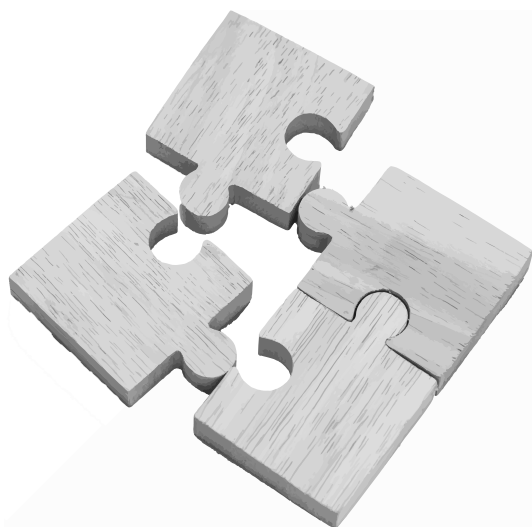


EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS



Ética y política de los generadores de imágenes mediante Inteligencia Artificial

*Reflexiones sobre la enseñanza de la ética de la tecnología en la
Universidad Técnica*



AARÓN MORENO INGLÉS

JORDI VIADER GUERRERO

T.U. Delft

pp. 232-241

Revista Paideia 120 (2025),

ISSN: 3020-5433 // *Edición digital*

Introducción

Esta experiencia docente se enmarca en el contexto de la enseñanza de la ética de la tecnología en la etapa universitaria. Más concretamente, se plantean reflexiones sobre una sesión perteneciente a la asignatura “Introducción a una Ingeniería Responsable en Inteligencia Artificial”, impartida en la Universidad Técnica de Delft, en Países Bajos. El curso está dirigido a estudiantes de máster de ingeniería y otras materias técnicas con componentes relacionados con el diseño y la creación de sistemas de inteligencia artificial. El objetivo principal de la asignatura es presentar a los estudiantes una visión sociopolítica del desarrollo de la IA¹ y de su implementación en la sociedad, así como el abanico de cuestiones éticas que suelen surgir durante el desarrollo, diseño y aplicación de la IA. El curso no requiere de ningún conocimiento previo en filosofía o ética de la tecnología. Es más, esta asignatura suele ser la primera asignatura de contenido filosófico que gran parte del alumnado cursa en sus estudios universitarios.

La experiencia docente que se presenta es parte de un ciclo de cuatro sesiones prácticas, donde no se pretende criticar la IA en abstracto, sino donde se invita a los estudiantes a utilizar sistemas de IA concretos como peldaño inicial para problematizarlos y entender sus implicaciones éticas y políticas. En este caso, se utilizan herramientas de generación automática de imágenes de IA (en otras sesiones de la asignatura se utilizaron herramientas distintas, como ChatGPT). Así, partiendo de la noción de prácticas crítico-técnicas (*critical technical practices*) para las que la reflexión crítica está siempre ya inmiscuida en las prácticas de diseño tecnológico (Agre, 1998; Van Geenen et al., 2023), el uso de la IA sirve como punto de partida para una reflexión ética matizada, entendiendo las contradicciones propias de la ética aplicada y la filosofía de la tecnología. El objetivo de estas sesiones es invitar al alumnado a pensar críticamente sobre los imaginarios y prácticas en torno al uso de las herramientas de IA, desafiando las intenciones y las profecías autocumplidas de las grandes empresas tecnológicas que las promueven.

A continuación, se presentará una descripción de las cuestiones éticas más relevantes en torno a los generadores de imágenes mediante IA. Posteriormente, se explicará el contenido de la sesión, así las distintas reflexiones suscitadas por esta experiencia docente.

1 Se entiende por IA inteligencia artificial generativa o productos digitales de uso generalista para la generación de texto o imágenes basados en modelos estadísticos de aprendizaje automático por medio de la extracción de patrones en grandes conjuntos de datos.

1. El caso de los generadores de imágenes mediante inteligencia artificial

Los generadores de imágenes mediante inteligencia artificial (conocidos también como “*text-to-image*”, de texto a imagen) se han hecho muy populares entre aficionados y profesionales de la producción artística. Herramientas como Dall-E o Midjourney nos sugieren una democratización de la creación artística, puesto que reducirían los conocimientos y recursos necesarios para crear arte digital de aspecto “profesional”. Sin embargo, estas herramientas plantean importantes cuestiones éticas y políticas. Entrenados con imágenes disponibles públicamente en la web, estos generadores utilizan contenido previamente existente (de carácter artístico o no) como punto de partida para transformar la entrada de texto del usuario en nuevas imágenes (Denton, 2021; Krawford y Paglen, 2021; Steyerl, 2023). Si bien la IA generativa produce las condiciones para que muchos más individuos creen formas visuales, su creación suele hacerse en vistas a ser distribuidas como contenido para plataformas de redes sociales y, por lo tanto, participar en la economía digital, que trafica tanto en atención visual como en valor monetario.

De este modo, la generación de imágenes mediante IA se entiende como un cambio infraestructural en las condiciones de producción y distribución de contenido visual más que como la automatización y consecuente democratización de la producción artística. Por lo tanto, ésta se convierte en un tema preocupante para gran cantidad de artistas profesionales, que corren el riesgo de ser sometidos a una economía visual en la cual poseen pocos medios de creación de valor añadido gracias a un software que sus propias obras ayudaron involuntariamente a entrenar. Uno de los casos más sonados es el de Greg Rutkowski, artista polaco, ilustrador de sagas como *Dragones* y *Mazmorras* o *Magic: The Gathering*. Su estilo, que representa mundos de fantasía y criaturas mágicas, es uno de los más utilizados en el sistema Stable Diffusion. A través de esta herramienta se han generado miles de piezas inspiradas en su obra, sin recibir el propio autor ninguna retribución económica o de copyright, en lo que describe como una amenaza para su carrera artística y de mucha más gente en el sector artístico (Heikkilä, 2022). Otro ejemplo lo encontramos en el lanzamiento del generador de imágenes de OpenAI, impulsado por GPT-4o, que inundó Internet de imágenes inspiradas en el estilo del estudio cinematográfico Ghibli en cuestión de horas desde su lanzamiento. La ironía está en que el director, Hayao Miyazaki, se ha pronunciado en contra de la IA generativa en diversas ocasiones, defendiendo que el uso de esta va en contra del carácter

distintivo del estudio (Di Placido, 2025). Como ejemplo, las películas de Studio Ghibli suelen tener un trasfondo de cuidado y atención medioambiental, reimaginando la posición del ser humano en la naturaleza y presentando imaginarios más sostenibles. Esto contrasta irónicamente con el uso desmedido de energía que utilizan los generadores de imagen: producir una sola imagen con IA consumiría tanta energía como una carga de un teléfono móvil, mientras que generar 1.000 imágenes con un modelo como Stable Diffusion XL produciría aproximadamente la misma cantidad de dióxido de carbono que conducir el equivalente a 4,1 millas en un coche medio de gasolina (Heikkilä, 2023). La extracción de minerales en escasez (necesarios para el funcionamiento de la IA a muchos niveles) también es muy problemática, tanto por su impacto medioambiental como por el modelo extractivista que proponen (Crawford, 2021; Couldry y Mejias, 2018; Valdivia, 2024).

Por otro lado, los generadores de texto a imagen también transforman el papel del artista visual, que pasa de ser alguien que trabaja principalmente con referencias y herramientas visuales (pintura, lienzo, lápiz, software gráfico, conocimiento de historias y tradiciones artísticas, desarrollo de un gusto y estilo personal o colectivo) a alguien que trabaja con texto. Las decisiones cruciales que antes se atribuían al artista visual — selección de colores, materiales, texturas, establecimiento de una composición y, en general, siguiendo a Jacques Rancière (2006), la distribución de la visualidad, ya sea desafiando o perpetuando aquello que se puede ver— se dejan en manos de las predicciones estadísticas de un algoritmo (Celis y Schultz, 2021). Esto hace que las imágenes generadas por IA generativa se asemejen más a una media estadística de una posible imagen extraída de internet (Steyerl, 2023) que a una obra artística con una intención estética y político-social. Esta actividad hace énfasis en la transformación del artista visual en usuario de herramientas digitales para la producción en masa de contenido en línea (*cfr.* Benjamin, 2009; Lorusso, 2019; Tanni 2023) puesto que ésta sirve como modelo para entender, por un lado, las transformaciones en la participación en la economía, la cultura y la política en línea en general y, por otro lado, el rol fundamental de la imaginación, en tanto que capacidad técnica para producir y distribuir imágenes en nuestro entendimiento de la historia y la política.

El objetivo general de la actividad es que el alumnado reflexione sobre el modo en que los generadores de texto a imagen cambian los procesos y las economías de

producción de las artes visuales, así como de la producción cultural en general y sobre las posibles consecuencias que podrían tener en las formas en que imaginamos la historia y la política. A través del uso crítico y dirigido de estos productos digitales, se pretende que el alumnado se cuestione qué tipo de operaciones se están llevando a cabo al generar imágenes con IA. Operaciones que no necesariamente se adaptan al modelo romántico de la creación artística y, por lo tanto, no conllevan la supuesta democratización del acto creativo como las empresas de IA generativa sugieren. En general, se pretende que el alumnado trascienda los imaginarios propuestos por estas grandes empresas tecnológicas respecto a estas herramientas. A continuación, se presentará con más detalle el contenido de la sesión.

2. Contenido de la sesión

Esta sesión tuvo lugar por primera vez en octubre de 2023, para repetirse en el siguiente curso académico, en noviembre de 2024. La sesión, dividida en dos bloques, tiene una duración de 120 minutos, con un descanso de 10 minutos entre cada uno de los bloques. Durante la primera parte de esta sesión, la figura docente (que, en este caso, actúa más como una figura de moderación) hace una breve introducción en la que explica cómo funcionan los generadores de texto a imagen utilizando el caso de Greg Rutowski. Se destaca el desplazamiento de prácticas artísticas, el impacto general de la IA generativa en la economía cultural en tanto que modifica (y privatiza) los canales de distribución y creación de valor y, asimismo, se insinúa como la producción cultural convertida en producción de contenido plataformizado ha devenido en el modelo a emular para la producción de valor económico en general (*cfr.* Helmond, 2015; Terranova, 2022; Srnicek, 2019).

A continuación, a partir de dos ejemplos del arte del siglo XX (*El hombre controlador del universo* de Diego Rivera, y *¿Tienen que estar desnudas las mujeres para entrar en el Met Museum?* de Guerrilla Girls), se invita al alumnado a reflexionar en pequeños grupos sobre el papel político del arte y la imaginación. ¿Cómo representan los artistas un momento histórico concreto y/o una reivindicación política? ¿Cómo imaginan a los sujetos que su arte representa? ¿Qué intentaban hacer los artistas al representar asuntos políticos utilizando sus estilos y formas visuales particulares? En este sentido, la figura docente puede aportar más información sobre el contexto histórico, político y cultural en que surgen estas obras. El objetivo de esta parte del ejercicio es que el alumnado reflexione sobre las cuestiones éticas,

políticas y económicas que surgen al crear una obra de arte visual. La primera parte de la sesión concluye con una discusión plenaria en la que el alumnado puede compartir y discutir algunas de estas reflexiones.

En la segunda parte de la sesión, el alumnado utilizará Dall-E, Midjourney o Stable Diffusion para crear “su propia” obra de arte que represente un acontecimiento histórico o una reivindicación política de su elección. Se animará al alumnado a escribir indicaciones (llamadas también *prompts*, del inglés, refiriéndose a los textos que se escriben como entrada en una red neuronal para generar, en este caso, imágenes) utilizando estilos artísticos y referencias visuales de su preferencia. Tras producir varias imágenes, se pedirá al alumnado que las presente al grupo, respondiendo también a algunas de las siguientes preguntas a su elección:

- ¿Habrías representado el acontecimiento elegido de forma similar a la generada por la IA? ¿En qué se diferencian tus imágenes de las mostradas en la primera parte de la sesión?
- ¿Qué se representa? ¿Dirías que es representativo del acontecimiento que querías retratar?
- ¿Quién aparece en la imagen? ¿Cómo los describirías? ¿Qué hacen y cómo se relacionan?
- ¿A qué te recuerda esta imagen? ¿Puedes aportar referencias visuales que puedan haberla inspirado (pinturas, películas, videojuegos, fotografía de moda, memes, etc.)?
- ¿Cómo describirías tu papel en la producción de esta imagen? ¿Dirías que la has creado tú? En caso afirmativo, ¿dirías que estás creando arte? En caso negativo, ¿cómo describirías tu relación con la imagen?
- ¿A quién y a qué va dirigida esta imagen? ¿Quién va a verla y dónde? ¿En un museo? ¿En la pantalla de un ordenador?
- ¿Qué papel crees que desempeña la imaginación (la capacidad para crear imágenes) a la hora de entender el mundo que nos rodea y las relaciones sociales en las que estamos inmersos? ¿Qué ocurre cuando la imaginación se ayuda de herramientas tecnológicas?

La segunda parte de la sesión concluye también con un momento de discusión plenaria donde el alumnado puede compartir otras respuestas a estas preguntas, así como las reflexiones que haya suscitado esta actividad.

Conclusiones, limitaciones y posibilidades

Existe una preocupación general por el futuro de la docencia de la ética y la filosofía (y, en general, en las asignaturas de humanidades) con el surgimiento de las herramientas de IA. Por ejemplo, a la hora de elaborar ensayos argumentativos, los estudiantes recurren cada vez más al uso de generadores de texto de IA mediante grandes modelos del lenguaje (*LLM*, por sus siglas en inglés) como ayuda para la redacción. Lavinia Marin y Steffen Steinert (2025) argumentan en un reciente artículo que depender en exceso de los *LLM* podría conducir a una falta de formación moral, ya que la redacción de textos argumentativos, según se explica en el artículo, potencia y da forma a las habilidades morales. En la literatura sobre las implicaciones del uso de ChatGPT y otros sistemas de IA en la educación suelen predominar las opiniones que, o bien defienden su prohibición (Mejias, 2025), o bien plantean su uso como una oportunidad para reflexionar sobre la vigencia de los métodos de evaluación, proponiendo en muchos casos un replanteamiento de estos (Whalen y Mouza, 2023; Yu, 2023; Stahl y Eke, 2024).

Con esta actividad no se pretende promover un uso generalizado de los sistemas de IA en el aula. En su lugar, se proponen dos ideas principales. Por un lado, el uso autodirigido de las herramientas de IA. A pesar de las contradicciones que podría presentar el uso de la IA en el aula, es conveniente recordar que no es necesario hacerlo bajo las formas que dictan las grandes empresas tecnológicas. Existen formas más autónomas de usarlas como, por ejemplo, re-entrenar las redes neuronales de ciertos sistemas de IA, crear nuestros propios conjuntos de datos, o buscar conjuntos extraídos éticamente, de forma consensuada con sus creadores. Sin embargo, en este caso concreto, utilizamos herramientas de IA que no dejan de ser un producto de consumo sobre el que no tenemos mucho poder de decisión a nivel infraestructural: con qué datos se entrenan, dónde y cómo se almacenan estos datos, cómo se procesan, etc.

Por otro lado, lo que se ofrece en esta sesión es un contexto de uso crítico. Es decir, sobreponemos el contexto del aula y la institución educativa (en contraste al uso individual en casa) sobre una infraestructura tecnológica, no necesariamente para entrenar a los alumnos en el uso de estas herramientas, sino como una oportunidad para reflexionar sobre qué supone la automatización (y la privatización) de la producción visual a nivel político y moral en las economías y culturas visuales.

Agradecimientos

Agradecimientos a Olya Kudina por coordinar el curso “Introducción a una Ingeniería Responsable en Inteligencia Artificial” y contar con nosotros, lo que nos dio la posibilidad de diseñar y llevar a cabo esta sesión.

Referencias bibliográficas

Agre, P. E. (1998). Toward a Critical Technical Practice: Lessons Learned in Trying to Reform AI. En *Social Science, Technical Systems, and Cooperative Work*. Psychology Press.

Benjamin, Walter. (2009). El autor como productor (Navarro Pérez, Jorge, Trans.). En *Obras Completas II* (Vol. 2, pp. 297–315). Abada Editores.

Celis, C., & Schultz, M. J. (2021). Notes on an Algorithmic Faculty of the Imagination. *Anthropocenes – Human, Inhuman, Posthuman*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.16997/ahip.1016>

Crawford, K. (2021). The atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence. Yale University Press. <https://static10.labirint.ru/books/983118/demo.pdf>

Crawford, K., & Paglen, T. (2021). Excavating AI: The politics of images in machine learning training sets. *AI & SOCIETY*. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01162-8>

Couldry, N., & Mejias, U. A. (2018). Data Colonialism: Rethinking Big Data’s Relation to the Contemporary Subject. *Television & New Media*, 20(4), 336–349. <https://doi.org/10.1177/1527476418796632>

Heikkilä, M. (2022). This artist is dominating AI-generated art. And he’s not happy about it. *MIT Technology Review*. Consultado en: <https://www.technologyreview.com/2022/09/16/1059598/this-artist-is-dominating-ai-generated-art-and-hes-not-happy-about-it/>

Heikkilä, M. (2023). Making an image with generative AI uses as much energy as charging your phone. *MIT Technology Review*. Consultado en: <https://www.technologyreview.com/2023/12/01/1084189/making-an-image-with-gen->

erative-ai-uses-as-much-energy-as-charging-your-phone/

Di Placido, D. (2025). The AI-Generated Studio Ghibli Trend, Explained. *Forbes*, 27/03/2025. Consultado en: <https://www.forbes.com/sites/danidiplacido/2025/03/27/the-ai-generated-studio-ghibli-trend-explained/>

Denton, E., Hanna, A., Amironesei, R., Smart, A., & Nicole, H. (2021). On the genealogy of machine learning datasets: A critical history of ImageNet. *Big Data & Society*, 8(2), 20539517211035955. <https://doi.org/10.1177/20539517211035955>

Helmond, A. (2015). The Platformization of the Web: Making Web Data Platform Ready. *Social Media + Society*, 1(2), 2056305115603080. <https://doi.org/10.1177/2056305115603080>

Lorusso, S. (2019). *Entreprenariat: Everyone is an entrepreneur, nobody is safe*. Onomatopée.

Marin, L. y and Steinert, S. (2025) 'CTRL+ Ethics: Large Language Models and Moral Deskillling in Professional Ethics Education', en Philipp Hacker (ed.), *Oxford Intersections: AI in Society* (Oxford, online edition, Oxford Academic), <https://doi.org/10.1093/9780198945215.003.0010>

Mejias, U. A. (2025, February 26). *The Core of Gen-AI is Incompatible with Academic Integrity*. Future U. <https://futureu.education/higher-ed/commentary-by-ulises-a-mejias-the-core-of-gen-ai-is-incompatible-with-academic-integrity/>

Rancière, J. (Trad. Rockhill, G.). (2006). *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible* (Pbk. ed). Continuum.

Srnicek, N. (2019). *Platform capitalism* (Reprinted). Polity.

Stahl, B. C., & Eke, D. (2024). The ethics of ChatGPT—Exploring the ethical issues of an emerging technology. *International Journal of Information Management*, 74, 102700. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401223000816>

Steyerl, H. (2023). Mean Images. *New Left Review*, 140/141, 82–97. <https://newleftreview.org/issues/ii140/articles/hito-steyerl-mean-images>

Tanni, V. (Trad. Martínez Deaño, N.). (2023). *Memestética* (1st ed). Turner Publicaciones.

Terranova, T. (2022). *After the internet: Digital networks between capital and the common*. Semiotexte/Smart Art.

Valdivia, A. (2024). The Supply Chain Capitalism of AI: A Call to (Re) think Algorithmic Harms and Resistance (Extended Abstract). *Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 7, 1466–1466. <https://doi.org/10.1609/aies.v7i1.31738>

Van Geenen, D., Van Es, K., & Gray, J. W. (2024). Pluralising critical technical practice. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 30(1), 7–28. <https://doi.org/10.1177/13548565231192105>

Whalen, J. y Mouza, C. (2023). ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1), 1-23. https://www.learntechlib.org/primary/p/222408/paper_222408.pdf

Yu, H. (2023). Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology*, 14, 1181712. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1181712/pdf>

El comentario de texto filosófico

El esquema de un método



LUIS MANUEL AUGUSTO GONZÁLEZ

pp. 242-248
Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // *Edición digital*

Introducción

El comentario de texto filosófico es una de las prácticas fundamentales en la enseñanza de la Filosofía, pues no solo permite al alumnado comprender el pensamiento de los grandes autores y autoras de la Historia de las ideas en la fuente, sino que también desarrollar la capacidad de conceptualizar, analizar, valorar y reflexionar de forma crítica.

1. Objetivo

El objetivo de la presente experiencia didáctica es exponer el esquema de un método de comentario de texto filosófico. En este sentido, se abordarán las distintas fases del proceso, destacando la importancia de la identificación del tema, el problema y la tesis del fragmento, el desarrollo de la exposición de las ideas y la valoración crítica de las mismas. Sin embargo, además de proporcionar al profesorado unas pautas para abordar con rigor el análisis de textos de Filosofía en el aula, la experiencia didáctica busca ser una herramienta eficaz para preparar la prueba externa de Historia de la Filosofía, en conformidad con el modelo de la PAU de la Comunidad Autónoma de Madrid vigente en el curso académico 2024-2025. Con este propósito, al final de la experiencia didáctica se presenta un texto y un ejemplo resuelto de comentario mediante este método.

2. Definición.

¿Qué es un comentario de texto filosófico? Lejos de ser una mera repetición o una glosa continuada, el comentario de texto filosófico es un ejercicio de esclarecimiento escrito del sentido de un fragmento o un estudio interpretativo para comprender –conceptualizar, explicar, relacionar y valorar– las ideas contenidas en un texto de Filosofía; comentar un fragmento no implica solo identificar sus ideas principales, sino también reconstruir sus conexiones conceptuales y dialogar con otras tradiciones de pensamiento en relación con los problemas universales de la Filosofía.

3. Fases

Las fases del comentario de texto filosófico son: *a)* la preparación y *b)* la redacción.

3.1. Preparación

La preparación es una fase inicial de estudio conceptual del fragmento; consiste en leer, interpretar y comprender el texto. La preparación consta de dos momentos: *a)* la lectura y *b)* el análisis del fragmento.

3.1.1. Lectura

La lectura es una aproximación consciente y comprensiva del texto, realizada de dos formas: *a)* rápida, primer acercamiento al texto con el propósito de obtener una visión general del contenido y descubrir la temática general del pasaje, y *b)* lenta, segunda lectura o vuelta reposada, activa y reflexiva al texto con el objetivo es profundizar en la comprensión de las ideas del texto.

3.1.2. Análisis

El análisis es un estudio del texto e implica marcar las palabras clave, subrayar los pasajes significativos, así como los términos filosóficos fundamentales. El análisis busca identificar: *a)* el núcleo y *b)* el esquema conceptual del fragmento.

3.1.2.1. Identificar el núcleo conceptual

La identificación del núcleo conceptual es el punto fundamental del análisis de un texto, organizada en tres niveles de reconocimiento: *a)* el tema, *b)* el problema y *c)* la tesis.

- **Tema.** El tema es el asunto general del que trata el fragmento, su estructura es 'determinante+sustantivo' y surge como respuesta a la pregunta: ¿de qué trata el texto? Por ejemplo, la Realidad, el Conocimiento, el Ser humano, entre otros.
- **Problema.** El problema es la cuestión filosófica particular del texto y su estructura es interrogativa: '¿A es B?' Por ejemplo, ¿La realidad es una apariencia? ¿El ser humano es malo por naturaleza?, son problemas posibles de textos a comentar.
- **Tesis.** La tesis o la idea fundamental es la respuesta filosófica particular al problema del texto, su estructura es 'A es B' y aparece como consecuencia

de la pregunta: ¿qué defiende el texto? Por ejemplo, ‘La realidad es una apariencia’ o ‘El ser humano es bueno por naturaleza, pero la educación le hace malo’. La idea principal es el título o el rótulo inteligible del fragmento y tiende a estar formulada de manera clara y breve, pero en algunos casos ocurre lo contrario.

3.1.2.2. Esquema conceptual

El esquema o mapa conceptual es un croquis de la relación entre las ideas, su propósito es explicitar la estructura conceptual y facilitar la explicación de las ideas del texto. Elaborar el esquema conceptual es una tarea sencilla, pero exige examinar con detenimiento cada oración, reparar en el significado de los términos y prestar atención a los marcadores textuales.

3.2. Redacción

Resuelta la fase de preparación, es hora de redactar el comentario de texto. En un sentido general, el comentario debe estar escrito en tercera persona, con claridad, orden, rigor, coherencia e ilación. Además, la redacción debe contener la identificación, exposición, explicación y relación de las ideas del texto, remitir o citar el texto fuente y valorar el fragmento. Sin embargo, antes de comenzar con la redacción en sí misma, es provechoso escribir un borrador o una breve guía del comentario de texto.

3.2.0. Borrador

El borrador es un bosquejo del futuro escrito y su propósito es ordenar el pensamiento, porque comentar un fragmento sin un borrador es parecido a construir un edificio sin un plano. Para confeccionar el borrador, es útil emplear el esquema conceptual y anotar en sucio el tema, el problema, la idea fundamental y las ideas secundarias.

3.2.1. Estructura

La estructura es: *a)* introducción, *b)* desarrollo y *c)* conclusión.

A) La introducción es el comienzo o la presentación del comentario del fragmento. Como norma general, la introducción es breve y debe indicar: *a)* el autor y el título de la obra, así como todos aquellos elementos que permitan localizar el texto, y *b)* el tema, el problema, la tesis o la idea fundamental y las ideas secundarias; extensión recomendada: 2 ó 3 líneas.

B) El desarrollo es el cuerpo del comentario de texto y busca: a) explicar el contenido del fragmento, exponer y aclarar el significado de las ideas y responder a las preguntas: ¿qué dice el texto? ¿Qué significa lo que dice el texto?; y b) relacionar la cuestión discutida o el problema del texto con otro autor, autora o corriente filosófica perteneciente a la misma o diferente época mediante el método de semejanzas y diferencias; extensión recomendada: 30 líneas.

C) La conclusión es el fin del comentario de texto y consiste en una valoración personal, resolución o toma de postura propia acerca de la pregunta o el problema filosófico del texto; extensión recomendada: 5 ó 6 líneas.

Referencias bibliográficas

Aguilar Jiménez, C. & Vilana Taix, V. (1996). *Teoría y práctica del comentario de texto filosófico*. Madrid. Síntesis.

García Norro, J.J. & Rodríguez, R. (eds.)(2008). *Cómo se comenta un texto filosófico*, Síntesis, Madrid.

EJEMPLO RESUELTO DE COMENTARIO DE TEXTO DE PLATÓN,

FEDÓN /(74A-83D).

Texto fuente

«— Pasemos, pues –prosiguió–, a lo tratado en el argumento anterior. La realidad en sí, de cuyo ser damos razón en nuestras preguntas y respuestas, ¿se presenta siempre del mismo modo y en idéntico estado, o cada vez de manera distinta? Lo igual en sí, lo bello en sí, cada una de las realidades en sí, el ser, ¿admite un cambio cualquiera? ¿O constantemente cada una de esas realidades, que tiene en sí y con respecto a sí misma una única forma, siempre se presenta en idéntico modo y en idéntico estado, y nunca, en ningún momento y de ningún modo, admite cambio alguno?

— Necesario es, Sócrates –respondió Cebes–, que se presente en idéntico modo y en idéntico estado.»

Sobre el texto: a) Identifique la tesis principal defendida en el texto propuesto; b) Mediante un pequeño texto justificativo, ponga en diálogo con algún otro autor, autora o corriente filosófica perteneciente a la misma o diferente época la cuestión discutida en el texto.

1a) El texto es un fragmento del diálogo *Fedón*, obra del filósofo idealista griego Platón (c.a. 427-347 a.C.), donde narra la conversación mantenida por Sócrates y sus discípulos antes de su muerte sobre la inmortalidad, el destino del alma y la existencia de las realidades inteligibles. Este pasaje presenta una discusión sobre el tema de la Realidad, en concreto, acerca de la inmutabilidad de las realidades en sí, y plantea el problema siguiente: ¿Las realidades en sí permanecen inmutables o cambian? La tesis o idea principal del fragmento es que 'Las realidades en sí son inmutables y permanecen siempre en el mismo estado' y las ideas secundarias son: las realidades en sí son independientes de lo sensible y accesibles a la razón.

Al principio del fragmento, Sócrates pregunta a Cebes si las realidades que investigan mediante el pensamiento racional son siempre idénticas a sí mismas o si cambian con el tiempo; aquí Platón alude a su concepción ontológica: las Ideas son realidades cognoscibles por la razón y susceptibles de ser comprendidas me-

dian­te el diálo­go o el arte de sa­ber pre­gun­tar y res­pon­der. La pre­gun­ta de Só­crates bus­ca con­fir­mar que las For­mas son eternas e inalterables, a diferen­cia de las cosas sen­sibles, que están su­je­tas a trans­for­ma­ción, lo que im­plica un argu­men­to a fa­vor de la exis­ten­cia de una dualidad en el or­den de lo real: el Mun­do sen­sible, for­ma­do por cosas par­ti­cu­la­res y cam­bian­tes –*v.gr.* las cosas bellas pueden en­ve­je­cer y de­jar de serlo–, y el Mun­do in­te­li­gible, con­sti­tu­ido por en­ti­da­des uni­ver­sa­les e in­mu­ta­bles. Tras la pre­gun­ta de Só­crates, Ce­bes res­pon­de que es ne­ce­sa­rio que las For­mas per­ma­nez­can in­mu­ta­bles, lo que re­fuer­za la con­cep­ción filo­so­fica de que el co­no­ci­mien­to ver­da­de­ro sólo puede al­can­zar­se me­diante la razón y no a través de los sen­tidos, por­que exis­ten ob­je­tos in­mu­ta­bles: las Ideas.

1b) Sin em­bar­go, ¿lo real es in­mu­ta­ble? Al po­ner este pa­sa­je en re­la­ción con Ari­stó­teles, sur­gen diferen­cias cla­ve en sus con­cep­cio­nes sobre la na­tu­ra­leza de la Rea­li­dad. Pla­tón defiende que las Ideas son eternas, perfectas e in­mu­ta­bles, si­tuadas en un reino tran­scen­den­te al que el alma puede ac­ce­der a través de la razón; el mun­do sen­sible es solo una co­pia im­per­fec­ta de esas Ideas, donde todo es cam­bian­te y perece­de­ro. No ob­stan­te, Ari­stó­teles rechaza la se­pa­ra­ción radical entre el Mun­do sen­sible y el Mun­do de las Ideas, pues las for­mas uni­ver­sa­les no exis­ten en otro mun­do, sino que están im­bri­ca­das en las sus­tan­cias par­ti­cu­la­res que en­con­tra­mos en la re­a­li­dad. Aun­que Ari­stó­teles re­co­no­ce que hay as­pec­tos per­ma­nen­tes en las cosas, como su esen­cia, tam­bién sub­raya que el cam­bio y la trans­for­ma­ción son in­he­ren­tes a la na­tu­ra­leza de la re­a­li­dad, por­que el ser es cam­bio. En este sen­ti­do, Ari­stó­teles parece cues­tionar la afir­ma­ción pla­tó­nica de que las re­a­li­da­des más ele­va­das, como lo Bello o el Bien, son com­ple­ta­men­te in­mu­ta­bles. En la filo­so­fía del pen­sa­dor de Esta­gira, la Na­tu­ra­leza está com­pue­sta por una plu­ra­li­dad de in­di­vi­duos con­cre­tos –*v.gr.* este hom­bre, este pa­pel, esta me­sa, entre otros– que, a pesar de man­te­ner una es­truc­tu­ra in­ter­na o for­ma, están en un pro­ce­so con­stan­te de ac­tu­a­li­za­ción de sus po­ten­cia­li­da­des in­he­ren­tes a su con­sti­tu­ción, en un mo­vi­mien­to incesante ha­cia la re­a­li­za­ción de su fin úl­ti­mo o ente­le­quia. Por tan­to, Ari­stó­teles con­ci­be el cam­bio como una carac­te­rística esen­cial de la na­tu­ra­leza mis­ma, mien­tras que Pla­tón lo con­si­de­ra una im­per­fec­ción del mun­do sen­sible, en con­tra­po­si­ción a la per­fec­ción de las Ideas.

FILOSOFÍA Y LITERATURA



Enseñar filosofía en tiempos de pandemia

Una apuesta por la formación docente



LILIANA PONCE

pp. 250-259

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // *Edición digital*

En este trabajo, voy a referirme a la experiencia de enseñar Filosofía a estudiantes de la formación de maestras y maestros en un entorno virtual de aprendizaje en tiempos de pandemia ¹. Seguramente, no voy a decir nada que no haya sido dicho: que fue una experiencia angustiante, llena de dificultades, inquietante, compleja, pero, al final del recorrido, gratificante. No sé si todas y todos mis estudiantes aprendieron Filosofía, pero lo que sí quiero rescatar es que yo aprendí a enseñar Filosofía en un entorno virtual.

Al comienzo, como todas y todos nosotros, no sabía qué, cómo ni cuándo hacer algo que tuviera que ver con el dictado de una cátedra a distancia, desde una computadora, con estudiantes que nunca había visto y que nunca me habían visto. Es más, ni siquiera tenía mi computadora, porque había salido por una semana fuera de mi casa y me quedé diez meses. Por eso, comencé con algunas certezas y muchas dudas, como René Descartes.

La primera certeza era que las clases presenciales no podrían ser reemplazadas por encuentros semanales por Zoom, Jitsi o Meet. A la plataforma Jitsi la conocí en uno de los tantos Webinars a los que asistí y del cual rescaté una idea que me pareció importante tener en cuenta: de lo que se trataba era de convertir a las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en TAC (Tecnologías para la Apropriación del Conocimiento). El capacitador habló de “nuevos escenarios” de enseñanza y de aprendizaje y de la necesidad de hacer uso de las herramientas tecnológicas poniendo a las y los estudiantes en el centro del proceso. También

¹ La experiencia se llevó a cabo con estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior Nro. 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) durante el 1er. Cuatrimestre del ciclo lectivo 2020.

habló de “implicaciones requeridas” por estudiantes y docentes. A mi entender, lo que se requería, de ambas partes, es lo que yo llamaría una “disponibilidad epistémica”: tanto estudiantes como docentes debían fiarse de la potencialidad de estas tecnologías para llevar adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, el/la estudiante debía confiar y participar activamente, de manera autónoma, en las tareas propuestas para lograr apropiarse de los conocimientos. Y el/la docente, debía ampliar su visión de las estrategias didácticas, acomodarse al nuevo sistema de comunicación, integrar los diversos recursos tecnológicos a las actividades de enseñanza y fomentar la interacción con las y los estudiantes y de las y los estudiantes entre sí. El capacitador también aclaró que era necesario combinar las diferentes herramientas para potenciar esos nuevos “modos de enseñar” que estábamos, en cierto modo, ensayando, en pandemia. Se trataba de no replicar viejas prácticas educativas con nuevas herramientas, sino de crear nuevos escenarios formativos basados en tecnologías educativas.

Así, entre Webinars, reuniones, videoconferencias y casi sin poder dormir, yo comencé a preparar mis materiales. Lo primero que hice fue crear un Aula en el Classroom y enviar invitaciones a todas y todos los inscriptos en la asignatura.

Como primera actividad, dejé un mensaje en el Aula donde me presentaba e invité a las y los estudiantes a que hicieran lo mismo. La segunda actividad consistió en el visionado de dos videos: uno sobre la relación entre la Filosofía y la vida cotidiana y un fragmento de una entrevista a Remo Bodei donde le preguntan: ¿Para qué sirve la filosofía? Para complementar los videos, les di a leer un texto de Michel Tozzi (*¿Por qué enseñar filosofía?*, 2001) que nos permitía introducir la pregunta inversa: ¿Por qué aprender filosofía? Esa pregunta iba a ser tomada como hilo conductor de nuestra tarea, en lugar de la ya clásica pregunta: ¿Qué es la filosofía?

Esta aproximación inicial a nuestro campo disciplinar, nos llevó al primer gran tema del programa: el surgimiento de la Filosofía, su relación con la democracia y el pensamiento de aquel que por primera vez fue nombrado no como “sabio”, sino como “filósofo”, “amante” de la sabiduría o “pretendiente de la verdad”, como

dicen Deleuze y Guattari en *¿Qué es la filosofía?* (1993). Así fue como llegamos a Sócrates, el maestro de Atenas. Con esta caracterización, quería resaltar la estrecha relación que tiene, desde sus comienzos, la filosofía con la profesión de enseñar. Si analizamos la figura de Sócrates, podemos observar que, además de ser un “buen ciudadano” (un ciudadano virtuoso, para ser más precisa), Sócrates era, como los sofistas, un “maestro” que tenía discípulos. Pero que, a diferencia de los sofistas, no enseñaba el “arte del buen hablar” (la Retórica) para persuadir a los ciudadanos en las asambleas o en los tribunales, sino que aspiraba a conocer lo “universal” (el concepto) y se preguntaba: ¿Qué es la belleza? ¿Qué es la valentía? ¿Qué es la justicia? De esa manera, nace la Filosofía y su aspiración al conocimiento de “lo universal”. Además, la idea era pensar a Sócrates en relación con las dos razones esgrimidas por Michel Tozzi para legitimar la enseñanza de la filosofía: la primera, la invitación a pensar por nosotros mismos y en ese gesto, asumir nuestra condición humana; y la segunda, la necesidad de estimular a las y los estudiantes (desde el Nivel Inicial hasta la Universidad) a ejercer la razón en perspectiva ciudadana.

Para analizar el surgimiento de la filosofía preparé un audio con una pequeña explicación del Capítulo 1 del texto *Una historia de la razón* de François Châtelet (1994), la película “Sócrates” de 1971 de Roberto Rossellini y un artículo (Pajón Leyra, 2017, El Sócrates de Rossellini) donde se analizaba la película y el papel de Sócrates como ciudadano ateniense. Para evaluarlo, solicité un audio de no más de 15 minutos donde las y los estudiantes pudieran dar cuenta del pensamiento de Sócrates. En principio, a la mayoría les pareció que 15 minutos era mucho tiempo, pero finalmente aceptaron. También les sugerí que, si querían, podían acompañar el audio con una presentación de imágenes en Power Point, porque considero que materializar el pensamiento a través de imágenes puede resultar una herramienta válida para dar a conocer nuestra comprensión e interpretación de las ideas.

Luego, llegó el momento de “pegar un salto” en el tiempo y abordar el pensamiento moderno. Los dos autores seleccionados, siguiendo con la idea directriz de que la filosofía es una invitación a “poner en movimiento” nuestra capacidad de pensar, eran René Descartes e Immanuel Kant. En la presentación del

tema, hice hincapié en la idea de que Descartes revoluciona, a su modo, la manera de “hacer filosofía” ya que, acostumbrado a la lectura de los “libros antiguos” en los que se concentraba toda la sabiduría de la época, corrió el riesgo de “pensar por sí mismo” y puso todo en duda. Inspirado en la aritmética y en la geometría, de cuyas demostraciones no cabía dudar, se dedicó a buscar el “camino” (el método) que condujera a la verdad. Un método con el que fuera posible emplear la razón de un modo seguro para no equivocarse. Además de proponerles leer algunos fragmentos del *Discurso del método* (1637), utilicé una entrevista que le hicieran a François Azouvi (2003) en ocasión de la publicación de su libro sobre René Descartes².

El otro autor moderno que había elegido era Immanuel Kant, uno de mis filósofos preferidos. A partir de la idea de Michel Tozzi de que la enseñanza (yo le agrego: y el aprendizaje) de la filosofía es necesaria para poder “Pensar por nosotros mismos”, decidí que leyéramos la *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* Este texto (breve, simple y complejo a la vez) resultaba relevante para subrayar algo que ya habíamos empezado a trabajar: la cuestión de la especificidad y de la “actualidad” de la filosofía. “Actualidad” en un doble sentido. Por un lado, en cuanto capacidad de la filosofía de interrogarse por su propio presente y, en ese gesto, reconocerse como “perteneciente a una época” y no como un saber que está más allá de las fronteras del tiempo. Por otro lado, en el sentido de hacerse presente en otro tiempo, en otra época y, sin embargo, permanecer siendo actual, aunque

2 Un fragmento de la Entrevista de Patrice Gélinet a François Azouvi, “Descartes et la France : Histoire d’une passion nationale » puede encontrarse en: <http://conversacionesphilosophicas.blogspot.com/2012/05/descartes-et-la-france-historia-de-una.html>

intempestivamente³. Para ayudar en la comprensión del texto de Kant, utilicé una guía de lectura con lo que consideré que eran los principales ejes que articulaban las ideas kantianas y un video que encontré por Internet donde se daba cuenta del texto de referencia.

Finalmente, tenía que plantear una actividad de cierre para los temas de la filosofía moderna. Empecé a preguntarme qué tipo de actividad podría diseñar. Primero pensé en analizar alguna imagen, texto o discurso haciendo usos de los conceptos que habíamos puesto en juego a partir de Descartes y Kant: duda, método, sujeto pensante, ilustración, minoría de edad, razón humana. Luego pensé que me había quedado pendiente la cuestión del género y de la representación de “lo femenino” en la historia de la filosofía. Por ello, comencé a buscar algún material y encontré unos comics en español⁴ que, en principio, pensaba utilizar como imágenes. Para hacerlo más dinámico, se me ocurrió hacer un video, en vistas a dar algunas “pistas” para su interpretación. Finalmente, recordé haber escuchado una canción que hacía referencia a cuestiones ligadas a la participación de la mujer durante la Revolución francesa y empecé a buscar por Internet el repertorio de

3 En *La chispa y el fuego. Invitación a la Filosofía* Remo Bodei dice que las grandes obras filosóficas se benefician, a pesar de su escaso “éxito”, porque el paso del tiempo no las envejece. Por el contrario, siempre mantienen su actualidad o, lo que es lo mismo su inactualidad. Eso hace que los escritos de Platón, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Hegel, Husserl o Wittgenstein estén hoy más “vivos” y sean más “jóvenes” que los de muchos filósofos contemporáneos: “Sólo las filosofías mediocres reflejan su propio tiempo, mientras que las grandes filosofías lo vuelven inteligible, tanto a los tiempos siguientes como a los precedentes... Por esto, en filosofía existen autores ejemplares, cuya enseñanza, aún sin atravesar indemnes las barreras del tiempo y conteniendo partes caducas, mantiene en algunos puntos toda su fuerza, al igual que un resorte oprimido que aún no ha descargado todo su potencial” (2006: 46-47).

4 “Cómics Existenciales”, la adaptación al castellano de los ‘Existential Comics’ de Corey Mohler, una obra de contenido filosófico que pretende acercar la filosofía a un público más amplio, que fusiona la disciplina con los “memes” de las redes sociales.

Chantal Grimm⁵. Así, encontré una canción⁶ escrita por Maurice Boukay⁷ en 1896 que, en cierto modo, anticipa los destinos del feminismo en Francia⁸. En los cómics aparecían dos mujeres distinguidas en la historia de la filosofía. La primera, Elizabeth de Bohemia (1618-1680), discípula e inspiradora de las tesis cartesianas relativas a moral y a la política. La segunda, Mary Wollstonecraft (1759-1797), defensora del derecho de las mujeres a ser educadas en igualdad de condiciones que los varones. De la mano de la autora feminista Wanda Tomassi (*Filósofos y mujeres. La diferencia sexual en la historia de la filosofía*, 2002), pudimos conocer las representaciones de “lo femenino” en autores como Descartes, Rousseau, Kant y preguntarnos acerca de la “actualidad” (o “inactualidad”) de dichas representaciones en nuestra cotidianidad. Después de trabajar durante todo un día con una gran cantidad de herramientas tecnológicas, quedó preparado el video para esta actividad⁹, que fue acompañado con una serie de consignas para trabajar la segunda unidad temática.

Una discusión acerca de la evaluación y la acreditación

Antes de comenzar con el desarrollo de la segunda unidad temática, en la Escuela Normal Nro. 1 habían llamado a una reunión virtual de profesoras y profesores para debatir las condiciones de evaluación de la cursada. En ella, se nos preguntó si estábamos dispuestas y dispuestos a promocionar a las y los estudiantes en forma remota, siguiendo un protocolo en el que se establecía que las y los estudiantes debían acreditar su identidad y realizar una “actividad integradora”

5 Chantal Grimm (1943) es una autora y compositora francesa, conocida por haber organizado en 1976 el Festival “Chanson de femme” en el Teatro Mouffetard de París.

6 *La femme libre*, donde se retrata de manera desilusionada el inventario de las etapas del feminismo en Francia, desde la perspectiva de un hombre político que está de su lado y que constata el repetido fracaso de sus reivindicaciones.

7 Maurice Boukay (1866-1931), nacido como Charles-Maurice Couyba, fue un político francés. Bajo el seudónimo de Maurice Boukay, fue también poeta y compositor de canciones.

8 Lo que el autor sostiene aquí es una idea que fue desarrollada por las feministas un siglo después: que si bien las revoluciones necesitan la ayuda de las mujeres, una vez que se ha constituido, el “poder revolucionario” de los varones se encarga de “volverlas a su lugar”.

9 El video se puede visionar en: <https://youtu.be/953Pv4PbBSI>

con el micrófono y la cámara prendida durante todo el encuentro sincrónico. Éramos muchos profesores en la reunión y había puntos de vista divergentes. Uno de los argumentos en contra de la promoción remota era el fantasma del proyecto del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de crear la UniCABA (Universidad de la Ciudad de Buenos Aires) para reemplazar la formación docente dictada en los Institutos de Educación Superior por una formación universitaria. Uno de los argumentos a favor era pensar la promoción remota en términos de “derechos”, “derechos de las y los estudiantes” a completar el recorrido (siempre que se cumplieran ciertos requisitos) a través de una evaluación integradora.

Cuando me preguntaron (y también les preguntaron a mis colegas de Filosofía y Educación) si yo estaría dispuesta a la promoción en forma remota, para mí lo más complejo era cómo debía hacer para que las y los estudiantes “acreditaran su identidad”. En principio, parecía que lo que yo planteaba era la única objeción. No había dicho nada respecto de las limitaciones personales, familiares, tecnológicas, etc. etc. pero tampoco había manifestado mi posición respecto de la UniCABA (en ese momento tampoco tenía tan claro que con la promoción en forma remota actuaba a favor del cierre de los Profesorados, defensores de la presencialidad). Y si bien este tema es lo suficientemente complejo como para tratarlo en este relato, en ningún momento dejó de atravesar nuestra práctica docente y nuestra apuesta por la formación docente. Finalmente, junto con algunas otras cátedras (no muchas), decidimos realizar una actividad de cierre de la cursada en forma virtual que permitiera la acreditación de la asignatura.

Este era el próximo desafío que se me presentaba: ¿Cómo organizar un instrumento de evaluación que fuera integrador, dinámico, que no requiriera demasiado tiempo para su exposición en un encuentro sincrónico? En los intercambios que teníamos con las y los estudiantes se me fueron ocurriendo algunas cosas. Una de ellas, es que no quería hacer un “coloquio integrador” en el cual se volviera a repetir lo que ya habíamos dicho durante toda la cursada. Por lo cual pensé que podríamos organizar una actividad que se llamara algo así como: “Aprender filosofía en pandemia” en el que cada una y cada uno relatara (mediante

el uso de imágenes y de conceptos) su trayectoria, su recorrido, su camino por la Filosofía, con una pregunta rectora: ¿Cómo fue aprender Filosofía en cuarentena? Desde casa, sin las y los compañeras y compañeros y la profesora presente, con la computadora y un montón de materiales, con solo algunas “pistas” para su abordaje. Finalmente, acordamos que había dos posibilidades y que podían utilizar dos tipos de soportes: o bien una presentación en power point o bien un video. La primera opción, más “tradicional”, era elegir un eje vertebrador a partir del cual se pudieran articular los principales conceptos trabajados durante todo el cuatrimestre. La segunda opción, un poco más novedosa, era construir un relato de la experiencia de “Aprender filosofía en tiempos de pandemia” a partir del cual pudieran narrar sus encuentros y desencuentros con los principales protagonistas de la historia de la filosofía. Como no teníamos demasiado tiempo, las presentaciones o los videos no podían durar más de 10 minutos, para poder realizar también un breve intercambio. Así llegó el día del encuentro del trabajo final. Yo no sabía (ni me imaginaba) lo que me iban a mostrar¹⁰.

Más allá de lo que ustedes pudieron apreciar por sí mismos, si entraron en el enlace, yo quisiera contar lo que yo vi y escuché en esos encuentros sincrónicos con estudiantes de la formación docente: imágenes del recorrido en términos de viajes en el tiempo y en el espacio, de desafíos, de interrogantes, de inquietudes, de temores, de gratificaciones, de reflexiones, de pensamientos propios a partir de los textos trabajados. Cada estudiante que venía con su trabajo no dejaba de sorprenderme¹¹.

Para cerrar, me gustaría decir que, a diferencia de Descartes, quien intentó enunciar un cierto conjunto de “reglas generales” que cualquier sujeto en situaciones dadas podría reiterar; lo que yo he querido hacer es narrar una experiencia. Una

10 Algunas de las producciones de los estudiantes están disponibles en este enlace: <https://padlet.com/lilianaponce/cdlhqp8l4l9x0u3u>

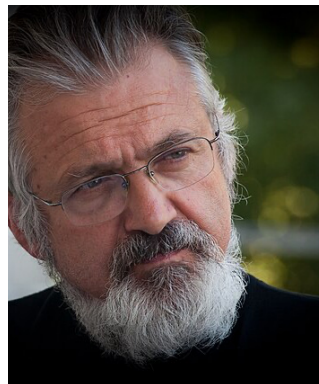
11 Quiero compartir mi sorpresa a partir de este video realizado por una estudiante que estaba cursando una de sus últimas materias del Profesorado en Educación Inicial: <https://youtu.be/V4fLc8qwkFc>. Desde el punto de vista teórico, no tiene fallas. Desde el punto de vista estético, se los dejo para que puedan apreciarlo por ustedes mismos.

experiencia que, lejos de ser un experimento que se utiliza para corroborar una hipótesis, implica un experienciar (tener una experiencia de, hacer una experiencia de) algo que sucede y que nos transforma. Para mí, una transformación significa que, si algo aprendimos, ya no somos los mismos. Por eso, como dije al principio, lo que yo aprendí fue a enseñar filosofía en pandemia, bajo “condiciones de posibilidad” alejadas de la presencialidad, de “lo conocido”, de lo habitual, en cierto modo “extrañas”. Condiciones que, sin embargo, me permitieron poner en juego un “modo de enseñar filosofía” inesperado, imprevisto, no planeado y, sin embargo, sumamente productivo.

ENTREVISTAS

Entrevista a Miguel Vázquez Freire

Entrevista de Luis Cifuentes y Javier Méndez



Primeramente nos gustaría que nos contara su recorrido profesional y su trabajo actual. Un poco saber quién eres, qué haces y a qué te dedicas.

Estudié los dos primeros cursos de la vieja carrera de Filosofía y Letras en la Universidad de Santiago de Compostela y luego la especialidad de Filosofía en la Complutense. Antes de concluir la carrera comencé a trabajar como profesor de cine en SOAP, una empresa que ofrecía diversas actividades a centros escolares. Posteriormente, estuve un año como profesor de una guardería (entonces se llamaban así las Escuelas Infantiles) y otros dos dirigiendo una revista gráfica enfocada a niños prelectores en la editorial ESCO de Madrid, ya desaparecida. Esta trayectoria es

relevante porque, cuando apruebo las oposiciones y en el curso 1979-1980 me incorporo como profesor de Filosofía a un instituto de bachillerato de Ferrol, seguí manteniendo un compromiso con la educomunicación o alfabetización en la imagen y con la literatura para la infancia, lo que me aporta una particular sensibilidad pedagógica. En Madrid había formado parte del movimiento de renovación pedagógica (MRP) Acción Educativa y en Galicia seré uno de los miembros fundadores de Nova Escola Galega. Todo eso lo incorporé a mi modo de entender la enseñanza de la Filosofía, lo que me llevará a promover, junto con otros colegas, los grupos de Didáctica de la Filosofía Enxergo y Nexos. En la actualidad, soy catedrático jubilado aunque continúo colaborando

con mis compañeros y compañeras de Nexos en la organización de actividades de formación y en diversos trabajos de investigación y divulgación.

¿Por qué es importante la enseñanza de la Filosofía?

Con frecuencia se reclama la importancia de la Filosofía considerándola indispensable para la democracia, aserto simplificador que parece olvidar que Platón tuvo mucho que ver con la mala fama que arrastró la democracia durante siglos, o que dos países con una prolongada tradición democrática, Gran Bretaña y Estados Unidos, nunca han incorporado los contenidos filosóficos al currículo de las enseñanzas medias que sí estuvieron presentes, por ejemplo, en el bachillerato portugués y español durante sus largas dictaduras. Esto no quiere decir que yo no crea en esa importancia, sino que esta debe ser argumentada poniendo el acento en los dos elementos esenciales que el saber filosófico proporciona: el pensamiento crítico y la orientación cara a formas de organización de las ideas superadoras de la fragmentación que caracteriza a las ciencias particulares. En este sentido, sí puede decirse que la Filosofía es indispensable para la formación de una ciudadanía crítica y participativa, y que sin esta no es viable una democracia de-

liberativa, en la que la ciudadanía juzga las opciones políticas a partir de los mejores argumentos. Por ello tampoco me convencen las propuestas de defensa de la Filosofía que, pretendiendo oponerse a cierta deriva pragmatista de los currículos educativos, hablan de la “utilidad de lo inútil”. No creo que de ese modo vayamos a ganar el debate social a favor del mantenimiento de los contenidos filosóficos en el currículo escolar.

Según su criterio, actualmente, en la Universidad, ¿se enseña para ser un profesional de la Filosofía o de la enseñanza de la Filosofía? ¿Cómo es la formación del profesorado de Filosofía? ¿Considera que es la adecuada? ¿Qué cambios habría que hacer?

Creo que no descubro nada al decir que esa formación adolece de una absoluta carencia en lo que respecta a la formación didáctica. En las Facultades de Filosofía se enseña Filosofía, pero no a enseñar Filosofía. Esa carencia obviamente no la compensaba el viejo CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) y tampoco lo hace el actual Máster de Formación del Profesorado. Persiste en la mayoría del profesorado de Filosofía, tanto universitario como de enseñanza media, el prejuicio según el cual, parafraseando el título de un viejo ensayo pedagógico (Fernando Hernández y Juana Sancho, 1989), para enseñar basta

con saberse los contenidos de la asignatura. Tampoco creo que esa carencia se corrija aplicándole el barniz de algunos tópicos generales tomados de la Pedagogía general o de la Psicopedagogía. Creo que la enseñanza de la Filosofía reclama el desarrollo de sus propios fundamentos didácticos y que la investigación en ese campo debería incorporarse como una línea más de investigación dentro de las Facultades de Filosofía, cosa que no ocurre en la actualidad. Mientras no sea así, no es de extrañar que, como me consta que sucede a menudo (quizás en la mayoría de los casos) las horas dentro del Máster dedicadas a la didáctica especial o específica no proporcionan lo que pretenden ofrecer. Y no lo hacen, ni lo podrán hacer, mientras el profesorado de las Facultades que lo imparte no se haya formado previamente en esa didáctica especial que por el momento sigue despreciando.

Quizás merezca la pena añadir una última puntuación: puesto que la salida profesional de la mayoría de los licenciados en Filosofía es la enseñanza, y en particular la enseñanza no universitaria, el prejuicio antididáctico es insostenible. Y que las Facultades no se apresuren a corregirlo cuando están obligadas a formar y seleccionar el profesorado que ya en este momento está impartiendo los Máster de Formación del Profesorado, cuya matrícula no es

precisamente gratuita, equivale a un fraude para el alumnado matriculado.

¿Por qué cree que muchos profesores universitarios de Filosofía desprecian todas las aportaciones de la pedagogía y de la didáctica de la Filosofía que puedan mejorar su práctica docente?

Esta no es una pregunta que se pueda responder fácilmente. Requeriría un estudio que probablemente no se haya hecho aún en profundidad y una extensión que el formato de la entrevista no permite. Aquí solo puedo apuntar algunas líneas muy concentradas. Lo primero es constatar que de hecho la Filosofía nace, con Platón, de forma inseparable de su enseñanza. Probablemente esto contribuye a reforzar la idea de que la Filosofía ya incorpora de por sí su propia didáctica, lo cual, desde luego, no es de todo falso. Es así como se oye decir que con el diálogo socrático ya se agotó todo lo que el buen profesor de Filosofía necesita para enseñarla. La cita de Kant de que no se puede aprender Filosofía sino aprender a filosofar se ha venido usando también en parecido sentido. Lo que sorprende es que estas citas, con su pretendido corolario de que ellas justificarían la no necesidad de una complementaria formación didáctico-pedagógica, se asuman sin una paralela reflexión crítica, convirtién-

dolas en algo así como una dogmática inapelable.

¿Cómo debería enseñarse la Filosofía en las enseñanzas no universitarias?

De nuevo se trata de una pregunta que no admite una respuesta que quepa en los límites de una entrevista. Me limitaré a señalar algunas malas prácticas que habría que desterrar, y otras, positivas, que introducir o reforzar. Entre las primeras, hay algunas que son comunes a todo el profesorado de enseñanza media, como la persistencia de las clases magistrales como modelo de enseñanza dominante (cuando no exclusivo) y los exámenes como único procedimiento evaluador, lo que redundando en un aprendizaje memorístico que contradice el objetivo, consustancial a la filosofía, de promover el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico. Entre las segundas, de forma sumaria yo diría que es preciso favorecer actividades que permitan que las aulas se conviertan en auténticos espacios de investigación y creación filosóficas, rompiendo con el viejo modelo de la enseñanza “bancaria” que tanto criticó Paulo Freire. Siguiendo a Michel Tozzi, el alumnado debe disponer de la oportunidad de desarrollar actividades de problematización (abrirse a la duda, proponer preguntas, elaborar nuevos

problemas) y de conceptualización (construir definiciones, clarificar las distinciones conceptuales) que le capaciten para argumentar de forma competente. Finalmente, no creo que exista, o sea necesario aspirar a que exista, un único modelo didáctico. Creo que pueden coexistir varios modelos didácticos, y por lo tanto varias modalidades de enseñanza de la Filosofía, incluso en un mismo profesor, no contradictorias entre sí, sino complementarias.

¿Debería haber una formación específica en didáctica para los futuros profesores de Filosofía?

En respuestas anteriores queda perfectamente claro que, en mi opinión, la respuesta solo puede ser un sí. Que incluso buena parte, probablemente la mayoría, del profesorado no universitario hoy en ejercicio no lo crea necesario seguramente quiere decir que comparte la misma dogmática acrítica que atribuí al profesorado universitario. Por otro lado, hay unas inercias comunes a todo el viejo profesorado de bachillerato que, a partir de la LOGSE, se vieron cuestionadas y ese cuestionamiento ha dado lugar a un movimiento reactivo, con gran predicamento en el profesorado de enseñanza media, que adopta la forma de un discurso antipedagógico. Ese odio a la pedagogía es, en mi opi-

nión, un intento absurdo y desesperado por aferrarse a los privilegios del profesorado del antiguo bachillerato que la ampliación democratizadora de la escolarización ha hecho inviables. Para el viejo profesor o profesora, instalado en su distante cátedra e imbuido de una autoridad incuestionable, la formación didáctica era perfectamente prescindible. Para el nuevo profesorado, afortunadamente, eso ya no se puede sostener.

¿De qué modo pueden ayudar las nuevas tecnologías a mejorar la práctica docente del profesorado de Filosofía en Secundaria y Bachillerato?

Al hablar de mi trayectoria anterior a la específica como profesor de filosofía, señalé mi compromiso con la alfabetización audiovisual, que ahora se ha pasado a denominar mediático-digital. Soy, por lo tanto, sensible desde prácticamente el inicio de mi actividad docente, en el ya lejano año de 1972, a la incorporación de los nuevos medios (ahora las llamadas nuevas tecnologías) a la enseñanza en general, también a la enseñanza en particular de la Filosofía. Ahora bien, su uso debe responder a criterios didácticos debidamente justificados, lo que no siempre es el caso. Por poner dos ejemplos de mal uso, organizar la proyección de una película con contenidos más o menos filosóficos

porque va a resultar más “atractiva” o motivadora para el alumnado, no me parece una buena justificación; el típico uso del *power point* como sustituto de la pizarra, manteniendo el modelo de clase unidireccional (el profesor o profesora explica, el alumnado se limita a escuchar y tomar nota), no implica ninguna innovación respecto de las clases tradicionales. Como posible alternativa en positivo, me limitaré a poner un ejemplo, tomado de mi propia experiencia: para ilustrar la teoría de Kohlberg del desarrollo moral, que me servía para explicar la diferencia entre relativismo y universalismo moral, seleccioné fragmentos de películas a partir de las cuales el alumnado, trabajando en grupos, identificó los dilemas morales a los que se enfrentaban los personajes, y en qué estadio y nivel moral podían ser ubicados en función de su comportamiento. Finalmente, cabe señalar que existen análisis críticos sobre los nuevos medios que es preciso tomar en cuenta para no caer en la ingenuidad de pensar que por si solos ya constituyen una mejora. Citaré solo dos líneas, dentro de un conjunto de obras que forman ya una muy extensa bibliografía. No estoy de acuerdo con la tesis apocalíptica (en el sentido del título de la célebre obra de Umberto Eco) de Neil Postman según la cual la televisión, y por ende los medios audiovisuales, *per*

se implican una epistemología contraria a la propia de la tradición filosófica occidental, fundada en la discriminación entre verdad y falsedad, aunque creo que en su crítica hay aspectos muy convincentes (ver *Divertirse hasta morir: El discurso público en la Era del "Show Business"*, 2001). Pero convertir los centros de enseñanza, como él proponía, en reductos libres de toda presencia de los nuevos medios no solo me parece a la larga difícilmente viable sino contraproducente. Por el contrario, trabajos como los que desde hace unos años viene desarrollando Javier Echeverría (desde *Telépolis*, 1994, a *Entre cavernas. De Platón al Cerebro pasando por Internet*, 2013) proponen un enfoque crítico que encuentro más justificado.

El profesorado de Filosofía ha tenido que luchar mucho por la permanencia de la filosofía en los planes de estudio ¿considera usted también que es necesario mantener las materias filosóficas tanto en la ESO como en el Bachillerato? ¿y en la FP y la enseñanza primaria?

Creo que es un error afrontar el problema de la presencia de la Filosofía en el currículo de la enseñanza no universitaria exclusivamente en términos de mantener o no unas determinadas asignaturas. Me parece evidente que el sistema educativo, no solo en España,

lleva años sometido a una crisis debido a problemas estructurales que ahora mismo no vamos a poder analizar. En el marco de esa crisis, es preciso reconocer que en España (como en Portugal, Francia o Italia, por citar países con una tradición curricular, si no común, muy próxima) la Filosofía ha venido ocupando un lugar de cierto privilegio que con las últimas reformas educativas se ha visto afectado. Por ello, me parece importante que la defensa de contenidos filosóficos en los nuevos currículos, que ya he dicho que considero muy importante para una enseñanza democrática, no se asocie con la simple defensa de los viejos currículos. Dicho esto, hoy por hoy me parece justo defender las asignaturas vinculadas a la Filosofía en la ESO y el Bachillerato, mientras que no considero que sea imprescindible la existencia de materias específicas en FP y Primaria. Sí me parece que determinados contenidos filosóficos (por ejemplo, relacionados con la argumentación lógica o con la filosofía moral y política) deberían estar presentes en el currículo tanto de FP como Primaria, pero que esa presencia no tendría por qué necesariamente adoptar la forma de materias o asignaturas específicas.

Por último y teniendo en cuenta sus inicios en la enseñanza infantil, ¿qué piensa de la Filosofía para niños y niñas?

Confieso que, en un primer momento, cuando no la conocía bien, fui escéptico respecto del movimiento de Filosofía para Niños que puso en marcha Matthew Lipman. A medida que fui leyendo los textos de Lipman o los que publicó en España Félix García Moriyón, y conocí directamente las experiencias de colegas como Carme Loureiro y Jesús Merino, que en Vilagarcía de Arousa mantienen un grupo de Filosofía para Niños muy activo, mi escepticismo desapareció. Hoy creo que su idea de que desde las primeras edades se pueden construir comunidades educativas dialógicas que, aprovechando la curiosidad innata en la infancia, promuevan espacios de investigación y reflexión y fomenten el uso de la argumentación respetuosa y fundada racionalmente, ha sido suficientemente corroborada por múltiples prácticas. El valor de esas prácticas es en muchos caos, además, extrapolable para su aplicación en las etapas educativas superiores.

¿Podría decirse entonces que el movimiento de Filosofía para Niños puede considerarse una aportación valiosa en el ámbito de la didáctica de la Filosofía?

Sin duda. Lipman es una de las figuras de referencia en la didáctica de la Filosofía, que debe colocarse al lado de otros nombres que, por otra parte, desgraciadamente no son muchos, otro reflejo de la escasa atención que se le ha venido prestando desde la investigación filosófica.

¿Qué otras aportaciones destacaría?

Si dejamos al lado las reflexiones de filósofos y filósofas sobre la educación en general, donde el número es mayor (y sus consideraciones, naturalmente, pueden tener incidencia en la reflexión sobre la enseñanza específica de la Filosofía), no hay muchos nombres cuyas contribuciones hayan reunido una atención y consenso generalizados. El alemán Ekkehard Martens publicó un manual de Didáctica de la Filosofía a comienzos de los años 80 que tuvo una importante repercusión, también en España, donde fue traducido al catalán. Antes citaba al francés Michel Tozzi, que probablemente sea hoy el de mayor influencia y quien, por cierto, promueve la Filosofía para Niños como modelo didáctico para una ampliación de los

contenidos filosóficos a las primeras etapas educativas, además de reivindicar la presencia de la Filosofía en los espacios urbanos mediante iniciativas como el *café-philo* (recomiendo visitar su página web: www.philotozzi.com). El grupo belga Philocité se mueve en una línea muy próxima (<https://www.philocite.eu/>). En España, el impulso de las reformas educativas favoreció la aparición de muy interesantes propuestas, como la de Domínguez Reboiras y Orio de Miguel, César Tejedor, el Grupo valenciano Embolic o Ignacio Izuzquiza. En esa senda, quizás la última contribución relevante haya sido la coordinada por Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez, editada por Graó (2010). Quiero terminar destacando el trabajo de un colega portugués, Joaquim Neves Vicente, que en mi opinión es el esfuerzo más completo hasta ahora publicado para afrontar la cuestión de la fundamentación de una didáctica de la filosofía (*Didáctica da Filosofia. Aparentamentos e materiais de apoio às aulas*, 2005. Puede descargarse gratuitamente en www.paginasdefilosofia.net).