos nosotros capaces de experimentar, con nuestro cuerpo, ese sinsentido? Incluso, la película no nos deja en claro si la situación se presenta en la experiencia de Thierry como el dilema moral que algunos de nosotros como espectadores podríamos ver allí. Él es particularmente inexpresivo, tanto en sus gestos como en sus palabras, y rara vez a lo largo de la obra tenemos acceso a lo que está pensando, a pesar de que la cámara –siempre cercana, siempre con él– nos invita a ver y oír, y a no ver y a no oír, lo mismo que él en cada momento. Pero este no saber si aquí hay, para Thierry, un dilema, puede también ser clave para nuestra apreciación de la significancia moral de la situación. Una situación es dilemática solo en tanto aparezca en la experiencia como una en la cual no sea claro desde el comienzo cuáles valores son superiores. ¿Qué dice de nuestro carácter el que una situación particular se presente (o no) como un dilema sobre el cual debemos sentarnos a deliberar, en lugar de, por ejemplo, una situación, si bien difícil, en la que simplemente hay que hacer lo que hay que hacer? La estrategia de deliberación moral parece asumir que siempre es mejor sentarse a deliberar sobre los argumentos en pro y en contra, que no hacerlo; pero, como lo ha mostrado Bernard Williams (1985; ver también Ferrin, 2017), esto es cuestionable. Además de todo esto, al extraer y abstraer el dilema moral podemos pasar por alto también, en nuestra experiencia de recepción de la obra, el tipo de vida que lleva Thierry –ordinaria, sin mucha “chispa”, algo lenta, como el ritmo mismo de la película nos permite no sólo presenciar sino también experimentar– y la significancia moral especial que esto comporta. Él está lejos de ser un protagonista heroico típico, y por esto no es lo mismo que sea él quien se enfrenta a esta situación a que lo sea otra persona. La relevancia moral de esto puede aparecer en nuestra experiencia emocional de recepción de la obra –si permitimos que así sea en nuestro trabajo pedagógico– de muchos modos diferentes que, precisamente, vale la pena explorar. ¿Sentimos admiración ante lo que percibimos como dignidad e integridad en la manera de actuar de Thierry (Winnert, 2016), o por el contrario reaccionamos con indignación ante lo que percibimos como una invitación de la obra a ver que está bien robar en un supermercado (Hoffman, 2015)?

Por estas razones, concentrarse exclusivamente en el dilema moral en una

obra como *La ley del mercado* sería un acto de *evadir o desviarse del punto moral (deflection)*, en el sentido en que Cavell (1969/2015) y Diamond (2003) proponen esta expresión. Al hacerlo, estaríamos dejando de lado, en nuestra experiencia ética, asuntos de significancia moral que tiene la obra para ser notados, y que sólo experimentaremos si nos abrimos a ella en una actitud de búsqueda amplia hacia lo que ella tiene para darnos, en el sentido propuesto por Greene.

6. Notas para una educación ético-estética en y a través de las artes narrativas

Como vimos, cuando la formación ética se toma de una manera reducida, restringida ya sea a la transmisión de unos valores predeterminados –como en la estrategia del modelo ejemplar– o al desarrollo de la capacidad para la argumentación moral –como en la estrategia de la deliberación moral– las obras narrativas se convierten en sólo unos *vehículos* atractivos para dejar una lección moral que nos interesa transmitir o para plantear un dilema o problema moral que nos interesa discutir, respectivamente. Esto no quiere decir que estas estrategias no puedan ser efectivas en producir un aprendizaje moral. Lo que intento mostrar es que, a pesar de esto, éste puede ser un aprendizaje limitado que desvía la atención o evade algunos elementos que pueden ser claves para nuestra comprensión, como profesores y estudiantes, de la significancia moral de las situaciones.

El punto es que, en estas estrategias, las obras cumplen meramente una función motivadora, de “enganche”, para que los estudiantes se embarquen en las acciones esperadas por los docentes⁸. Pero, en este sentido, la obra narrativa se vuelve contingente, sólo un medio posible para otro fin externo. En la sección 3 había mostrado que ésta es, justamente, la definición de lo no-estético de Dewey. Con ello encontramos, pues, una coincidencia muy sig-

⁸ Por supuesto, la motivación es esencial en la educación. En mi propia experiencia, una obra filmica como *La ley del mercado* ha resultado difícil, poco motivante, para audiencias como la que tengo en mis cursos –que no están enfocados en la estética del cine sino en asuntos educativos y políticos–, compuesta por estudiantes provenientes de un amplio espectro de programas de estudios profesionales. Por lo tanto, vale la pena evaluar si uno como profesor está dispuesto a dedicar el tiempo y el esfuerzo necesarios para ayudar a los estudiantes a desarrollar el andamiaje actitudinal e intelectual necesario para recibir una obra como ésta. Pero lo que yo quiero señalar en mi argumento *no* es que la motivación no sea importante, sino que es problemático tomar las obras narrativas como *solamente* una fuente de motivación.

nificativa: las estrategias pedagógicas que *no* invitan a una experiencia ética educativa plena son precisamente aquellas que, por las mismas razones, *no* invitan a una experiencia estética educativa. Son aquellas que cierran nuestras posibilidades de recepción plena en nuestra experiencia de las obras de las artes narrativas, ya sea en el presente o en el futuro. Pero vale la pena darle la vuelta a esta conclusión para verla también en su lado positivo: para que una educación ética a través de las artes narrativas lo sea de manera plena, es necesario que sea a la vez una educación estética: que sea un ejercicio abierto de búsqueda y exploración, con todos nuestros sentidos y facultades, de lo que las obras tienen para darnos, y que este ejercicio se proyecte hacia el futuro de modo que permita nuevos y más profundos y ricos ejercicios de búsqueda y exploración.

Mostrar que en las artes narrativas una educación ética es parte de una educación estética requiere mostrar que aquello que está ahí para ser notado en las obras, aquello que merece nuestra atención y cuyo sentido proviene en parte del lugar que tiene en el todo de la obra, a la vez que contribuye al sentido global de la misma, incluye –en muchos casos– asuntos morales cuya experiencia es, entonces, una experiencia ética.

Vale la pena aclarar que la convergencia que propongo entre educación estética y educación ética no implica que las dos sean lo mismo. La primera abarca el desarrollo de nuestras sensibilidades y capacidades de percepción acerca de muchos otros elementos estéticos que son valiosos por razones independientes de su significancia moral. De igual manera, la educación ética debe cubrir muchos elementos que van más allá del desarrollo de nuestras sensibilidades y capacidades de percepción y comprensión profunda, encarnada, de los asuntos morales de una obra –entre ellos, las capacidades para *actuar* éticamente–.

Pedagógicamente, la convergencia que propongo en una educación ético-estética tiene varias implicaciones para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje con las obras narrativas. Una de ellas tiene que ver con el aprestamiento actitudinal hacia las obras. La pregunta para nosotros, como profesores, es: ¿cómo podemos extender a nuestros estudiantes una invitación (y animarlos a aceptarla) para atender a las obras de modo plenamente presente desde una actitud de búsqueda y exploración de lo que ellas tienen para ser notado y experimentado? Por supuesto, esta invitación a los estudiantes sólo tiene sentido si es correspondida con una apreciación atenta, de parte del profesor, de la relevancia de una multiplicidad no limitada

de elementos experienciales. Por ejemplo, esto implica *no* considerar todo aquello que no nos lleve a admirar el coraje moral de Atticus Finch, o que no nos lleve a la argumentación sobre lo que Thierry Taugourdeau debería o no haber hecho en su situación, como algo “que se sale del plan” y que debe ser obviado. Ahora bien, como lo planteo más adelante, esto no implica de ningún modo que cualquier interpretación o experiencia deba ser considerada válida o pertinente o infalible.

Otra implicación pedagógica está relacionada con la provisión de los elementos intelectuales que los estudiantes requieren —y con los que pueden no contar inicialmente— para poder percibir y experimentar la riqueza de detalles y la profundidad de las obras. Como lo propone Diamond (1995), un lector puede no estar preparado para recibir la experiencia propuesta por una obra literaria. La pregunta para el profesor es: ¿qué información sobre el contexto en el que transcurre la historia, o sobre el formato y el género de la obra o sobre algún otro aspecto, o qué otros elementos conceptuales, teóricos, polémicos, pueden contribuir a una experiencia más rica y profunda de la obra?

Ahora bien, la experiencia de recepción de una obra no ocurre solamente en el momento de estar frente a ella: mientras leemos una novela o mientras atendemos a una proyección de una película o a una representación de una obra teatral. Nuestras evocaciones y conversaciones posteriores sobre la obra —decantando, saboreando, explorando, conectando— extienden en el tiempo la experiencia de recepción. Si tenemos esto en cuenta, podemos preguntarnos también por los momentos más apropiados pedagógicamente para introducir elementos como los mencionados en el párrafo anterior.

Precisamente, las conversaciones posteriores a la recepción inmediata de una obra son espacios donde ponemos en circulación nuestras descripciones de lo experimentado alrededor tanto de los aspectos de significancia moral en la obra como de otros aspectos. Es aquí donde aprendemos a comunicar nuestras experiencias ético-estéticas. Desde nuestro trabajo pedagógico podemos entonces intentar propiciar que, con nuestros estudiantes, entremos a la conversación en la actitud mencionada en la sección 3, sugerida por Moi: “Esto es lo que yo veo. ¿Puedes verlo tú también?” Y, puedo complementar, “Esto es lo que yo experimenté. ¿Cómo lo experimentaste tú?” Pero además de ofrecer nuestras experiencias, podemos también extenderlas, ampliarlas, enriquecerlas, aguzarlas, a partir de las ofrecidas por otros. Es aquí que nuestra perceptividad o sensibilidad ético-estética se enriquece.

Este último punto sugiere que la educación ético-estética intenta promover también una apreciación crítica de nuestras experiencias éticas, en reconocimiento de que pudieron haber sido poco atentas, poco ricas, ingenuas, o deficientes en algún sentido. Y que pueden ser mejoradas.

7. A modo de cierre

En nuestro trabajo pedagógico, con nuestros estudiantes, podemos admirar el coraje moral de Atticus Finch, o podemos discutir argumentos sobre lo que estaría bien hacer o no hacer en la situación de Thierry Taugourdeau. Pero si las experiencias éticas que propiciamos se limitan a perseguir esos fines, estaremos perdiendo la posibilidad de extender la invitación a nuestros estudiantes de experimentar toda la riqueza que estas obras tienen para darles. En lugar de que nuestras estrategias limiten sus posibilidades, una educación ético-estética buscaría la recepción de las obras con una actitud estética: una actitud de apertura hacia su exploración atenta y cuidadosa. Y desde ahí, si podemos salvar los obstáculos involucrados en proveer el andamiaje intelectual y actitudinal que requieren las obras para lograr una experiencia estética, ellas en sí mismas nos proveerán muchos más elementos de significancia moral que están allí para ser notados y vivenciados en una experiencia ética educativa plena.

Esta convergencia de la educación ética y la educación estética en y a través de las artes narrativas no es casual. Como lo afirma Moi, siguiendo una idea de Cavell, “las dificultades involucradas en ‘interesarse en la propia experiencia’ son las mismas en la vida y en el arte. (...) La experiencia estética no está divorciada de la experiencia ordinaria: encontrar qué significa conlleva las mismas dificultades y alegrías que la investigación de las experiencias ordinarias” (2011, p. 130). Es a esta investigación de la propia experiencia a la que podemos invitar a nuestros estudiantes a partir de nuestras pedagogías para una educación ético-estética en y a través de las artes narrativas.

Referencias

Adichie, C. N. (2010, julio 10). Rereading: To kill a mockingbird by Harper Lee. <https://www.theguardian.com/books/2010/jul/10/kill-mockingbird-harper-lee>

Almanza, M. I. (2011). Del matrimonio entre literatura y lengua: el Jano bifronte de la escuela. En *Anais do I Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação* (Campinas, Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación).

Bellot, G. (2017, noviembre 29). Why are schools still banning 'To kill a mockingbird' in 2017? *Shondaland*. <https://www.shondaland.com/inspire/books/a13971188/to-kill-a-mockingbird-banned/>

Berne, R. & Schummer, J. (2005). Teaching societal and ethical implications of nanotechnology to engineering students through science fiction. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 25 (6), 459-468.

Bonilla, J., Loscertales, F. & Páez, M. de las M. (2012). Educación en valores a través del cine. (Un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 117-131.

Burton, E., Goldsmith, J & Mattei, N. (2018). How to teach computer ethics through science fiction. *Communications of the ACM*, 61 (8), 54-64.

Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria. Revista Quincenal sobre Literatura Infantil y Juvenil*, 181. <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>.

Cavell, S. (1969/2015). Knowing and acknowledging. En *Must we mean what we say?* (pp.220-245). Cambridge University Press.

Cavell, S. (2008). *El cine, ¿puede hacernos mejores?* Buenos Aires: Katz.

Connell, G. (2018, agosto 2). 100 books that build character. <https://www.scholastic.com/teachers/blog-posts/genia-connell/100-books-build-character/>

Dewey, J. (1916/2001). *Democracy and education*. Penn State University Electronic Classics Series.

Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. Nueva York: Penguin.

Dewey, J. (1938/1963). *Experience and education*. Londres: Collier Mac-Millan.

Diamond, C. (1988). Losing your concepts. *Ethics*, 98 (2), 255-277.

Diamond, C. (1993). Nussbaum and the need for novels. *Philosophical Investigations*, 16 (2), 128-153.

Diamond, C. (1995). Anything but argument? En *The Realistic spirit : Wittgenstein, philosophy, and the mind* (pp. 291-308). Cambridge: MIT Press.

Diamond, C. (2003). The difficulty of reality and the difficulty of philosophy. *Partial Answers: Journal of Literature and the History of Ideas*, 1 (2), 1-26.

Domise, A. (2018, octubre 21). No, To Kill a Mockingbird shouldn't be taught in 2018. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/opinion/article-no-to-kill-a-mockingbird-shouldnt-be-taught-in-2018/>

Ferrin, A. (2017). Good moral judgment and decision-making without deliberation. *The Southern Journal of Philosophy*, 55 (1), 68-95.

Greene, M. (1980/2001). Notes on aesthetic education. En *Variations on a blue guitar. The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetics Education* (pp.7-43). Nueva York: Teachers College Press.

Greene, M. (1982a/2001). Making the petrified world speak, sing, and, perhaps, dance. En *Variations on a blue guitar. The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetics Education* (pp.49-56). Nueva York: Teachers College Press.

Greene, M. (1982b/2001). Being fully present to works of art. En *Variations on a blue guitar. The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetics Education* (pp.57-63). Nueva York: Teachers College Press.

Greene, M. (1997/2001). The power of incompleteness. En *Variations on a blue guitar. The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetics Education* (pp.154-160). Nueva York: Teachers College Press.

Hoffman, J. (2015, octubre 2). Measure of a Man review – portrait of economic injustice that struggles to make ends meet. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/film/2015/oct/02/measure-of-a-man-review-new-york-film-festival>

Hoffman, M. (2014). Empathy, justice, and social change. En H. L. Maibom (Ed.), *Empathy and morality* (pp.71-96). Oxford: Oxford University Press.

Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Nueva York: Oxford University Press.

Koopman, C. (2005). Art as fulfilment: On the justification of education in the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 85-97.

Levinas, E. (1961/2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Mejía, A. y Montoya, S. (2017). On the meeting of the moral and the aesthetic in literary education. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (2), 370-386.

Moi, T. (2011). The adventure of reading: Literature and philosophy, Cavell and Beauvoir. *Literature and Theology*, 25 (2), 125-140.

Montoya, J. y Cocomá, G. (en prensa). La enseñanza de la ética en la universidad. En M. Correa, J. Montoya y E. P. Mealla (Eds.), *Ética aplicada: perspectivas desde Latinoamérica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Noddings, N. y Slote, M. (2003). Changing notions of the moral and of moral education. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith y P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp.341-355). Malden: Blackwell.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Palmer, F. (1992). *Literature and moral understanding. A Philosophical essay on ethics, aesthetics, education, and culture*. Clarendon: Oxford University Press.

Phelan, J. (2004). Rhetorical literary ethics and lyric narrative: Robert Frost's 'Home Burial', *Poetics Today*, 25 (4), 627–651.

Randall, A. (2017, octubre 19). Why are we still teaching 'To kill a mockingbird' in schools? *NBC news*. <https://www.nbcnews.com/think/opinion/why-are-we-still-teaching-kill-mockingbird-schools-ncna812281>

Rivas, F. (2017). *El filo de la navaja, o del diseño curricular que implica las artes narrativas en la formación ética*. Tesis de maestría. Facultad de Educación, Universidad de los Andes. Bogotá.

Robinson, J. (2005). *Deeper than reason. Emotion and its role in literature, music, and art*. Clarendon: Oxford University Press.

Singer, P. (1995). *Ética práctica*. 2ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.

Sousa, (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. *Especulo. Revista de Estudios Literarios*, 39. <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html>

Weston, A. (2002). *A practical companion to ethics*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, B. (1985). *Ethics and the limits of philosophy*. Londres: Fontana.

Winnert, D. (2016, junio 3). The measure of a man [La loi du marché] **** (2015, Vincent Lindon, Karine de Mirbeck, Matthieu Schaller) – Movie Review. <http://www.derekwinnert.com/the-measure-of-a-man-la-loi-du-marche-2015-vincent-lindon-karine-de-mirbeck-matthieu-schaller-movie-review/>

Obras narrativas citadas

Barbéry, M. [2006]. *La elegancia del erizo*. [Novela.] Seix-Barral (2007).

Brizé, S. [Dir.] [2015]. *La ley del mercado*. [Obra cinematográfica en DVD.] Cameo (2016).

Lee, H. [1960]. *Matar un ruiseñor*. [Novela.] Harper-Collins Ibérica (2015).

Kurosawa, A. [Dir.] [1950]. *Rashomon*. [Obra cinematográfica en DVD.] Criterion Collection (2012).

Stowe, H. B. [1852]. *La cabaña del tío Tom*. [Novela.] Cátedra (2010).



Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray

David Vargas Alfonso
Pedagogo Biblioteca Compensar
profesordavidvargas@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-9971-8607>

Magister en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en Educación Bilingüe de la Institución Universitaria Colombo Americana, y Teólogo de Unicervantes. En sus diez años como docente escolar ha publicado artículos de investigación sobre interdisciplinariedad entre ciencias humanas y habilidades del pensamiento crítico. Actualmente investiga sobre enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación.

Resumen - Resumo - Abstract

La pluralidad de problemas que aborda la filosofía imposibilita que sus métodos se unifiquen en un sistema que permita considerar la disciplina como una ciencia, y la definen como un saber versátil. Esta dificultad se replica en su enseñanza, cuya epistemología en construcción es igualmente conflictiva. Entre tanto, autores como Michel Onfray prometen una revolución disciplinar a través de sus textos. La presente investigación documental pondera si sus textos pedagógicos como el Antimanual de Filosofía, la Contrahistoria de

A variedade de problemas que aborda a filosofia, impossibilita que seus métodos sejam unificados em um sistema que permita considerar essa disciplina como uma ciência e a definam como um saber versátil. Tal dificuldade é replicada em seu ensino, cuja epistemologia em construção é igualmente conflictiva. Entretanto, autores como Michel Onfray, prometem uma revolução disciplinar mediante seus textos. A presente investigação documental pondera se seus textos pedagógicos como o Antimanual de Filosofia, a Contra-história da Filosofia

Philosophy is defined as a versatile knowledge due to the fact that it approaches to multiple problems, but its methods are not unified by a science system. Meanwhile, authors as Michel Onfray promises a disciplinary revolution through his texts. This documentary research intends to weigh whether his pedagogical texts like Antimanual Philosophy, Counter-history of Philosophy and the Philosophical Community, would be a basis for building a new epistemological paradigm. Then, this paper analyzes paradigms of philosophy education and

la Filosofía y la Comunidad Filosófica, sirven de fundamento para la construcción de un nuevo paradigma epistemológico. Para ello, el presente artículo analiza los paradigmas de la enseñanza de la filosofía y el modo como el paradigma onfrayano podría superarlos. Empero, el autor vislumbra un panorama con mayor rigurosidad que la que ofrece, pues luego de sus críticas frente a las propuestas vigentes, asegura en sus argumentos la neutralidad absoluta y el método infalible, conceptos incompatibles en el progreso del conocimiento. Así, la crítica de Onfray a la pedagogía vigente y las debilidades de sus fundamentos se constituyen en orientaciones fundantes para futuras epistemologías de la filosofía de la educación.

e a Comunidade Filosófica, servem de fundamento para a construção de um novo paradigma epistemológico. Para isso, o presente artigo analisa os paradigmas do ensino da filosofia e o modo como o paradigma onfrayano poderia superá-los. Contudo, o autor vislumbra um panorama com maior rigor que a que oferece, pois, logo de suas críticas ante às propostas vigentes, garante em seus argumentos a absoluta neutralidade e o método infalível, conceitos incompatíveis no progresso do conhecimento. Portanto, a crítica de Onfray à pedagogia vigente e as fragilidades de seus fundamentos, constituem-se em orientação fundantes às futuras epistemologias da filosofia da educação.

whether Onfray's paradigm will overcome them. However, the author perceives a bigger outlook than his rigor, because he ensures the absolute neutrality and the infallible method, incompatible terms with the progress of knowledge, after his critics about the present proposals. Therefore, his critics to the present pedagogy and his weak arguments are founding orientations to future epistemologies of philosophy education.

Palabras Clave: epistemología de la educación, enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación, paradigma educativo, Michel Onfray

Palavras-chave: epistemologia da educação, ensino de filosofia, filosofia da educação, paradigma educacional, Michel Onfray

Keywords: pedagogical epistemology, philosophy education, educational philosophy, educational paradigm, Michel Onfray

Recibido: 22/11/2019

Aceptado: 26/12/2019

Para citar este artículo:

Vargas Alfonso, D. (2019). Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 6(12). 223-240.

Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray

Enseñar filosofía supone enfrentar el conflicto que subyace tras la definición de la disciplina como conocimiento para aprender o estilo de vida por experimentar. En esta línea, el presente texto expondrá algunos de los fundamentos más recientes, a partir del concepto científico de paradigma. Desde él se reflexionará sobre los problemas epistemológicos propios de la enseñanza de la filosofía evidenciados en la propuesta controversial de Michel Onfray, signo del conflicto entre enseñanza y educación libertaria.

Dicha reflexión es importante porque las propuestas vigentes de aprendizaje filosófico ignoran este conflicto fundamental. Por ejemplo, las Orientaciones pedagógicas para la filosofía del Ministerio de Educación en Colombia (2010) o La filosofía, una escuela de libertad de la UNESCO (2011) presentan una reivindicación de estructuras pedagógicas convencionales o sugerencias metodológicas sin la suficiente profundidad reflexiva.

En consecuencia, las propuestas pedagógicas que se derivan de estos documentos ofrecen contenidos propios de la tradición, pero, en ausencia de una perspectiva filosófica de análisis, contextualización e indagación. Así, surge un conocimiento manipulable (UNESCO, 2011, 53) que no es equiparable a la acción de filosofar.

Precisamente, esta es la crítica de Michel Onfray, quien dice ofrecer una manera distinta de filosofar. ¿Es posible o no construir una propuesta curricular sólida a partir de la epistemología propuesta por el autor? Para hacer posible este análisis es necesario aclarar que las características, el método y la delimitación del conocimiento que tienen una amplia trayectoria en la filosofía de la ciencia, son recientes en la educación de la filosofía. Por lo que, estos conceptos se adaptarán de una rama filosófica a otra. Ahora bien, durante este proceso se comprende que la racionalidad filosófica considera válidas las teorías criticables y no falseables como en la ciencia (Antiseri, 2011, 102-111; Gómez, 2006, 37).

1. La enseñanza de la filosofía y sus paradigmas

A manera de ejemplo fundante de esta transición está el concepto de paradigma. Esta urdimbre teórico-práctica propia de un determinado contexto espacio-temporal fue definida en 1962 por el filósofo norteamericano Thomas Kuhn en su Estructura de las revoluciones científicas (Kuhn, 1971, 13). Un vocablo propio de la filosofía de la ciencia que pasó a formar parte del lenguaje común para referirse al conjunto de teorías que sirven como núcleo de referencia a un conocimiento específico (RAE, 2017, Paradigma).

También estudiosos de la filosofía afirman que el progreso de esta disciplina es posible comprenderlo en paradigmas. De manera que, aunque la filosofía no es falseable, si es criticable y eso hace que existan genuinos problemas filosóficos explorados a lo largo de la historia (Popper, 2005, 140-142). En lo que respecta a su enseñabilidad, el filósofo francés Michel Tozzi, propone cuatro paradigmas: el doctrinal, el histórico, el problemático y el práxico (Tozzi, 2007, 207; UNESCO, 2007, 134).

Las definiciones que asigna aquel didacta de la filosofía a cada núcleo de referencia son útiles para reflexionar sobre dos problemas epistemológicos fundamentales ¿Qué es lo propiamente enseñable de la filosofía? Y ¿existe o no una dependencia entre filosofar y la filosofía que se aprende? (Ramírez, 2008, 77). A continuación, la propuesta de cada paradigma:

1.1. El paradigma doctrinal

Enseñar filosofía desde este modelo es depender de la autoridad que decreta el contenido y la forma para garantizar su poder a través de la educación (Gómez, 2015, 142; Juliao 2015, 164). Frente al lente de la obediencia, se considera correcta la falacia de la filosofía «normal», como conocimiento estático en vez de sólido, sin percibir que está siendo dogmatizada (Gómez, 2006, 16). En consecuencia, todo concepto debe ser aprobado bajo un nihil obstat, por lo que, es común que cada régimen exija el uso de manuales propios.

Así, al servicio del libro se encuentra el docente como funcionario, quien posiblemente ha sido instruido estrictamente sobre los puntos principales en los que debe hacer hincapié (Onfray, 2008a, 45, Zuleta, 2010, 52, Pineda, 2017, 20-26). En efecto, la meta de la clase bajo esta comprensión es el examen oficial. Documento que evidencia la transmisión correcta de las tradiciones

y enseñanzas fundamentales, y debe estar alineado con el manual como un solo instrumento.

Ahora bien, el presente paradigma podría considerarse como perteneciente a contextos lejanos. Sin embargo, aún existen en el siglo XXI, y en entornos latinoamericanos, espacios pedagógicos que están obligados a obedecer a fuerzas superiores. Precisamente, por su dependencia esta pedagogía y filosofía serviles son a-pedagógicas y a-filosóficas (Onfray, 2008a, 80) ya que no existe en ellas un elemento crítico. Entonces, puede haber una coherencia entre lo que se enseña y la práctica de la filosofía servil, que es insuficiente para construir un pensamiento filosófico maduro.

Así, en la clase puede existir argumentación, sin embargo, no corresponde a una construcción de quienes se encuentran en el aula. Sólo se estudian las preguntas que figuren en el orden designado, en lenguaje complejo y sin prestar atención al interés de los estudiantes (Onfray, 2005, 20; Onfray, 2008a, 84). Empero, la esencia de la filosofía, que es la indagación, pierde todo su valor oculta entre «verdades». El conocimiento está limitado a aquello que se encuentre a la sombra de la autoridad. Por lo tanto, cualquier sujeto en este paradigma se inclina al servicio del psicopoder, es decir, toda acción que se origina en la psiquis debe ser controlada por un régimen superior (Chul-Han, 2014, 78-81). De este modo, la asignatura que puede promover espíritus rebeldes (Onfray, 2014, 39-53, 69-78; 145-156) no tiene los requisitos para hacerlo pues debe asumir un juicio similar del régimen que depende.

1.2. El paradigma histórico

Entonces, surge un nuevo paradigma, originario de la pedagógica italiana fundamentado en el estudio de la tradición escrita y la evolución histórica de la disciplina (Gómez, 2015, 142; Posada, 2011, 12-15; UNESCO, 2011, 68-69), buscando en la investigación de los hechos pasados un conocimiento objetivo. No obstante, esta pesquisa también puede estar al servicio de poderes, aún creyendo que su propuesta es neutral. Como el caso de San Agustín en la Ciudad de Dios (Agustín de Hipona, [427] 2007, I, 1-36) o Hegel en sus Lecciones de historia de la filosofía (Hegel, [1816] 1995, 3-4), según la consideración de Onfray. Ambos autores realizaron sus narraciones al servicio de instituciones, calificando a la filosofía como culmen de hechos pasados (Onfray, 2007, 20-21). Lastimosamente, aún existen manuales que siguiendo su ejemplo, parten de la premisa insostenible que el pensamiento

universal se realizó exclusivamente en Occidente, en un continente y sólo por varones idealistas (Gómez, 2006, 65; Onfray, 2008a, 63). Luego, lo que es anterior a ellos es entendido como una prefiguración y lo que se le opone como algo irrelevante históricamente.

Empero, el adoctrinamiento no es el único adversario que debilita este paradigma. Puesto que, para analizar un acontecimiento pasado es necesario asumir la misma distancia que al observar un cadáver. Intervalo que se origina en las Lecciones de Hegel sobre sus antecesores (Hegel, [1816], 1995, 43-44), cuando la filosofía se hizo simultáneamente objeto histórico y funerario. A partir de él, la historia de la filosofía se convirtió en un museo por visitar ajeno a los problemas contemporáneos.

Como respuesta, la secuenciación temática de escuelas filosóficas es desproporcionada. Así, se impide la comprensión objetiva de la historia como inspiración y se reduce a un propósito predeterminado y abstracto. Luego, el acontecimiento es reemplazado por la narración de aquellos filósofos triunfantes en cada contexto histórico (Onfray, 2007, 17-18, Onfray, 2008b, 75).

De otro modo, una buena historia de la filosofía utilizará el pasado como herramienta para construir interdisciplinariamente el pensamiento presente (UNESCO, 2007, 134) Por un lado, una comprensión filosófica de la historia, al plantear la pertinencia de múltiples interpretaciones sobre el pasado y su reconstrucción; y una comprensión histórica de la filosofía, al proponer múltiples historias considerando las continuidades y discontinuidades de los problemas filosóficos en el tiempo (Benítez, 2000, 30-35).

1.3. El paradigma problematizante

Entre tanto, emerge una propuesta alterna a la historia como puente posible entre la enseñanza y el oficio de filosofar. Es decir, volver a las habilidades propias de la disciplina, recuperar la actitud que surge a partir de la capacidad de asombro y la perspectiva crítica sobre cualquier tema (Posada, 2011, 12-14). Aquellas habilidades humanas anteriores al diseño de las preguntas por parte de los primeros filósofos griegos, chinos e hindúes (Juliao, 2014, 16).

El paradigma de los problemas anhela la distancia fundamental ante aquello que se contempla (Collin, 2012, 7-29). Es una propuesta coherente con la perspectiva de Kuhn al considerar que lo enseñable es la resolución de pro-

blemas de la disciplina normal (Kuhn, 1971, 218; Ramírez, 2008, 81). Así, la metodología puede vincular, junto a la tradición, los ejercicios investigativos que aparecen en las revistas indexadas (Ramírez, 2008, 82; Vargas, 2011, 37) y que posibilitan la indagación, el diálogo, y la refutación. Por lo tanto, el texto filosófico es sólo el punto de partida en la construcción del pensamiento (Benítez, 2000,30); el docente es un facilitador de los puntos de base y quien propicia la discusión, el lenguaje y los textos; y el estudiante es el protagonista a través de sus preguntas y reflexiones autónomas.

El paradigma problematizador, de ascendencia franco-americana (Gómez, 2015,1421-43) recupera la acción como eje principal de la enseñanza. Sin embargo, puede descuidar la cultura filosófica que los anteriores referentes exaltaban (Benítez, 2000, 30). No obstante, el modelo de problemas recupera el método que ayuda a resolver los conflictos particulares dentro del paradigma, lo que equivale al “oficio de la filosofía normal”, parafraseando a Kuhn (1971, 53). Sin embargo, toda adaptación entre ramas disciplinarias es insuficiente pues la “normalidad científica” no refleja la naturaleza cambiante del problema filosófico, en cuanto crítico y generador de nuevos interrogantes, pues considera este aspecto intransmisible (Kuhn 1971, 299; Ramírez, 2008, 83).

1.4. El paradigma praxeológico

Por el contrario, quienes respaldan la transmisibilidad del progreso disciplinar vinculan la filosofía y las decisiones éticas para configurar un nuevo paradigma. En él, son fundamentales las preguntas existenciales de los jóvenes estudiantes (Tozzi, 2007, 208). Esta perspectiva concuerda con la visión científica de Feyerabend, filósofo austriaco que considera a sus antecesores pedagogos como demasiado simplistas pues se centran en el análisis metódico de “hechos desnudos”. Contrario a ellos, es necesario reflexionar sobre la cotidianidad y los dilemas que los contextualizan (Feyerabend, 1986, 3).

De este modo, surge el modelo praxeológico, de origen belga. Una propuesta ética “sin referentes confesionales” (Gómez, 2015, 143), que permite “clarificar los valores y su jerarquía” (Juliao, 2015, 166). Por lo tanto, el fundamento nuclear de la enseñanza es su utilidad: Se estudia filosofía para tener criterio y discernir conflictos a través de estudios de caso y dilemas morales. Entonces, el docente será el encargado de determinar los niveles de dificultad de cada metodología, definir los criterios axiológicos de la clase, y exigir una funda-

mentación teórica de los argumentos. Mientras que, el estudiante asumirá el rol de protagonista entre situaciones activas de aprendizaje (Tozzi, 2007, 209).

No obstante, la disciplina aún sufre de reduccionismos en este paradigma, puesto que, al limitarse la disciplina a su carácter ético pierde la diversidad e historicidad de su cultura, y permanece vulnerable a la manipulación doctrinal. Aún, se puede convertir en la justificación de “meta-narraciones que provienen de un grupo particular y que se promocionan como explicaciones universales de la realidad, la verdad y los valores” (Gutek, 2009, 138).

Del mismo modo, los dilemas praxeológicos pueden tender hacia elucubraciones abstractas de casos muy específicos, sin considerar los conflictos cotidianos, ni las discusiones que las demás propuestas también ignoraron, generando una distancia entre la filosofía que se enseña y el oficio crítico del filósofo.

2. La revolución meta-filosófica

Al respecto, la propuesta posmoderna es una luz para dicha tarea por su relación con el conocimiento. (Mélích, 2008, 35). A la luz de ella, se ofrecen nuevas formas de aprender a filosofar que evidencian la necesidad de reflexionar sobre la epistemología de la enseñanza filosófica (Pineda, 2017, 30; Tozzi, 2007, 211-214; Ulises, 2009, 24).

En este marco, Onfray afirma que la historia disciplinar debería escribirse siempre en plural (Onfray, 2007, 19-20; Onfray, 2008a, 76). Y así lo hace la Contrahistoria de la filosofía, (2007 - 2013) deconstruida en anécdotas y detalles corporales (Onfray, 2005, 314-315; Onfray, 2007, 19; Onfray, 2008a, 66; Onfray, 2011, 25; Onfray, 2014, 25-65) No es «la» versión de la historia, sino una lectura “alternativa que ayuda a contrabalancear los excesos” (Gómez, 2006, 66; Popper, 2012, xviii).

En esta misma línea, no curricular, el Antimanual de filosofía (Onfray, 2005, 9-14) cuestiona el uso del lenguaje complejo, la discusión de temas demasiado especializados y la reflexión de preguntas abstractas durante la Educación Media (Onfray, 2005, 19-20). La obra motiva, siguiendo a Sócrates, vivir la filosofía a través de una lectura crítica de la sociedad y de uno mismo (Onfray, 2005, 313-314; Popper, 2001, 1-6; Rodríguez, 2012, 178-179).

Ambas obras de la enseñanza de la filosofía, son ofertas de una revolución epistemológica que sugiere un conocimiento dinámico. y cuestiona la estandarización eurocéntrica que promueve el poder (Gutek, 2009, 142-144; Onfray, 2007, 20). Para ello imitan las Vidas de Diógenes Laercio: su erudición, no-orden, agilidad, persuasión, síntesis y humor (Rodríguez, 2012, 180-185) logrando hacer una filosofía accesible. Empero, señalan una meta epistemológica que alcanzan parcialmente al ignorar autores de otros continentes, y reconocer únicamente a quienes son afines con el autor. A continuación la posible conceptualización de un paradigma onfrayiano, su aplicabilidad y sus limitaciones.

2.1. Un paradigma vitalista

Ya se ha señalado que el desarrollo de habilidades filosóficas propuestos por el autor en sus textos implica considerar la construcción de un referente pedagógico. Sobre todo si, el estudiante de filosofía quiere resolver en el fondo sus preguntas más existenciales y quiere considerar la cotidianidad como respuesta (Arnaiz, 2007, 9; Collin, 2012, 22; Santos, 2008, 146) en pro de su conversión filosófica (Collin, 2012, 9; Ulises, 2009,32). Esta contraposición onfrayiana, similar a las teorías de Feyerabend pretende que la filosofía pueda transmitir la multiplicidad de métodos filosóficos y la desconfianza ante la historia canónica. En efecto, ambos autores consideran que la proliferación de teorías es fundamental para el conocimiento objetivo de la ciencia o la filosofía, y enriquecen la rigurosidad epistemológica (Feyerabend, 1986, 29-30; Onfray, 2007, 19-20).

Tal oposición es entendible porque Onfray considera que la diversidad interna de la disciplina ha sido la forma de afirmar su vida ante circunstancias de muerte, construirse a sí mismo y guiar a quien lo lee (Onfray, 2008b, 49-67). Entonces, se puede comprender el anhelo foucaultiano del autor por recuperar la base socrática del cuidado de sí como filosofar (Foucault, 2002, 22; Onfray, 2005, 22-23).

Si es así, puede servir para detonar hápax existenciales, concepto onfrayiano que abarca una conversión filosófica a partir de la inspiración, el dolor o la escritura (Márquez, 2010, 5; Onfray, 2008a, 39; Posada, 2011, 22). En consecuencia, los referentes culturales de la filosofía han de ser el instrumento para construir la historia personal (Gutek, 2009, 153). Y el profesor puede ofrecer al estudiante la oportunidad de escoger la opción que esté acorde a

su madurez existencial para asumir compromisos (Marcel, 1971,78; Onfray, 2007, 23; Onfray, 2008b, 59).

Esta es la forma en la que el autor anhela recuperar la conversión filosófica de la antigüedad, Φρόνησις. Promoviendo el gusto por las escuelas antiguas y rompiendo la obligación del sistema escolar en búsqueda de una inteligencia existencial (Domeneghetti y Ramos, 2017, 59), haciendo la existencia consecuente con la reflexión (Onfray, 2008a, 38; Ramírez, 2008, 89).

2.2. Un referente del paradigma

Esa nostalgia griega fue el motivo por el cual Onfray renunció a la escuela tradicional, y se convirtió en pionero de un modelo educativo contemporáneo, junto a otros colegas, a través de la fundación de las Universidades Populares en Caen y Argentan, Francia (Dartigues, 2012,123). Su propuesta está sintetizada en el texto la Comunidad filosófica. Manifiesto arquitectónico para la Universidad Popular (Onfray, 2008a, 22). En ella, anhela garantizar siempre que la alianza sea sinalagmática y sin certificados ni estándares (Márquez, 2010, 7; Onfray, 2008a, 24-27; Onfray, 2018, 67). Se desarrolla en diversos lugares culturales donde los académicos discuten sobre Economía, Jazz, Pedagogía, Ideas Políticas, Mujeres y Sociedad, entre otros. Y se sostiene por la venta de libros de Onfray y las donaciones voluntarias (Université Populaire de Caen, 2018).

Esta institución paradójica advierte de los anquilosamientos que pueden condenar a la filosofía a su alienación (Onfray, 2008a, 27-28; Poulouin, 2011, 2). En contraposición, persigue el concepto relacional del filósofo, aquel que se refleja “en signos aparentemente anecdóticos, pero también en su manera de mantener una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo” (Onfray, 2004, 30; Onfray, 2008a, 41).

En esta perspectiva, la filosofía es el ideal por fomentar acciones que transformen la sociedad, y otorgar cultura a quien está privado de ella (Onfray, 2018, 67). Una herramienta que acompaña la vida (Onfray, 2008a, 69). Un trabajo individual que exige conservar el rigor de las universidades y la popularidad de los youtuberos (Onfray, 2004, 30-31; Onfray, 2008a, 91-141). Una orientación a múltiples caminos que otros han recorrido y a su vez conquistar nuevos terrenos, todo con el fin de asumir el reto inalienable de integrar la reflexión y la vida, de construir las propias contrahistorias, manifiestos y antimanuales.

Consecuentemente, la educación de la filosofía puede ser un ejercicio de investigación interdisciplinaria vinculado con las preguntas más existenciales de los estudiantes, donde la cultura del pensamiento sea paso previo a la acción que sucede cuando se debate con ellas y existe una transformación mutua (Onfray, 2008a, 118-121; Université Populaire de Caen, 2018).

A su vez, el rol del profesor en este paradigma se orienta a conservar la curiosidad de aquel que acompaña, señalar las rutas posibles (Cuartas, 2011; 133; Onfray, 2008a, 123-126) y saber hacerse a un lado para que el estudiante pueda entablar conversaciones directas con los filósofos y desarrollar su potencia crítica y creativa (Domeneghetti y Ramos, 2017, 60-67; Onfray, 2008a, 132-134). Expresado en otras palabras, la tarea fundamental de la Universidad Popular, y que debe adaptarse para oxigenar la educación filosófica a todo nivel, es “emancipar individuos mediante la construcción de sí mismos con la ayuda de un saber gratuitamente dispensado” (Onfray, 2008a, 143).

En definitiva, la Universidad Popular es un ejercicio libre y libertario. Libre en cuanto que se asiste a ella desinteresadamente, según el nivel de tiempo y profundidad que se desee (Onfray, 2004, 30). Libertario, en cuanto que el propósito es obtener un trabajo sobre sí mismo a la luz de la filosofía (Cuartas, 2011, 136).

2.3. Crítica a la Universidad Popular

No obstante, es necesario escuchar las críticas que se oponen a lo expuesto en su forma y contenido. Así, frente al modo en que se ofrecen los espacios académicos Onfray señala que la dinámica de los encuentros en la Universidad Popular, presenta en su primera parte la exposición de un especialista y en la segunda la discusión que surge a partir de las preguntas combinando el rigor académico y la participación popular (Onfray, 2004, 31; Onfray, 2008a, 150; Université Populaire de Caen, 2018).

Empero, didactas como Tozzi consideran que en estos espacios los asistentes no desarrollan plenamente las habilidades filosóficas porque la ponencia conserva una estructura pedagógica pasiva y con menores posibilidades de participación que un taller filosófico (Tozzi, 2006, 1-7). Onfray, replicaría que, estas sesiones son introductorias a un ejercicio personal de indagación y confrontación (Onfray, 2004, 31), y, aunque se brinden elementos teórico-prácticos que facilitan su acción, no hay práctica pedagógica que abarque

por completo los sentidos crítico y creativo (Dartigues, 2012, 130; Ramírez, 2008, 92,).

Por otra parte, es importante considerar el rol pedagógico de los académicos de la Universidad Popular como “intermediarios” (Gómez, 2006, 64). Fuente secundaria del conocimiento, de la cual, también es necesario desconfiar, por ser falible y subjetiva (Gómez, 2006, 82-91; Popper, 2001, 1-6). Ya que esta labor no la ofrece la Universidad Popular, in absentia, es un requisito personal para cada asistente y ponente de la misma (Dartigues, 2012, 127).

En consecuencia, la Universidad Popular puede considerar que junto al hacer accesible el conocimiento, tiene la posibilidad de un ejercicio de autoevaluación, que en palabras de Popper: evidencie “el conocimiento de la ignorancia” (Popper, 2001, 1-6). Es decir, detectar sus errores, analizarlos y establecer la razón que lleve a cometerlos como parte de su proceso (Cuartas, 2011, 130-131; Gómez, 2006, 28). Entonces, será un instituto pedagógico y filosófico con la evaluación y la crisis como ejes fundamentales, sin ignorar el prejuicio del punto ciego que considera una neutralidad absoluta en la que no hay sesgos (Van de Lagemaat, 2015, 216).

Del mismo modo, es fundamental que la universidad popular analice el papel político que ocupan sus docentes. Ya que, aunque se califica de popular por el público que puede acceder a ella, no obstante, son los que provienen de las universidades tradicionales, los que la sostienen y determinan el modo como se estructuran las sesiones. Especialmente cuando, esta distancia jerárquica reflejada en lenguajes y objetivos diferentes, entre obreros e intelectuales, fue la que condujo al cierre de las primeras universidades populares en el siglo XIX. Consecuentemente, no debe existir incongruencia entre el contenido emancipador que ofrece y el método que se utiliza para ello (Dartigues, 2012, 123-126).

En definitiva, gracias a este proyecto que cuenta con menos de veinte años, es posible afirmar que, la mirada de Michel Onfray debate la visión moderna de la enseñanza filosófica (Onfray, 2007, 20-21). Con todo, su oferta dista de la práctica pedagógica que promete, pues no es plenamente plural y anárquica epistemológicamente porque no se ha hecho consciente de la limitación que implica su interpretación (Cuartas, 2011, 130-131) ni de su dependencia y tradicionalidad como modelo “universitario”.

Conclusiones

Caracterizar el contenido de la enseñanza de la filosofía es una tarea epistemológica pendiente. Los diferentes paradigmas didácticos son insuficientes para reflejar la especificidad del filosofar, y la dependencia entre la enseñanza y la práctica filosófica porque carecen de múltiples historias de la filosofía y de la oferta de las últimas investigaciones en el área.

En respuesta Michel Onfray presenta sus textos *Antimanual de filosofía*, *Contrahistoria de la filosofía* y *la Comunidad filosófica*. Ellos dicen ser camino alternativo a las comprensiones “verdaderas”. Sus líneas prometen la filosofía que otro tipo de academia no ha logrado alcanzar, mientras que, combaten la tergiversación y el autismo. No obstante, el fundamento epistemológico de estos textos que, promete la reestructuración simultánea del individuo y la disciplina, cae en la trampa que busca evitar. En efecto, da la espalda al prejuicio del punto ciego, e implícitamente, considera una neutralidad absoluta que le impide evaluarse a sí mismo e identificar sus limitaciones. En su antagonismo permanece ausente el pensamiento no-europeo, la autocrítica y la sugerencia de seguir otros modelos diferentes al propio, pautas que pueden consolidar la objetividad de su postura.

Aun así, el mérito de estas iniciativas radica en que se constituyen en indicadores de un camino inexplorado hacia el aprendizaje multicultural. Por eso, la filosofía que sueña Onfray lo supera porque es una empresa ambiciosa que requiere de múltiples puntos de vista. En este sentido, las obras pedagógicas del autor deberían incluir artículos indeterminados, y reconocer que, su postura ante los problemas filosóficos, la historia y la educación, es una de múltiples alternativas. Entonces, podrá ser comprendido como parte fundante del pensamiento diverso que tiene como objetivo la educación filosófica y que va más allá de la defensa radical del materialismo, el hedonismo y la popularidad, al no admitir ni siquiera estas posturas como dogmáticas.

En definitiva, la construcción epistemológica requiere de fuentes académicas para construir una filosofía dinámica e interdisciplinar, que recobre la indagación como su núcleo, incluso en su enseñanza. Y, en consecuencia, permita a estudiantes y maestros, cuestionarse a sí mismos y construir autónomamente un estilo de vida desde estas características. Esta tarea es importante porque reivindica las filosofías como ejercicios contextualizados y progresivos de autoconocimiento y desarrollo humano integral, mientras que posibilita, una ciudadanía fundamentada en el perspectivismo y la empatía

de individuos dispares.

Referencias Bibliográficas

Agustín de Hipona ([427] 2007). *La ciudad de Dios*. Sáez, R. (Trad.). Madrid: Gredos

Antiseri, D. (2011). La lógica en la didáctica de la filosofía. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía*, 1 (101-126). Bogotá: San Pablo.

Arnaiz, G. (2007). Relevancia de las aportaciones de Pierre Hadot y Michel Onfray para la filosofía práctica. *A parte rei*, 52 (9). Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/arnaiz52.pdf>

Benítez, L. (2000). Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos. En Obiols, G., y Rabossi, E. (Comp.). *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de la Filosofía* (29-44). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Chul-Han, B. (2014). *En el Enjambre*. Gabás, R. (Trad.). Barcelona: Herder.

Collin, C. (2012). La experiencia filosófica. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía*, 2, (7-29). Bogotá: San Pablo.

Cuartas, J. (2011). Desastres de la filosofía. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía* 1, (127-137). Bogotá: San Pablo.

Dartigues, L. (2012). L'université populaire, un nouveau lieu de transmission des savoirs. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 12. Recuperado de <http://journals.openedition.org/traces/5524> ; DOI : 10.4000/traces.5524

Domeneghetti, P., y Ramos, P. (2017). Entre a filosofia e a vida: O que é possível pensar e aprender com o projeto existencial de Michel Onfray? *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* - RESAFE, 27, 59-68. Brasília: Universidad de Brasilia.

Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad II. El uso de los placeres*. Soler, M. (Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ribes, D. (Trad.). Madrid: Tecnos.

Gómez, A. (2006). *¿...Enseñar filosofía?* Cali: Universidad del Valle.

Gómez, M. (2015). *Enseñar Filosofía: Competencia, Disertación, Discusión, Prácticas, Didáctica, Saber*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Guttek, G. (2009). *New perspectives on Philosophy and Education*. Columbus: Pearson.

Hegel, G. ([1816] 1995). *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía I*. Roces, W. (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Juliao, C. (2015). Una tarea praxeológica. Democratizar la filosofía. En Castañeda Vargas, J. (Editor). *La filosofía como praxis y la praxis de la filosofía* (153-170). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Solís, C. (Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Marcel, G. (1971). *Filosofía para un tiempo de crisis*. García, F. (Trad.). Madrid: Ediciones Guadarrama.

Márquez, F. (2010). Aportaciones de Michel Onfray al quehacer filosófico contemporáneo. *A parte rei*, 69, mayo. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/marquez69.pdf>

Mélich, J. (2008). Filosofía y Educación en la Posmodernidad. En Hoyos, G. (ed.). *Filosofía de la Educación* (35-53). Madrid: Trotta.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Gaitán, C., López, E., Quintero, M., Salazar, W.

Onfray, M. (2004). Misères (et grandeur) de la philosophie. *Le monde diplomatique*, octubre, 30-31.

Onfray, M. (2005). *Antimanual de Filosofía. Lecciones Socráticas y Alternativas*. Ganuza, I. (Trad.). Madrid: EDAF.

Onfray, M. (2007). *Las sabidurías de la Antigüedad. Contrahistoria de la filosofía I*. Galmarini, M. (Trad.). Barcelona: Anagrama.

Onfray, M. (2008a). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad Popular*. García, A. (Trad.). Barcelona: Gedisa.

Onfray, M. (2008b). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Freire, L. (Trad.). Barcelona: Anagrama.

Onfray, M. (2011). *Política del Rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Galmarini, M. (Trad.). Barcelona: Anagrama.

Onfray, M. (2014). *La escultura de sí. Por una moral estética*. Antón, I. (Trad.). Madrid: Errata Naturae.

Onfray, M. (2018). *El posanarquismo explicado a mi abuela. El principio de Gulliver*. Rodríguez, M. (Trad.) Madrid: Biblioteca Nueva.

Pineda, D. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, 69, julio-diciembre, 13-51. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Popper, K. (2001). El conocimiento de la ignorancia. *Polis Revista Latinoamericana*, 1. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/8267>

Popper, K. (2005). *Unended quest. An intellectual autobiography*. Londres: Routledge.

Popper, K. (2012). *The world of Parmenides*. Oxford: Routledge.

Posada, M. (2011). La pregunta y el asombro filosóficos. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía*, 1, 11-22. Bogotá: San Pablo.

Poulouin, G. (2011). *Écrit pour la présentation de saison 10^e année*. Université Populaire de Caen. Recuperado de <http://upc.michelonfray.fr/intervenants/gerard-poulouin/archives-idees-politiques/>

Ramírez, A. (2008). Ciencia, pedagogía, y epistemología. En Hoyos, G. (Editor). *Filosofía de la Educación*, 77-97. Madrid: Trotta.

Rodríguez, J. (2012). Filosofía para no-filósofos. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía*, 2, 173-186. Bogotá: San Pablo.

Tozzi, M. (2006). L'atelier de philosophie pour adultes à l'Université populaire de Narbonne. *Diotime*, 28. Narbonne: ACIREPH. Recuperado de <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32721y-pos=143>

Tozzi, M. (2007). *Sobre la didáctica del aprendizaje en el filosofar*. Arnaiz, G. (Trad.). *Diálogo Filosófico*, 68, 207-215. Madrid: Diálogo Filosófico.

Ulises, C. (2009). ¿Es la filosofía una ciencia? *Ágora - Papeles de Filosofía*, 28 (2), 21-36. Galicia: Universidad de Santiago de Compostela.

UNESCO. (2007). *La philosophie dans le monde Niveaux préscolaire et primaire Etat des lieux, questions vives et recommandations*. Montpellier: Tozzi, M. Recuperado de http://www.philotozzi.com/documents/Tozzi_Rapport_Unesco.pdf

UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas del futuro*. UNESCO (Trad.) México: Milán.

Université Populaire de Caen (2018). Université Populaire de Caen. Recuperado de <http://upc.michelonfray.fr/>

Van de Lagemaat, R. (2015). *Theory of Knowledge for the IB Diploma*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vargas, G. (2011). Hacer-se sujeto. Una perspectiva para la enseñanza el filosofar en la educación secundaria. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía* 1 (37-55). Bogotá: San Pablo.

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.



IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli es la revista de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).

Temática y alcance

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción. Los artículos de Ixtli están escritos en varios idiomas, principalmente español y portugués.

Proceso de revisión por pares

El proceso de evaluación es doblemente ciego. Es decir, los evaluadores no saben quiénes son los autores, y los autores no saben quiénes son los evaluadores.

Normas para autores/as

Artículos de investigación filosófica

Se entiende que todo artículo enviado a Ixtli es original, y que no ha sido publicado ni está siendo simultáneamente sometido a revisión para publicación en alguna otra revista, libro u otro medio de divulgación.

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc ó .docx) o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos. Los artículos que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 5000 a 7000 palabras, incluyendo el título y las referencias, sin contar el resumen y las palabras clave. Sin embargo, artículos de menor o mayor longitud podrán ser considerados. La citación de fuentes debe seguir el estilo APA en su 3ª edición española.

Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente señalado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video. Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que estos se encuentren alojados.

Adicionalmente al texto del artículo, se pide a los autores que envíen un resumen de no más de 250 palabras, así como 5 palabras clave que ayuden a clasificar e identificar el contenido del mismo.

Lineamientos de contenido. Ixtli es una revista de investigación, y por lo tanto los artículos que publica deberán caracterizarse por presentar tesis originales, argumentadas sólidamente, que han entrado en una conversación rigurosa con los trabajos de otros autores en la literatura filosófica y educativa, entre otras disciplinas. Se aceptan artículos con diferentes orientaciones filosóficas, así como de diferentes tipos de discusiones incluyendo las que son acerca de conceptos importantes en educación, de concepciones y formas de dar sentido en programas y políticas educativas, de las implicaciones de las teorías e ideas de diferentes autores para asuntos de la educación, entre otras. Los artículos publicados por Ixtli pueden hacer referencia o analizar información empírica, pero deben necesariamente mantener una aproximación de reflexión filosófica. No existe un esquema o formato estándar para la organización y estructura de los textos. Cada autor deberá decidir sobre este aspecto de la manera en que sea más conveniente dependiendo del tipo de argumento presentado y de las estrategias retóricas que sean más apropiadas.

Reseñas

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc o .docx), o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos, a menos que existan razones de contenido para que sea diferente. Las reseñas que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 1500 a 3000 palabras, sin incluir la información bibliográfica del libro reseñado. Sin embargo, reseñas de menor o mayor longitud podrán ser consideradas. Las referencias deben seguir el estilo APA en su 3ª edición en español. Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente marcado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video.

Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que éstos se encuentren alojados.

Lineamientos de contenido. La reseña deberá presentar muy brevemente las ideas principales desarrolladas en el libro reseñado, y discutir su solidez, su pertinencia y su significancia, entre otros aspectos posibles. Debe permitirle al lector hacerse a una idea tanto de qué va a encontrar en el libro, como de cuál es la opinión del autor de la reseña acerca de los aspectos mencionados antes.

Envío de trabajos a:

La postulación de trabajos ha de hacerse a la siguiente dirección electrónica, indicando en el asunto: "Postulación de artículo" o "Postulación de reseña".

ixtli.afe@gmail.com

IXTLI - REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA EDITORIAL

Ixtili é a revista da Associação Americana de Filosofia da Educação (ALFE).

Temática e alcance

Ixtili: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico sobre assuntos educativos na perspectiva filosófica, indagando sobre os problemas conceituais e de sentido na educação. Publica artigos originais de investigação filosófica que não tenham sido publicados em outras revistas ou outros meios de comunicação, depois de um processo duplamente cego de avaliação. A revista é de interesse para investigadores em filosofia da educação, investigadores de educação em geral e pessoas que trabalham ou se interessam pela educação em seus múltiplos domínios de ação. Os artigos de Ixtili são publicados em vários idiomas, principalmente espanhol e português.

Processo de revisão por pares

O processo de avaliação é duplamente cego, isto é, os avaliadores não sabem quem são os autores e, igualmente, os autores não sabem quem são os avaliadores.

Normas para autores/as

Artigos de investigação filosófica.

Há o pressuposto de que todo artigo submetido à Ixtili seja original e que não tenha sido publicado e nem esteja em avaliação em outra revista, livro ou outro meio de divulgação.

Orientações quanto à forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou .docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos. Os artigos publicados na Ixtili normalmente tem entre 5000 e 7000 palavras, incluindo o título e as referências, sem contar o resumo e as palavras-chave. No entanto, artigos de menor ou maior número de palavras poderão ser considerados. A citação de fontes deve seguir o estilo APA.

As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção dentro no corpo do artigo deverá ser claramente assinalado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo, no entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Adicionalmente ao texto do artigo, pede-se aos autores que enviem um resumo de no máximo 250 palavras com 5 palavras-chave que ajudem a identificar o conteúdo do manuscrito.

Orientação para conteúdo. Ixltli é uma revista de pesquisa e, portanto, os artigos que publica caracterizam-se por apresentar teses originais, com argumentação sólida, que tenham interlocução com os trabalhos de outros autores em literatura filosófica e da educação, entre outras disciplinas. São aceitos artigos com diferentes orientações filosóficas, assim como de diferentes tipos de discussões incluindo as que versam a respeito de conceitos importantes da educação, de concepções e formas de dar sentido a programas e políticas educativas, das implicações das teorias e ideias de diferentes autores sobre temas da educação, entre outras. Os artigos publicados pela Ixltli podem fazer referência ou analisar informações empíricas, mas devem necessariamente manter aproximação com a reflexão filosófica. Não existe um esquema ou formato padrão para a organização e estrutura dos textos. Cada autor deverá decidir sobre este aspecto da maneira que seja mais conveniente dependendo do tipo de argumento apresentado e das estratégias retóricas que sejam mais apropriadas.

Resenhas

Orientação para forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos, exceto se existem razões de conteúdo para que seja diferente. As resenhas publicadas na Ixltli normalmente tem entre 1500 a 3000 palavras, sem incluir a informação bibliográfica do livro resumido. No entanto, resenhas com número maior ou menor de palavras poderão ser consideradas. As referências devem seguir o estilo APA. As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção no corpo do texto deverá ser claramente marcado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo. No entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Orientação para conteúdo. A resenha deverá apresentar, de maneira breve, as ideias principais desenvolvidas pelo livro resumido, e discutir solidamente sua pertinência e significância, entre outros aspectos possíveis. Deve permitir que o leitor faça uma ideia do que encontrará no livro, assim como de qual é o posicionamento do autor da resenha a respeito dos aspectos mencionados anteriormente.

Envio de trabalhos para:

A solicitação de avaliação de artigos deve ser feita para o endereço eletrônico abaixo, indicando, no assunto, de "Solicitação e revisão de artigo" ou "Solicitação de revisão de resenha".

ixtli.alfe@gmail.com

|| ۱۰۰۰ || || ۱۰۰۰ ||