

ORDEN JIMÉNEZ, Rafael V., GARCÍA NORRO, Juan José e INGALA GÓMEZ, Emma (Eds.): *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*, Editorial Escolar y Mayo, Madrid, 2016, 367p.

El término griego *akróasis* —del verbo *akroáomai*, escuchar— refiere a una lección o clase impartida por un profesor. El término en cuestión lo encontramos en los grandes autores de la filosofía clásica griega en dos momentos principalmente: por un lado los escritos de Aristóteles son llamados “acromáticos” en tanto que representarían algo así como “apuntes” tomados a partir de las lecciones impartidas por éste; por otro lado, en el *corpus* platónico el *akroatés* es el discípulo —el que escucha la lección—. El presente libro inaugura, a modo de primer volumen, la Serie Didáctica de la Filosofía *Akróasis* como colección de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, publicada en Ediciones Escolar y Mayo, dedicada a la Didáctica de la Filosofía. La obra nace de la realización de un congreso internacional de innovación didáctica llevado a cabo en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid en el año 2014.

En la primera parte del libro se explica el doble motivo por el que este libro recibe el nombre de Diotima cuando se narra cómo Sócrates, según Platón, habría tenido por maestra a Diotima. Lo que constituirá el paradigma de, por un lado, una de las representaciones más antiguas de enseñanza en filosofía así como, por otro, el merecido reconocimiento del papel de las filósofas y profesoras de filosofía.

El libro se encuentra estructurado en torno a las tres ideas fundamentales que motivaron el mencionado congreso en el cual se basa. En primer lugar la idea de que en filosofía no se distingue —al menos de un modo nítido como bien pudiera suceder en otros campos— entre el modo de investigación y el modo de exposición y transmisión del conocimiento, de forma que

Recibido: 17/01/2018. Aceptado: 31/01/2018.

el profesor de filosofía deberá ser el encargado de reflexionar, precisamente, sobre la transmisión de dichos conocimientos. En segundo lugar la idea de que la reflexión didáctica es intrínseca a la filosofía misma —siendo algo que “incumbe” a los filósofos— en el sentido de que se estructura como un “meta-saber”, o una “meta-filosofía”, en tanto que “metodología de transmisión”. La tercera y última idea es la de que la filosofía tiene, en último término, una función formativa en todos los niveles educativos: en España en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Universidad —y, cada vez más, en los niveles de Educación Primaria y las esferas educacionales no regladas—.

Partiendo de estas ideas el libro recoge las ponencias pronunciadas a lo largo del congreso internacional divididas en cuatro bloques: el papel del profesor de filosofía, el lugar de la filosofía en la enseñanza, la enseñanza de la filosofía por países europeos y, en último lugar, las experiencias de innovación didáctica. En este volumen se recogen hasta un total de veintinueve artículos, basados en las veintinueve ponencias, de los cuales es complicado ofrecer tanto una visión global —por la variedad de temas tratados y la extensión de su desarrollo— como un análisis exhaustivo de cierto número de ellas elegidas por criterio de interés —debido a la injusticia que supondría respecto del resto de ponencias descartadas—. Así pues, analizamos muy por encima los temas tratados en cada una de las ponencias del primer bloque temático, por el mero hecho formal de ser el que inaugura este volumen.

Este primer bloque se compone de cuatro ponencias. La primera de ellas, titulada “Transformaciones Didácticas”, corre a cargo de Johannes Rohbeck e hilvana un análisis del método de enseñanza de filosofía a partir del concepto de *mediación* —este artículo es una traducción del alemán de Manuel Orozco Pérez— centrándose en la llamada transformación didáctica; la cual implicará que la importancia de las materias contenidas dentro del campo de la filosofía cambiará cuando se trate bien de la filosofía académica pura, bien de la práctica didáctica en la enseñanza. Así, a partir de la *transformación* didáctica, se irá desarrollando que la importancia de los conceptos dependerá, en este sentido, del contexto de desarrollo de éstos hasta alcanzar la conclusión de que se deberá llevar a cabo un proceso de acercamiento de las teorías filosóficas con la cotidianeidad; considerando los métodos de enseñanza, que son algo más que mera técnica, ya como una actitud frente a la filosofía misma.

La segunda ponencia, a cargo de Juan José García Norro, se titula “Apertitudes y actitudes del profesor de filosofía” y en ella se critica que en la

enseñanza solamente se trate la enseñanza de “aptitudes” y no de “actitudes”, pues para que exista una acción será necesario un querer. Y así, en contra de los dos impedimentos para que exista esta enseñanza de *actitud*, que son la alegación de falta de poder moral —*no tengo derecho para*— y la falta de poder efectivo —*no sé cómo*— se proponen seis actitudes para los futuros profesores de secundaria —reflexividad, investigación, legalidad, trabajo colaborativo, compromiso cívico y conciencia profesional— que servirán para la enseñanza de *actitudes* una vez se haya caído en la cuenta de que la interacción social cotidiana también implica enseñanza y que ésta no es algo exclusivo del profesor. De esta forma cuando el profesor adopte esa *actitud* misma —a modo de ejemplo—, junto con la actitud concreta de la reflexividad, se podrá alcanzar un desarrollo legítimo de enseñanza de *actitudes*.

La tercera ponencia, de Eugenio Moya, lleva la rúbrica de “Filosofía, tecnología e inteligencias en conexión”. Ésta comienza con una cita en la cual Zaratustra cuenta cómo el hombre se ha convertido en el mejor “animal doméstico” del hombre. Se sirve de esto para comenzar a desarrollar, a partir de Sloterdijk, cómo la formación, ya desde Platón, implicará el reverso de conceptos como criar, disciplinar o seleccionar. Históricamente se ha reflejado esta instrumentalización de la enseñanza a partir del poder con los *cánones* y las distinciones entre, v.gr. *negotia serviles* y *otia*. A partir de la llamada Escuela de Toronto, Moya explica cómo la misma contraposición que se dio en su momento entre los planteamientos de la República de Platón y la tradición poética didáctica de la sociedad griega sigue presente en lo que Sartori considera que es el paso del *homo legens* al *homo videns* a través de “las pantallas”. Así, a partir aquí, se concluye que la política ya no se podrá basar en una sociedad literaria pese al empeño de muchos debido, principalmente, a los avances técnicos en microelectrónica y tecnología digital, aunque también al cambio en el trato de la información que suponen, de los cuales dependerá la estructuración de la llamada “morfología reticular”. Desde el momento en que los nodos son enlaces y no sustantes se podrá considerar dos tipos de redes de interconexión: las redes centralizadas —basadas en un punto estructural o central que podría llamarse “de poder” por el cual se ha “de pasar” para poder llegar de un punto A a un punto B dentro de la propia red— como son por ejemplo la Universidad en sentido amplio o las clases mismas y, por otro lado, las redes descentralizadas. Una red descentralizada no tiene un punto de poder y, por lo tanto, no hay un punto jerárquicamente superior, de modo que si cualquier nodo cayese la red se mantendría. Este es el ejemplo de las redes que comienzan a

introducirse con las telecomunicaciones, o los transportes. Y en este tipo de red se configurará el “fenómeno Wiki”, que se basará en un desarrollo sin autoridad y en el constante sometimiento al ejercicio de la crítica; nociones, por cierto, muy próximas a la filosofía popperiana que se podrían utilizar, además, para plantear el uso de las TIC en la enseñanza de filosofía.

La cuarta y última ponencia de este primer bloque es la de Antonio M. López Molina y se titula “Ser profesor de filosofía en la Universidad Complutense”. En ella, el profesor López Molina pretende dar cuenta de lo que habrá de caracterizar a un “buen profesor”. No se tratará de una descripción sino, más bien, de una crítica oscilante entre la idealidad y la realidad de dicha noción. El buen profesor se caracterizará por la idea de “compromiso”: no solamente por el frecuente conocido como “compromiso con la excelencia” sino, sobre todo, con el trabajo diario, el esfuerzo o la disciplina misma. Esta caracterización del buen profesor se desarrolla a partir de seis apartados que componen, a modo de rúbricas, este artículo. En primer lugar, la idea de la “clase como creación”. En segundo lugar, la adecuación de “espacio” —como, por ejemplo, la cercanía física dentro del aula de los alumnos con el profesor—, “tiempo” —que debe ajustarse a la materia impartida— y la “materia” misma —cuyo desarrollo siempre será complicado por cuanto implicará una criba de difícil desarrollo—. Cabe destacar que una crítica generalizada respecto del desarrollo de la materia en la propia Universidad suele ser el de la repetición de contenidos entre varias asignaturas, mas esto, si se plantea positivamente y se realiza correctamente será algo más enriquecedor que desfavorable. En tercer lugar, el “ajuste de los contenidos a las cincuenta y dos horas” que componen, de media, un cuatrimestre: es habitual la queja acerca de la falta de tiempo para poder llevar a cabo esta empresa pero, realmente, “nunca” habría suficiente tiempo. Luego, lo que quedaría por parte del buen profesor es saber jugar con esta limitación temporal de forma favorable respecto de los alumnos y, en general, la asignatura —siempre teniendo presente la labor de investigación del propio docente—. En cuarto lugar, la asunción del hecho de que “la peor clase es la que no se imparte; aquella a la que no se asiste”. El sexto apartado será el que hable propiamente de las “virtudes” del buen profesor: por un lado *dianoéticas* —como la labor de investigación ya mencionada— y, por otro, basadas en la *razón* y el *lenguaje* como algo imprescindible. El séptimo y último apartado es aquel que refiere a la evaluación misma de la asignatura y se propone el basarla en tres criterios: un examen o trabajo —a menudo este último más enriquecedor tanto para profesor como para alumno—, una evaluación de créditos prácticos y la

incorporación a la sana crítica del profesor de la actitud del estudiante — aunque solamente en sentido positivo, es decir, de favorecimiento respecto de aquellas actitudes que sean considerables como propensas al merecimiento de su tenencia en cuenta a la hora de realizar la evaluación—.

El segundo bloque lo integran siete ponencias: “La utilidad de la Historia de la filosofía en la enseñanza de Enrico Berti” —traducida por Nicolás Silva Sepúlveda—; “Funciones formativa e informativa de la Historia de la Filosofía” a cargo de Tomás Calvo Martínez; “Sobre la evaluación de la Historia de la Filosofía. Cuestiones previas” de Joan Lluís Llinàs; “¿Se puede aprender y enseñar a investigar en Historia de la Filosofía? Una experiencia de innovación docente desde un enfoque histórico-evolutivo de dimensión crítica” de Manuel Sánchez Rodríguez; “Qué es, qué podemos hacer y qué nos cabe esperar con la enseñanza de la filosofía en el siglo XXI” de María del Carmen Lara Nieto y Fernando Lara Lara; “Aproximación a la enseñanza de las competencias en filosofía a través del artículo de opinión” de Agustín Moreno Fernández y, en último lugar, “Universidad y Educación en Comenius. Una actualización desde la Didáctica Magna y la Pampedia para la enseñanza de la Filosofía en la Universidad” a cargo de Andrés L. Jaume.

El tercer bloque trata el tema de la enseñanza de la filosofía por países, y aquí encontramos otras siete ponencias: “La filosofía en la enseñanza secundaria francesa” por Christophe Laudou; “La filosofía en el sistema educativo italiano” de Cristina Coriasso; “La filosofía en el Bachillerato Internacional” de Paloma Sánchez Gómez; “Integrating Critical Thinking and Ethics across the Disciplines at the University of Iceland: (Early) Lessons Learnt”, de Henry Alexander Henrysson —en inglés—; “La educación filosófica en España: balance y perspectivas” de Luis María Cifuentes; “La enseñanza de la filosofía. Algunos problemas que deben ser resueltos” de Félix García Moriyón y “¿Educación sin filosofía? La filosofía en la enseñanza secundaria” de María José Gómez Mata.

Por último, en cuarto lugar, dentro del bloque que hace referencia a las experiencias e innovaciones didácticas, están las últimas once ponencias: “Aplicación del Cuestionario a la Enseñanza de la Historia de la Filosofía” de Rafael V. Orden Jiménez; “El uso del cine en la enseñanza de la filosofía” a cargo de Esperanza Rodríguez Guillén; “Hacia una recuperación de la oratoria en la enseñanza de filosofía” de Ignacio Pajón Leyra; “Experiencias de innovación en la enseñanza de ética para ingenieros” a cargo de Gonzalo Génova Fuster y María del Rosario González Martín; “Experiencia de innovación docente. La ética a través del cine; algunos casos

concretos” de M^a Socorro Fernández García; “Los Derechos Humanos en el aula. Una experiencia en su investigación en el aula y el trabajo conjunto con Amnistía Internacional” de José Antonio Pérez Sequeiros; “La sistematización de experiencias en ética a partir de un intercambio Comenius” de Javier Gracia Calandín; “Enseñando la asignatura Género y Crítica de las Ideologías” a cargo de Cinta Canterla; “Philosophia ludens. Giochi di filosofia per le Scuole superiori” de Annalisa Caputo —en italiano—; “Lógica de predicados y proposiciones en el diagrama de Marlo. Cuando razonar se convierte en un juego de niños” de Marcos Bautista López Aznar y, en último lugar, “El impacto del entorno digital en la enseñanza de la filosofía: ventajas y desafíos” de Gemma Muñoz-Alonso López.

El presente volumen reivindica así, desde —y para— la misma filosofía, el estudio de la enseñanza filosófica, no ya como un mero ejercicio pedagógico, sino como un tema que, en sí mismo, constituye una rama que, probablemente hoy más que nunca, no se deba menospreciar. Y así, lo que se pone en juego en el este libro —mediante el planteamiento teórico, por un lado, y el desarrollo práctico que implican los propios artículos por otro— es el deber de la filosofía, no tanto de prestar atención a su *forma* de enseñanza —como hace, evidentemente, respecto de su materia— sino, más bien, el de convertir dicha forma en otra esfera más de su *materia* misma.

José Alejandro Fernández Cuesta