

Revista de Filosofía, Lógica, Psicología

Año 3 - Nro 4

Liceo Victor Mercante - UNLP



PENSANDO
AL *filo*



Mayo 2011 Año 3 - Nº 4
Revista virtual de Filosofía, Lógica y Psicología

STAFF

DIRECTORA:

Nelva Morando

COMPAGINACIÓN:

María Inés Ricci

Nelva Morando

RESPONSABLES:

Claudio Arca

Graciela Barduni

María Paula Castelli

Andrea Giacomini

Daniel Gutiérrez

Alejandro López García

Nelva Morando

Yamila Pedrana

María Inés Ricci

Andrea Vidal

COLABORADORES:

Alumnos de 2do, 3ro,
5to y 6to Años del LVM

PROPIETARIO:

Universidad Nacional de La Plata

Liceo Victor Mercante

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Marcelo Magni

PRODUCCIÓN:

LVM – Pensando al Filo

E-MAIL:

pensandoalfilo@lvm.unlp.edu.ar
Dirección LVM: Diagonal 77 Nº 352 - La Plata
CUIT: 30-5466670-7

ISSN 2250-5326

Queda permitida la reproducción total y/o parcial del contenido, con obligación de citar la fuente.

Las notas firmadas son responsabilidad de sus autores.

Editorial

Y llegamos al nº 4 de *Pensando al filo* cumpliendo el tercer reto que anunciaba la editorial del número anterior: alcanzar a un público sin fronteras, planetario, a través de la publicación en la página web del Liceo. Estamos convencidos de que la apertura de nuevos espacios de comunicación e intercambio de ideas contribuirá a la comprensión, recuperación y transformación de las identidades de los sujetos sociales que habitamos la escuela, en un presente de cambios vertiginosos que exigen una mirada reflexiva.

Los invitamos a recorrer esta producción colectiva con la esperanza de que sus páginas despierten un poquito más las ganas de seguir pensando al filo.

Profesora Yamila Pedrana



DIRECTORA:
Nora Símplici

VICEDIRECTORA:
Marisa Giovannello

**JEFA DEL DTO. CS. DEL HOMBRE Y
DE LA SECCIÓN FILOSOFÍA:**
Nelva Morando

Sumario



LA LECHUZA ANALÍTICA Filosofía de 5to y 6to años

- ▲ Filósofos en diálogo
- ▲ Dibujando la filosofía
- ▲ Descubriendo hombres colectivos y hombres masa
- ▲ Un viaje al mundo de Platón
- ▲ Chau Platón
- ▲ ¿Podés decir qué es para vos la filosofía?
- ▲ Interpretando a Deleuze
- ▲ La relación entre Marx y Marcuse
- ▲ La sociedad tecnologizada según Marcuse
- ▲ La mirada en Sartre



LA CAJA DE PANDORA Psicología de 5to y 6to años

- ◆ Psicoanálisis. Historia del Psicoanálisis. Inconsciente. Manifestaciones del Inconsciente
- ◆ Las formaciones del Inconsciente: El síntoma
- ◆ Inteligencia: Psicología Genética de Piaget. Las etapas del desarrollo intelectual
- ◆ Adolescencia
- ◆ Adolescencia: Desarrollo del concepto a través del tiempo



EL TALLER DEL PENSAMIENTO Talleres de filosofía

- 🔗 La relación entre ética y ciencia en el film Copenhague



LA HORA DEL MATE Lógica.

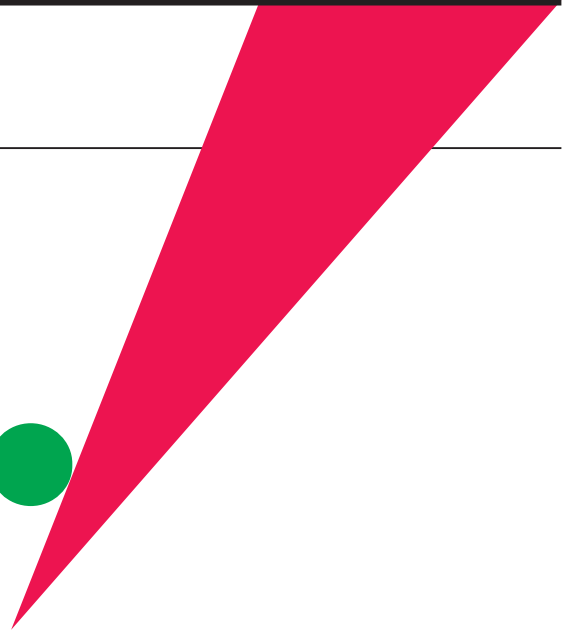
- Composición y evaluación de argumentos
- Paradojas



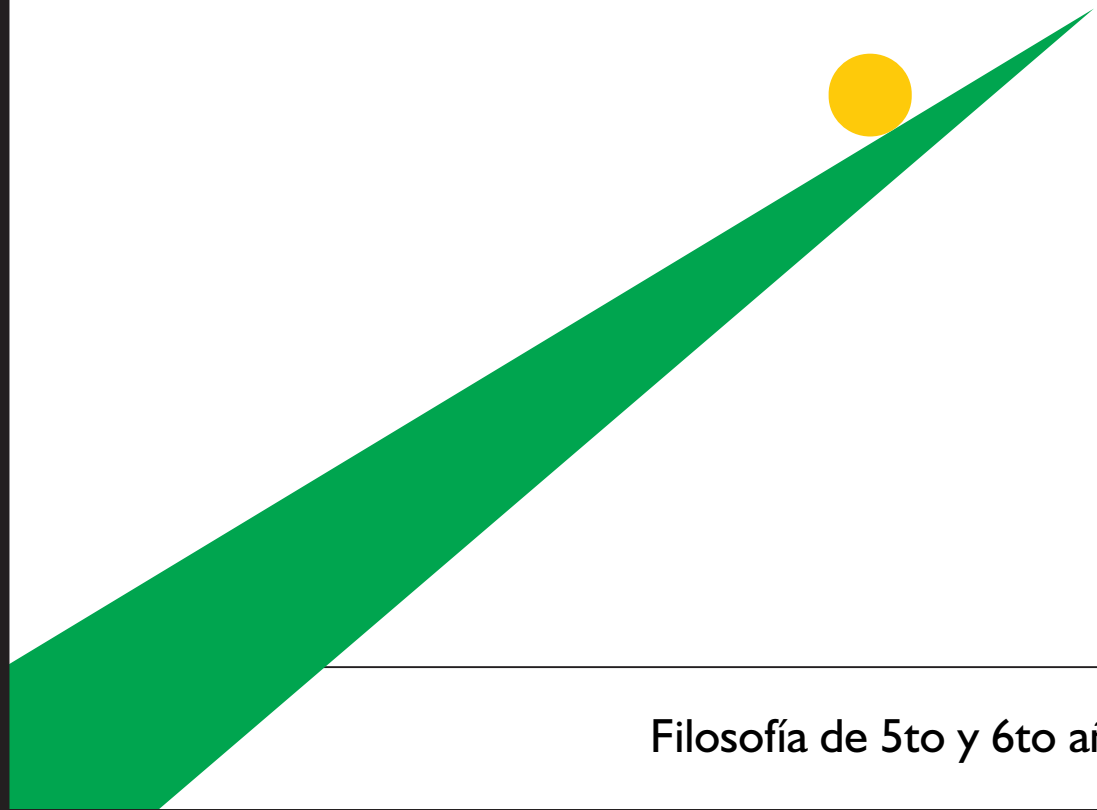
EL AGUIJÓN DEL TÁBANO El espacio de los profesores

- Algunas propuestas para la escritura de los módulos de Lógica en los manuales de enseñanza de la Filosofía
- Educación y experiencia. Propuesta para una clase de Filosofía

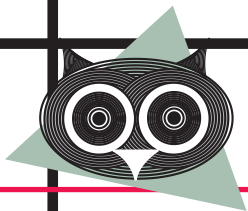
Para ir directamente a cada artículo haga clic en el ícono correspondiente



La lechuza analítica



Filosofía de 5to y 6to años



Diálogo entre los filósofos Platón, Gramsci, Ciorán y Russell

Filósofos en diálogo

La filosofía – y quizá esto sea una ventaja – está lejos de constituirse en una ciencia exacta. La diversidad de enfoques hace de ella un campo de polémica. Así la discusión no se establece simplemente sobre cuestiones secundarias asentadas en fundamentos sobre los que hay un previo acuerdo: todo lo contrario. La discrepancia existe ya desde las bases. Por eso me pareció interesante enfocar diferentes maneras de entender la filosofía. En este sentido, y para entender el carácter y las distantes actitudes “espirituales” si se quiere del filósofo, la consigna fue incorporar un contexto dramático de discusión. De esa manera los alumnos exponen los argumentos de los autores estudiados incorporándolos e interrelacionándolos. Allí aparece la actitud intelectualista de Platón, la actitud contextualizada en una situación histórica de Gramsci, la actitud interrogativa de Russell, y la actitud vitalista-esceptica de Ciorán. En su debido momento, estos diálogos fueron representados en clase por los mismos alumnos.

Los filósofos juegan al poker

Catalina Huber - 5° B

Con un estilo muy particular por momentos, la autora intenta mostrar, en un contexto casi cotidiano de una reunión de amigos, las actitudes de los filósofos a la hora de reflexionar: el estilo mas “serio” de Platón, el apasionado y comprometido con el mundo de Ciorán, el histórico crítico de Gramsci.

(Los cuatro filósofos juegan al pocker, distendidos en la mesa de juego)

Platón: - Que estúpido me siento sentado aquí, jugando este juego que no tiene sentido alguno!

Cioran: - Estúpido te ves delirante en tus pensamientos (entre risas), torpe e inútil andás por las vida.

Platón: - Pobre de vos si los que aquí sentados estamos, elevamos esta conversación a tal punto que el estúpido y desentendido serás vos, y seré yo quien se ría.

Gramsci: - Calma señores! Al fin y al cabo todos somos filósofos en cierta medida.

Russell: - Discrepo. La gente corriente cree que la vida es muy fácil y obvia, no se despegan de ese dogmatismo que los caracteriza y les impide ver más allá de un simple partido de cartas.

Platón: - En ese punto acuerdo con el amigo Russell, algunos tienen una visión que va más allá de la vida cotidiana, otros no.

Cioran: - Por favor, continuemos con el juego. Gracias a las enseñanzas de mi abuelo, que jamás olvidaré, nadie me ganará.

Gramsci: - Vos, “hombre moderno”, como así te llamas, no podés continuar con aquellas viejas tradiciones, que hoy en día y como está el mundo, carecen de sentido.

Russell: - No te esfuerces, no lo entenderá.

Cioran: - Me han cansado hombres frívolos. Vuelvan a la realidad, viven en este mundo quieran o no. ¡Platón! ¿Me estás escuchando?

Platón: - ¿Eh? No me interesan tus discursos pendencieros que después de todo son ideas.

Cioran:(entre risas burlonas) - ¡Que raro vos, distraído de este mundo!

Russell: (yéndose)- Esto se terminó aquí. Así no se puede argumentar.

por Prof. Daniel Eduardo Gutiérrez

Conversando en una biblioteca

Martínez Juan Andrés, Ozafrain Mariana- 5° B

En este trabajo la pregunta acerca de la naturaleza de la filosofía toma el carácter de pregunta sobre el conocimiento, y la diferencia entre conocimiento cotidiano o vulgar y el conocimiento filosófico más riguroso.

Se encuentran conversando en una biblioteca, investigando sobre cosas que a cada uno le interesan.

Platón: ¿Por qué no habrán hecho las hojas de los libros más gruesas?

Ciorán: Claro lo decís porque cortan, ¿no cierto?

Russell: ¿O por qué no redondas?

Ciorán:: Mmmm, ¿para no correr el riesgo de sacarte un ojo con el libro?

Platón: Qué libro antiguo éste, pero... ¿cómo sé que es antiguo, si al decir eso, para aquel que vivió en la época de su creación era nuevo? Entonces, el adjetivo antiguo ya no serviría, por ende, ¿por qué no digo que este libro es nuevo? Busquemos un concepto más exacto.

Ciorán: ¡Pero qué disparate es lo que oigo! Es antiguo porque se escribió hace muchos años, así se determina a lo antiguo, lo nuevo es lo reciente, lo antiguo es lo que tiene mucho tiempo, ¡y punto! No vale la pena detenerse a pensar demasiado.

Russell: ¿Por qué no pensar? Yo sí me hago preguntas... ¿Y cómo sabemos, Platón, que lo que te mente representa como antiguo la mía no lo representa como aquello que para ti sería nuevo? ¿Cómo sabemos que estas páginas, amarillas y rasgadas, pero que podrían ser determinadas nuevas dependiendo de la época en que se las caracterice, no las representas tú en tu mente como las que yo represento blancas y perfectas? Lo que planteas suscita demasiadas preguntas.

Ciorán: ¡Ésto es una pérdida de tiempo! ¿Alguien podría explicarme de qué les sirve plantearse estas dudas que nunca tendrán respuestas, sólo por el motivo de complicarse más la vida? ¿Existe una respuesta? ¡Dejen de filosofar que debemos terminar esto rápido!

Gramsci: La filosofía te daría esas respuestas Ciorán. Además, al momento en que estamos y de acuerdo al conocimiento que tenemos creo que algo podemos saber sobre este tema y otros.

Ciorán: ¡Déjenme de molestar con preguntas filosóficas!

Russell: Qué tipo terco este Ciorán...

En un café

Ramos Marianela - 5° B

En este diálogo a pesar del contexto dramático construido por la autora, los “personajes-filósofos” van directamente a la discusión acerca de cuáles son los rasgos que caracterizan a los profesionales de la filosofía. Es ingeniosa la caracterización de Ciorán, quién manifiesta una posición más bien contraria a la reflexión, como un trabajador, una persona más involucrada con una acción en la vida.

(Russell y Platón se encuentran en un café).

Russell: Hola, ¿Cómo estás?

Platón: ¿Bien y vos?

Russell: Muy bien, pero estoy preocupado por ciertas cosas.

Platón: ¿Cuáles? Decime...

Russell: Tengo la duda de qué pensarán de nosotros los filósofos, los demás, los no filósofos.

Platón: Yo no sé qué pensarán exactamente, pero tengo mi propia conclusión de qué somos. Nosotros ignoramos lo que dicen los demás, dedicamos todos nuestros esfuerzos a saber qué es el hombre, y qué poderes y propiedades distinguen a una naturaleza de cualquier otra y también miramos más allá de lo que está delante de nosotros.

Russell: ¿Qué buena definición! Yo no tenía una definición tan profunda, pero estoy de acuerdo.

(Aparece Ciorán como mozo).

Cioran: Yo con lo que usted dijo no estoy de acuerdo, porque yo no tengo esa visión sobre los filósofos.

Platón: ¿A no? Bueno cuénteme su teoría.

Cioran: No tengo una teoría precisamente, sino una sensación, lo cual es más valioso. Yo ya no creo en los filósofos, porque son muy insensibles, siempre están mirando más allá de lo común. Lo real es la vida, con todas las experiencias que podemos tener.

Russell: Me parece muy interesante su posición sobre nosotros. Muchas gracias por tomar su tiempo en contarnos. Pero la verdad es que no estamos de acuerdo.

Cioran: Peor para ustedes (murmurando), ¡Intelectualistas!

(Aparece Gramsci, otro cliente del café)

Gramsci: Disculpen, pero no pude evitar escuchar la discusión que tuvieron. Porque la verdad que no pienso como ustedes. Para mí no hay diferencia entre personas, ¡Todos somos filósofos!, con ciertos matices por supuesto.

Cioran: (Pensando interiormente:) ¡Zas! ¡Cayó un intelectualista peor que estos dos juntos! ¿Cómo es eso de que todos somos filósofos?

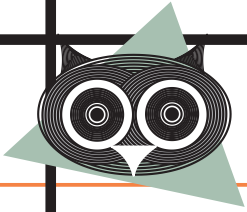
Gramsci: Todos usamos el lenguaje, que tiene significado y no son palabras vacías. ¡Tienen un sentido común! Todos somos filósofos aunque inconscientemente. En un pensamiento cualquiera está contenido una concepción del mundo.

Cioran: ¡Wuuau! nunca había escuchado una posición así.

Gramsci: Un gusto haber hablado con ustedes. Adiós.

(Se van del café Russell, Platón y Gramsci).

Cioran: ¡Por fin se fueron estos charlatanes! (Sigue trabajando).

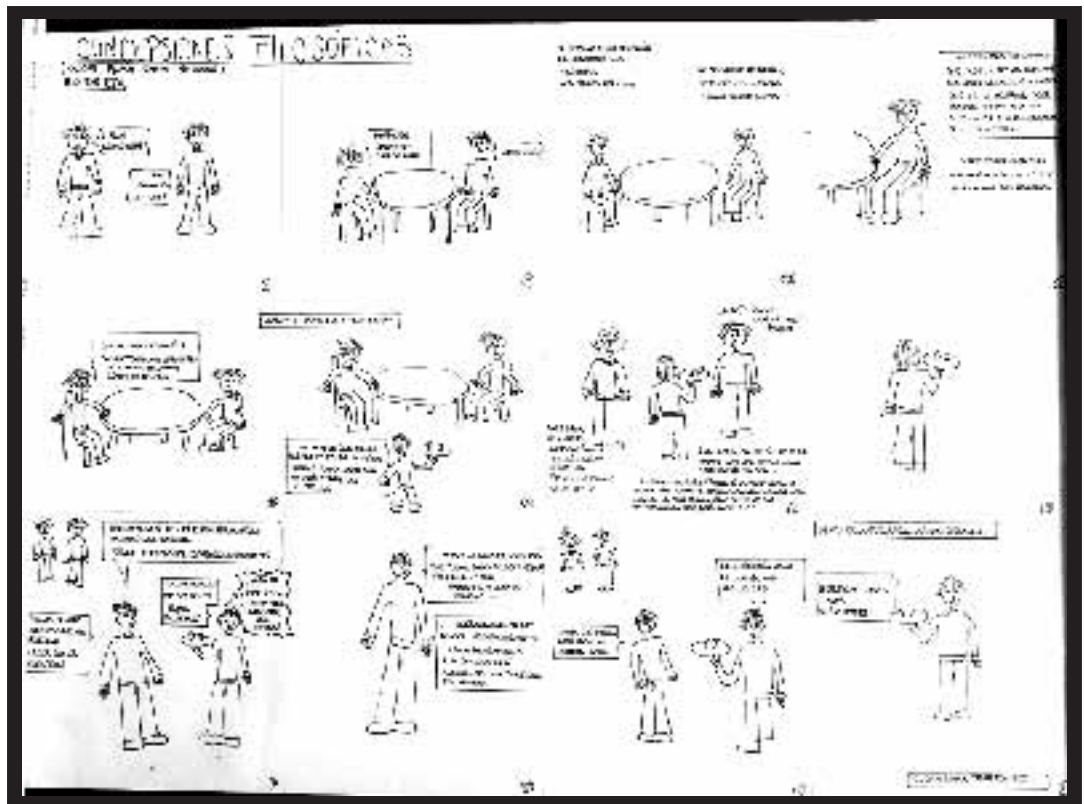


La aproximación primaria a una disciplina, en este caso la filosófica, no niega las posibilidades creativas de las/os alumnas/os. Bajo esta premisa, y teniendo en cuenta el trabajo filosófico como trabajo con argumentos, creí importante poner en sintonía las afirmaciones de los pensadores con una actividad ligada a lo concreto –la producción pictórica. A mi entender, el póster permite este encuentro entre argumento y labor gráfica ligada a la imaginación, la creación y el juego, y ello se muestra en la comodidad con que las/os estudiantes se han desempeñado al presentar sus productos.

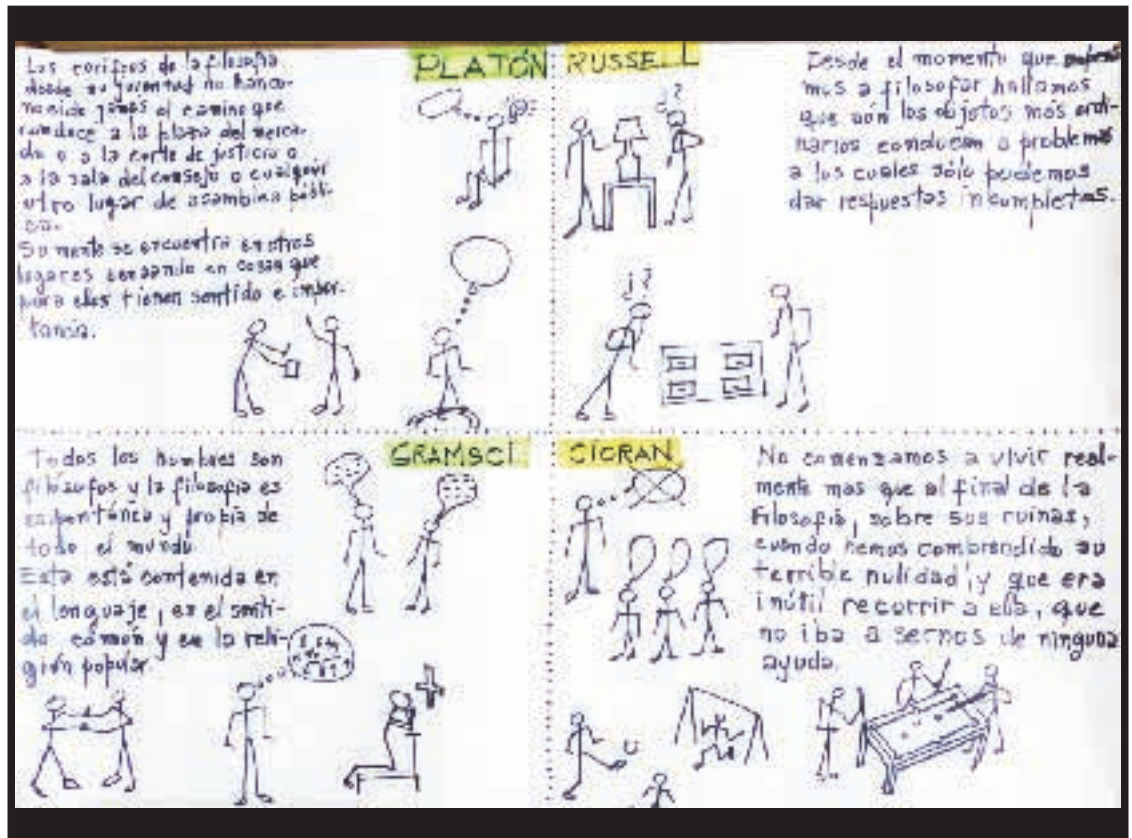
Concepciones de la filosofía

Estos trabajos se corresponden y remiten a los diálogos. En cierto sentido son una expresión gráfica de los diálogos. También se puede decir que los diálogos son la expresión dramática de los pósters.

Sofía Poblete - 5° B



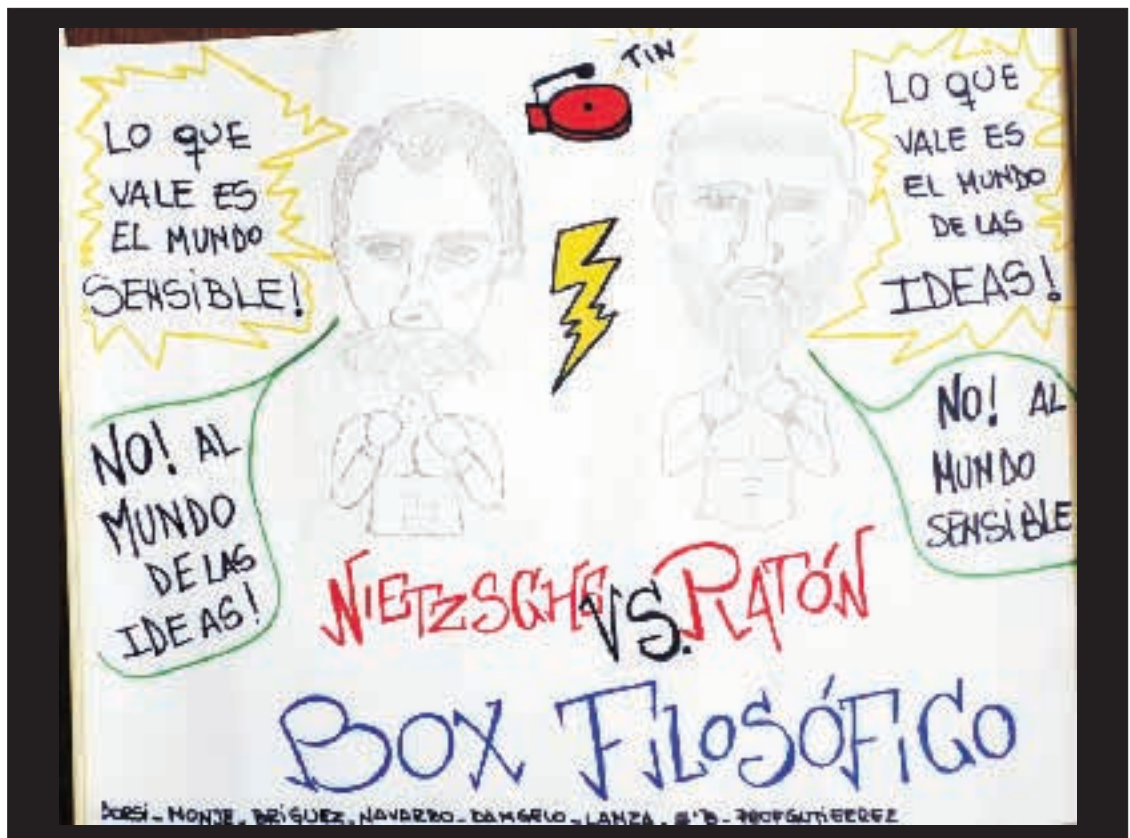
por Prof. Daniel Eduardo Gutiérrez



El enfrentamiento entre la metafísica platónica y la nietzscheana

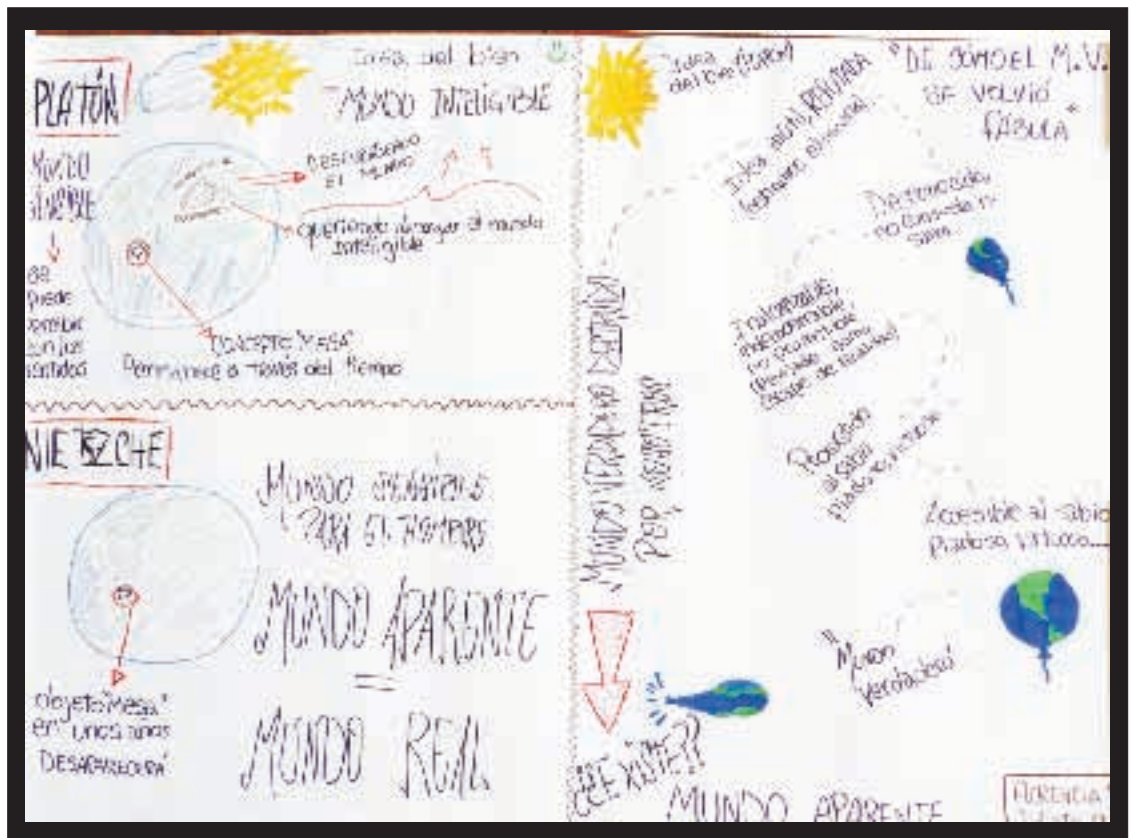
En este juego de poner en relación y ver el fuerte enfrentamiento entre las concepciones del ser entre dos filósofos centrales del pensamiento occidental, las/los alumnas/os expresaron esta discusión entre mundo de ideas y mundo sensible y sus argumentos a favor y en contra. Mientras el trabajo de Lanza, Brigues, Navarro, Dangelo, Monje y Borsi hicieron incapié en dicho enfrentamiento, el trabajo de Polansky y Díaz Mustafá exploraron los argumentos y buscaron darles una expresión gráfica.

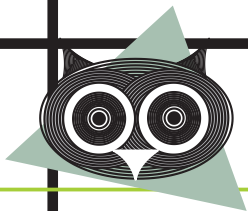
Lanza Celina, Brigues Marcos, Navarro Emiliano,
Dangelo Santo Ignacio, Monje Aixa - 5° B



El enfrentamiento entre la metafísica platónica y la nietzscheana

Polansky Julieta, Díaz Mustafá María Florencia - 5° B





Interpretación de imágenes

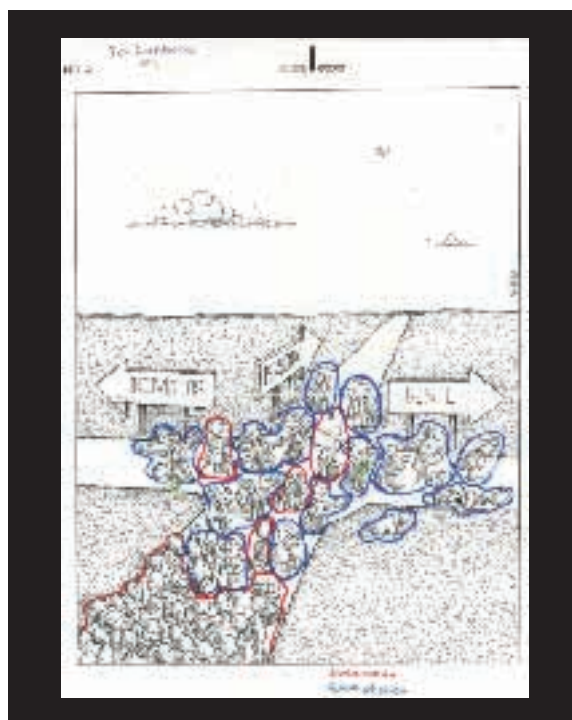
Descubriendo hombres colectivos y hombres masa

En el recorrido por las distintas concepciones de la Filosofía que se hace en la I ra unidad de 5to año, el texto de Gramsci señala una distinción entre la “filosofía espontánea” presente en el lenguaje, el sentido común, la religión popular, que es generalmente inconciente, por la cual participamos de una concepción del mundo en forma acrítica, y un segundo momento, el del pensamiento crítico, que rompe la pasividad por la que aceptamos lo impuesto y construimos nuestra propia concepción del mundo.

Estas dos actitudes configuran dos perfiles diferentes de hombre, a los que el autor llama hombre masa, el primero, y hombre colectivo, el segundo.

La representación gráfica de Quino pareció ser un buen recurso didáctico para que los alumnos discutieran sobre los tipos de hombre que aparecen en él, bajo la perspectiva gramsciana.

Interpretar la siguiente historieta señalando los hombres colectivos y los hombres masa, según el texto de Gramsci.



Romagnano, Stefano; Ron, Julieta - 5to C ■■■

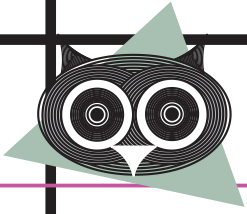
Los hombres colectivos se encuentran la mayoría discutiendo, tratando de saber a dónde ir y por qué ir. El número 1, por ejemplo, está intercambiando ideas acerca de cuál de los dos caminos es mejor, está dando su hipótesis.

Los hombres masa están dependiendo de la decisión de los demás. Uno tira una moneda para decidir por el azar hacia dónde ir, otro está sentado observando y un gran tumulto esperando seguir a la masa.

El perro se encuentra llorando porque aunque sabe a dónde debe ir, no le gusta ni está a favor.

por Prof. Nelva Morando





A bordar el pensamiento de Platón sobre la formación de los gobernantes de la polis que propone en su célebre “Alegoría de la Caverna” (República, cap, 7), implica ejercitar la imaginación en un viaje por un mundo que va contra nuestro sentido común, y agudizar la capacidad de interpretación para lograr entender las metáforas que utiliza al señalar el camino de ascenso desde el conocimiento sensible, incompleto, defectuoso, a la contemplación de la verdad en el Mundo de las Ideas.

Metafísica, Gnoseología, Epistemología, Antropología Filosófica, Filosofía de la Educación y Filosofía Política, están estrechamente ligadas en este relato. De allí su importancia.

El trabajo que se les pidió a los alumnos intenta llevarlos a esta visión “totalizadora” de la Alegoría. La producción de Paula Soto Quiroga, fue una de las más logradas:

• Paula Soto Quiroga - 5to C

La concepción del mundo en Platón

Según Platón, y unificando de alguna manera las ideas de Parménides de Elea y Heráclito de Éfeso, existían dos mundos.

El mundo de las Ideas estaba regido por el bien y la justicia. Allí se encontraban las cosas verdaderas, reales, perfectas, y es un mundo inmóvil.

El mundo sensible es donde las ideas se hacen materiales. Demiurgo es el artífice divino que se encarga de alguna manera de “pasar” del Mundo de las Ideas las cosas al Mundo sensible. Sin embargo, este mundo es finito y está sujeto constantemente al cambio.

Las personas viven en el mundo sensible y a través de la educación y al conocimiento del Mundo de las Ideas, las personas se convierten en filósofos.

El motivo que lo mueve a escribir su obra REPÚBLICA ¿Qué se propone en ella?

Platón se ve motivado a escribir “República” debido a la muerte injusta de su maestro Sócrates, quién se vio obligado a tomar cicuta como castigo por “corromper a los jóvenes”, acusación que le fue otorgada por los gobernantes al confundir la educación que brindaba como sofista con una excesiva influencia de participar de manera negativa en la política.

Con esta obra Platón se propone responderse a la pregunta “¿quién debe gobernar la ciudad?”, ya que afirma que la persona debe tener una educación acorde a su manera de ver, y la manera de ser y vivir de las personas depende de la concepción del mundo que se tenga.

Relación con las ramas de la Filosofía

Ésta metáfora ideada por Platón se relaciona con la filosofía política (en relación a la pregunta “¿quién debe gobernar?”, la filosofía de la educación (en cuanto a que un gobernador debe tener cierto grado de educación), la antropología filosófica (al preguntarnos de qué clase de hombre hablamos) y con la metafísica especial (al tratar de comprender la concepción del mundo que tiene y lo domina, limita, circunda).

El interior de la caverna

La caverna es subterránea, y su entrada se extiende en toda su longitud. Los hombres que allí viven están encadenados por el cuello y las piernas y debido a esto, sólo pueden ver lo que tienen enfrente. Detrás de ellos y sin saberlo hay una tapia que los separa de un fuego que ilumina todo el lugar. Luego de este escenario se extiende un camino hacia la salida de la caverna.

Por entre el fuego y la tapia, se encuentran otros hombres, que pasan callados o charlando, y que sostienen objetos y figuras por encima de la tapia, haciendo que se reflejen en la pared de la caverna. Los cautivos desconocen esto porque están encadenados, y por eso creen que lo reflejado en la pared, las sombras de esos objetos proyectadas por el fuego, son los objetos reales.

Relacionar la frase: "...los hombre están encadenados por el cuello y por las piernas, de suerte que (...) sólo pueden ver los objetos que tienen delante"...con alguno de los textos vistos en la primera unidad.

... Esta frase puede relacionarse con la definición de hombre según Russell, quien decía que el hombre común vivía sumido en la rutina y despreciaba toda oportunidad o toda idea que no formara parte de sus parámetros de vida. En cambio el hombre con barniz filosófico constantemente se hacía preguntas para tratar de entender mejor el mundo, se adentraba en lo incómodo y desconocido y al mismo tiempo que le surgían las nuevas dudas, despejaba viejas respuestas.

"Si se libera de las cadenas a los prisioneros y se los obliga a caminar, sentirían dolor" ¿Por qué?

... Sentirían dolor porque su cuerpo se encontraría estremecido por haber estado desde el nacimiento encadenado en la misma posición.

Esta es una metáfora que indica que en realidad lo que duele es aprender, cambiar la manera de ver las cosas, porque se sale de la costumbre, de la rutina, de la comodidad.

El camino del prisionero hacia el exterior de la caverna. ¿Qué contempla una vez afuera?

Para guiar al prisionero al exterior de la caverna, primero es necesario librarlo de las cadenas, lo que le causará dolor e incomodidad. Al mostrarle el fuego se deslumbrará y no podrá distinguir los objetos reales como tales, sino que las sombras que vio toda su vida las verá más nítidas y las creerá más reales. Durante el camino escarpado se quejará iracundo y pedirá volver y al llegar a la superficie no podrá distinguir los objetos reales debido a que la luz del sol le dañará los ojos. Al comienzo podrá ver las sombras de los objetos y su reflejo en el agua, pero con el tiempo apreciará la realidad e incluso contemplará al sol.

¿Qué representa el sol?

El sol en el mundo sensible representa el bien en el Mundo de las Ideas.

Así como el sol produce las estaciones y los años, y los gobierna todo el mundo visible, el concepto de bien es el que prima en el mundo de las Ideas.

Como el sol es el que nos permite ver todos los objetos (debido a la radiación de luz visible), es el bien el que nos permite ver la idea o las ideas en ese mundo infinito y perfecto.

También cabe destacar que en ambos casos, sol y bien son eternos en relación a que durante millones de años y hasta que se “apague” el sol es fuente de vida e ilumina al mundo a lo largo de los años; y el bien, el concepto de bien, con sutiles variaciones según la ética de la época, es siempre el mismo.

¿Qué ocurriría si el ex prisionero vuelve al interior de la caverna?

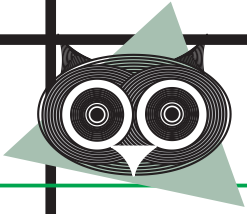
Si vuelve al interior de la caverna, al comienzo sus ojos quedarán cegados por la escasa luz del lugar, acostumbrado a la brillante luz del sol. Cuando comparta lugar con sus compañeros cautivos, refutará acerca de la verdad de las sombras, y por eso se reirán de él y atribuirán su locura a su ascenso fuera de la caverna, al punto de llegar a matarlo de ser posible.

Pero él, a diferencia de sus compañeros, en vez de burlarse de su ignorancia, de su alma turbada y en dificultad para discernir los objetos, estudiará si esa dificultad proviene de su vida en las tinieblas, y contribuirá a que puedan salir de la caverna para efectuar ellos mismos el ascenso.

¿A quién representa este prisionero que salió de la caverna?

... Representa a los filósofos. La educación que ellos incentivan es el arte de dirigir el alma para que vea donde está el bien.

Por eso es que Platón considera que no son aptos para el gobierno de la ciudad los hombres que no han recibido educación y no tienen conocimiento de la verdad, porque no tienen en la vida un determinado objetivo al que puedan dirigir sus actos. (...)



Habiendo analizado las posiciones de Platón y Nietzsche en cuanto al tema ¿Apariencia o Realidad?, propuse a los alumnos la siguiente actividad: ¿Platón, Nietzsche o ninguno de los dos? ¿Por qué si o por qué no? Independientemente de la posición que tomes, propone algún argumento para defender y alguno para atacar la posición de cada uno.

La lectura de las producciones deja en claro que, además de cumplir a medias con la consigna, los alumnos no acuerdan con Platón. La teoría platónica de los dos mundos les resulta absurda, un sin sentido, algo innecesario que además, les genera un cierto enojo.

Los que siguen son algunos de dichos trabajos.

Corso Arroyo, Macarena - 5to D

Coincido con Nietzsche porque no se puede creer en un mundo al que nadie jamás pudo acceder.

¿Cómo puede ser "aparente" algo que vivo todos los días, que toco, que siento?

Estoy en desacuerdo con Platón ya que su idea de "un mundo inteligible" al que pueden acceder unos pocos me parece absurda, ¿Qué les hace tan inteligentes como para ser los privilegiados que pueden acceder a un mundo tan divino?

Lo que me hace concordar con Nietzsche es su idea de que sólo hay un mundo que es éste. No encuentro la necesidad de idealizar otro mundo (por más perfecciones que tenga), en vez de mejorar este que está a nuestro alcance.

La creación de dos mundos hace que entremos en crisis y vivamos sintiéndonos descontentos con nuestras propias vidas y pasemos los días idealizando sin poder actuar, mejorar, vivir.

Gherzi Mariana y Gómez Francisco - 5to D

Estamos a favor de Nietzsche y no estamos de acuerdo con Platón y su idea del mundo real al que sólo pueden ingresar los más sabios. Es una idea absurda porque es una realidad indemostrable. No se puede creer en algo que no se puede ver y no se puede probar.

Hablar de otro mundo no tiene sentido porque no se puede mostrar otro tipo de realidad.

La creación de dos mundos platónica hace que entremos en una crisis y estemos descontentos con nuestras vivencias. Es lo que dice Nietzsche en una de las tesis, que nos vengamos de las desgracias que nos suceden en esta vida creando un mundo mejor, el mundo real.



Chau Platón

Hasta Laura y Vallone Camila - 5to D

¿Cómo se puede conocer un mundo al que jamás podemos acceder? ¿Cómo puede ser “aparente” algo que vivimos todos los días, que tocamos, que sentimos y que olemos?

¿Cómo puede ser verdadera la idea de Platón de un mundo “inteligible” al que puede acceder sólo el filósofo? Es algo totalmente absurdo ¿Son ellos tan superiores a nosotros que tienen el poder de ver una vida mejor a la nuestra?

Para nosotras la idea de que sólo hay un mundo, que es éste, donde se encuentra la sabiduría y la belleza, es la adecuada.

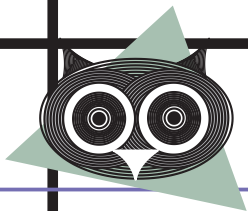
¿Cuál es la necesidad de crear otro mundo idealizado cuando se puede mejorar este? ¿Por qué huir de la realidad?

La creación de dos mundos ocasiona que nos autocritiquemos continuamente, que perdamos la confianza en nosotros mismos y que nos confundamos más de lo necesario.

Dieguez, Magalí y Pettoruti, Ana Clara - 5to D

De las dos teorías que estuvimos leyendo vemos que tratan de explicar el mundo verdadero de diferentes formas. Platón dice que hay dos mundos, el sensible y el inteligible. Nietzsche en cambio, dice que el mundo inteligible no existe y con eso desaparece el problema de los dos mundos, porque el único mundo es el que vivimos.

Nosotras pensamos que la teoría más acertada es la de Nietzsche porque lo que sabemos seguro es el mundo en el cual vivimos, y el mundo que Platón llama inteligible no podemos saber si existe o no porque no lo podemos percibir. Pero de todas formas pensamos que podemos tomar un poquito de las dos teorías, porque hay un mundo real, sensible, pero también hay ideas, conceptos que nos permiten comprender el mundo sensible, en fin, un poco como decía Kant.



¿Podés decir qué es para vos la filosofía?

La última clase pedí que escribieran qué les parecía que era la filosofía, o qué le dirían a un adulto que no sabe qué es, teniendo en cuenta lo que se había hecho durante el año en esta materia. Podían mirar las carpetas o los textos si querían, pero la idea era que se expresaran libremente individualmente o de a dos. Adoptaron diversas formas: un diálogo entre padre e hijo (el padre ignoraba qué era filosofía y el hijo se lo explicaba), alguien recurrió a alguna lectura personal de Jaspers, otros resumieron lo visto durante el año de modo más, o menos, directo. No corregí la forma en que se expresaron, en general muy bien, porque me pareció mejor dejar la frescura original que aprecié como signo del esfuerzo.

Seleccioné algunas partes de las respuestas, las que me pareció que manifestaban lo que ellos pensaban. El orden de presentación es totalmente azaroso. Una vez más, los ejemplos no son sólo de los alumnos que sobresalían por su dedicación o interés sino de todo el rico espectro que forma un curso (dos en este caso).

Me sorprendieron.

Por ejemplo: la filosofía es en general, para ellos, una opinión pero aclaran que es una opinión propia formada tras la reflexión y el análisis.

Casi todos establecieron una estrecha relación entre filosofía y vida: “desenvolvernos en la vida”, “analizar los acontecimientos”, “modo de vivir”, “forma de actuar”, “reflexión crítica sobre uno mismo”, “puente entre la reflexión y la vida cotidiana”, “está en todas partes y en todo momento”, “distinguir entre el bien y el mal”.

Los textos analizados durante el año no conducían tan directamente a eso. ¿Por qué entonces rescataron ese enfoque?

Desde Sócrates la filosofía hace surgir en nosotros el deseo de vivir de modo consciente del mejor modo posible, nos acicatea a buscar cuál es ese modo. Lo percibieron con claridad. No se puede decir que sea un mal comienzo.

◆ • Javier Cusa y Gonzalo Domínguez - 5to A

Lo que nos plantearon en la materia fue una reflexión crítica sobre uno mismo, sobre lo que hacemos bien o mal, sobre lo que no hemos hecho, para así brindarnos una ayuda para desenvolvernos en la vida, que no es más que una serie de decisiones, una tras otra (que es lo que plantea Platón en el *Laques*, por medio de la figura de Sócrates).

◆ • Fermín Celle - 5to A

Para nosotros, ejercer la filosofía o filosofar no es más que llevar cualquier objeto hacia el pensamiento racional.

◆ • Rosa Fux - 5to A

Creemos que sólo experimentando la filosofía se puede entender qué es. Podemos comprender sus “definiciones de diccionario” sin interpretar realmente a qué se refieren. Cuando comenzamos a cursar la materia se vieron distintas opiniones de varios filósofos sobre en qué consistía la filosofía. Sin embargo, ahora, habiendo transitado el año y habiéndonos librado de prejuicios tales como “la filosofía es sólo para intelectuales” o “la filosofía es aburrida”, podemos realmente entender qué es y a partir de este entendimiento logramos llevar a nuestra vida cotidiana distintas formas de ver. Con esto queremos decir que para nosotras en particular la materia fue un puente entre la reflexión y la vida cotidiana permitiéndonos ver de otras maneras.

por Prof. Graciela Blarduni

• María Emilia Costoya - 5to A

La filosofía no da respuestas a las dudas pero da el camino para llegar a ellas. (...) Pero si yo fuera filósofa diría que la filosofía no tiene una definición particular, la filosofía es un modo de vida, otra forma de ver las cosas más allá de lo común. Es pensar, buscar respuestas a nuestras dudas, romper con los esquemas y salirnos de nosotros mismos.

• Nicole Espinoza - 5to A

En cuanto a mi opinión podría decir que la filosofía es un tema muy extenso. No tiene respuestas concretas, hay variedad de respuestas, opiniones y diferentes puntos de vista. La filosofía para mí no tiene una definición.

• Pablo Urrera - 5to A

A mí me pareció una materia interesante, que nunca antes había tenido, porque es una materia que siempre te lleva a pensar y deducir las cosas, te genera inquietudes que me gustaría resolver. (...) En la clase la profesora generalmente cuando decíamos algo nos preguntaba y por qué decís eso, para mí eso es la esencia de la filosofía, el porqué.

• Augusto Brizuela - 5to A

Para nosotros, ejercer la filosofía o filosofar no es más que llevar cualquier objeto hacia el pensamiento racional. Criticarlo y ponerlo a prueba. Por objeto entendemos al todo o a la nada ya que sea o no o esté o no, cuando lo pensamos se nos presenta como un objeto, en este caso el de estudio. Preguntarse ¿qué existe? O algo que parece aún más sencillo como ¿quiénes somos? ¿con qué objetivo estamos en la Tierra? son preguntas que caracterizan a la filosofía. La filosofía está en todas partes y a todo momento, siempre que querramos podemos ejercerla.

• Florencia Graffi - 5to A

Para mí es una forma de pensar, de ver el mundo, es vivir preguntándose cosas; es por eso que en uno de los textos que leímos decía que cuando no haya más preguntas se va a terminar la filosofía.

• Lucas Martín Recchiuti - 5to E

La filosofía sirve para que nosotros aprendamos a filosofar y a pensar. La filosofía puede expresarse de cada persona su forma de vida. La filosofía también nos permite cuestionar y mostrar la opinión de cada uno. En conclusión la filosofía para mí es la manera de pensar, actuar, razonar, opinar y representar su vida.

◆◆ • Juliana Armendano - 5to E

Este año me di cuenta que en la filosofía se utilizan conceptos que usamos en la vida cotidiana y adoptan un valor y un sentido nuevo. Buscan ampliar el conocimiento. Pero, a su vez, los filósofos se contradicen y quieren trascender lo real desde Sócrates hasta la actualidad. Ellos quieren llegar más lejos que lo habitual.

◆◆ • Martina Repucci - 5to E

Para mí la filosofía fue una manera de poder pensar, relacionar con respecto a la existencia, el conocimiento, la moral, la belleza, la mente, el lenguaje, etc. En sí, la filosofía es una puerta que abre la mente para pensar y cuestionarse uno mismo cuestiones.

◆◆ • Mauro Evangelista - 5to E

La filosofía para mí es la ciencia que te hace razonar, pensar, el saber del porqué de las cosas. La filosofía nos permite surgir dudas o interrogantes, que la filosofía te ayuda a entenderlos y responderlos también. Es una forma de actuar también.

◆◆ • Sin nombre, lamentablemente - 5to E

Se maneja por la racionalidad y no por dogmas, abre la mente pero a la vez la cierra*, porque se puede pensar en mucho y a la vez en nada**. (...) crea visiones del mundo real haciéndolo imaginario*** o viceversa.

* porque nos muestra un mundo imaginario, racional, coherente, que nos tapa el mundo real

** la nada es tema filosófico.

*** lo que Nietzsche atribuye a Platón.

◆◆ • Belén de la Sota - 5to E

La filosofía trata de que la persona sepa distinguir entre el bien y el mal.

◆◆ • Mariana Olhasso y Anabella Vasquez - 5to E

La filosofía a simple vista no tiene sentido, pero al investigarla se le puede encontrar una finalidad. Cada uno aunque no nos demos cuenta hacemos filosofía, tenemos una forma de ver el mundo, la vida, los otros. Esto constituiría una filosofía de vida. Cada uno al estudiarla se encuentra con que esta le abre la mente a varios puntos de vista en la vida y lo pone a pensar en diferentes cosas.

Todo se logra a través de la puesta en marcha de un análisis coherente y racional que consiste en el planteo y respuesta de cuanta cuestión se te ocurra.

◆ ● Cecilia Durán y Laura Cornaglia - 5to A

...A veces cuesta...pero la manera más fácil de pensar la filosofía es como un árbol, con muchas raíces, como las preguntas, y muchas ramas que representan la diversidad de respuestas, pero todas con sustento.
(Abajo, en lápiz, un dibujo de un gran árbol, raíces y ramas).

◆ ● Tomás Recofsky - 5to E

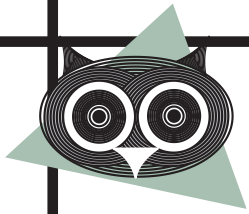
En mi opinión la filosofía es una disciplina que se encarga de investigar lo no comprobable a través de un experimento.
Usa la razón, que es una forma de estudiar los hechos a través de distintos pensamientos; muchas veces en vez de respuestas esto arroja más preguntas.

◆ ● Violeta Perez Torres y Lucía Silva - 5to E

Luego de un año de buscar la respuesta a ¿qué es la filosofía? y conocer la opinión de muchos personajes de distintas épocas, aún no podemos encontrar una definición adecuada o por lo menos algo cercano a ella. Desde el instante en que nos planteamos este interrogante las ideas comienzan a ponerse en movimiento y a medida que toman más velocidad más preguntas se nos ocurren.

◆ ● Sofía Dawidiuk - 5to E

La filosofía se hace preguntas y así se da lugar al pensamiento, al pensar libremente y lograr diferentes conclusiones pues no todos opinamos o tenemos las mismas ideas.
En la filosofía, a diferencia de algunas ciencias, se cuestionan las cosas más ampliamente; es el conocer, el pensar, el dejar volar las ideas libremente.



En las 1ras clases de los cursos de Filosofía de 6to año se hace una revisión de los contenidos dados en 5to y específicamente un recorrido por los conceptos de Filosofía de los distintos autores vistos entonces. La pregunta clave es ¿Qué es la Filosofía para vos? A las respuestas de los alumnos le sigue el 1er texto de lectura obligatoria: una selección de fragmentos de la entrevista realizada por Claire Parnet a Gilles Deleuze en 1989, sobre la Filosofía como creadora de conceptos. Valiéndose de metáforas sobre la pintura, Deleuze explica la relación problema – concepto, y la necesidad de conocer la Historia de la filosofía, “el arte de hacer retratos”, como propedéutica al hacer filosófico. El trabajo que sigue fue uno de los que interpretó con mayor claridad el texto:

Las metáforas de Deleuze



Mongi, Mauro - 6to B

**Explicar la metáfora que relaciona la pintura con la Filosofía.
¿Por qué la Historia de la Filosofía es el “arte de hacer retratos”?**

Al realizar una pintura se requiere de gran esfuerzo, dedicación, conocimientos, se deben formar a través de la mezcla, los colores que se utilizarán para pintarla y esto requiere preparación. De la misma forma, para hacer filosofía se requiere preparación, “hay que hacer muchos retratos” dice metafóricamente, diciendo así que para hacer Filosofía se debe conocer la Historia de la Filosofía, porque ello proporciona herramientas y es un aprendizaje. De la misma forma que de la mezcla de colores surge el que el pintor utilizará para su obra, ese nuevo color, del conocimiento de conceptos saldrá el nuevo concepto que el filósofo vaya a crear.

Hacer Historia de la Filosofía es plantear tanto el concepto como el problema al cual él responde, de la misma forma que hacer un retrato implica trazar la silueta y luego llenarla con color, colores nuevos y creados por el artista (siendo aquí la silueta el problema y el color el concepto).

Dar la definición de filósofo según Deleuze

Según Deleuze un filósofo es alguien que crea conceptos.

¿Por qué y para qué Platón crea el concepto de Idea?

El problema al que responde el concepto de Idea creado por Platón es “¿cómo seleccionar a los pretendientes?”. El contexto griego de constante enfrentamiento de rivales, es lo que llevó a la constitución de este problema. Éste concepto tiene por objetivo poder diferenciar al “más perfecto” de entre los pretendientes. El enfrentamiento de rivales que afectó de manera más directa a Platón, es el de los filósofos y los sofistas, que en los dos casos tienen pretensiones sobre posiciones de gobierno.

¿Cómo distingue Deleuze el buen filósofo del mal filósofo?

La distinción que hace Deleuze entre el buen filósofo y el mal filósofo es que, mientras el buen filósofo es aquel que constituye problemas de verdadera importancia y crea conceptos para ayudar a su comprensión y solución, el mal filósofo es aquel que no crea conceptos, ni planteó problemas, sino que emite opiniones y utiliza conceptos ya creados por otros.

¿En qué consiste finalmente la Historia de la Filosofía?

De forma breve, la Historia de la Filosofía consiste en un aprendizaje en la constitución de problemas y la creación de conceptos.

¿Por qué la Filosofía no ha desaparecido hoy?

La Filosofía no ha desaparecido hoy porque existirá la necesidad de crear conceptos para responder a diferentes problemas. Siempre habrá problemas que solucionar, y esto se debe, en parte a procesos históricos y sociales, y en parte a que el pensamiento evoluciona, y así no sólo aparecen nuevas problemáticas, sino que las viejas muchas veces se transforman.

¿Qué relación ve Deleuze entre Filosofía y publicidad?

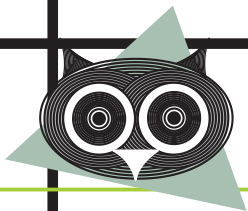
Deleuze afirma que la publicidad ha robado “todo un lenguaje a la filosofía”. Reconoce el planteo de problemáticas y la creación de los conceptos que se hace en la publicidad. Sin embargo, los problemas no son de relevancia, así como los conceptos pueden llegar a no tener sentido (por dar un ejemplo podríamos mencionar “Chocodelicioso” de la propaganda de Chococrispis), de modo que según él, la creación de conceptos propiamente dicha sigue correspondiendo a la filosofía.

“Hacer Filosofía es crear nuevos conceptos en función de los problemas que se plantean hoy”. De acuerdo a esta afirmación de Deleuze, decir al menos dos problemas que se plantean en la actualidad y los nuevos conceptos que tratan de responderlo.

¿Cómo saber que una medida política es correcta?

En una realidad como la política, donde todo tiene sus pros y contras, donde siempre existen beneficiados y perjudicados, todo resultará correcto y al mismo tiempo no lo será. Es decir, todo es correcto, ya que siempre algún beneficiado habrá de esa realidad, de la misma forma que todo es incorrecto por el motivo opuesto.

¿Cómo evitar que la tecnología tome mayor parte de la que corresponde en nuestras vidas? Para dilucidar esto, deberíamos hablar de la correspondencia, entendiendo por ello a todo aquello que se encuentra dentro del marco del beneficio pero que no necesariamente resulte obligatorio.



Trabajo final a libro abierto

La relación entre Marx y Marcuse

Como trabajo de cierre de los dos últimos autores estudiados en 6to B, se les pidió a los alumnos un trabajo breve a realizar en clase. Sólo contábamos con una hora cátedra (40'). Las producciones fueron individuales y a libro abierto. Se presentaron dos temas. El propósito fue fijar los conceptos básicos que se habían estudiado en Marx y encontrar la relación que éstos guardan con la posición de Marcuse, un filósofo de la Escuela de Frankfurt, de pleno SXX.

Paini Pilar - 6to B



A la luz del análisis marxista de la Historia, apoyado en los conceptos de “base” y “superestructura”: explicar estos conceptos y aplicarlos a la sociedad tecnolozada. Decir cómo funciona esa superestructura. Buscar una frase o párrafo en el texto de Marcuse que grafique ese funcionamiento. Transcribirlo y fundamentar la elección.

Antes de explicar y analizar los conceptos de “base” y “superestructura”, es necesario aclarar que Marx hace una interpretación del desarrollo de la historia, basada en el papel del factor económico como un actor fundamental.

De aquí, que para Marx, cualquier sociedad consta de una base y una superestructura.

La base, se entiende como el modo de producción, las fuerzas productivas y todos los elementos que participan en la elaboración de bienes (instrumentos y personas que intervienen en el proceso), apareciendo también aquí distintos tipos de relaciones: de producción y de propiedad.

En segundo lugar encontramos a la superestructura (que guarda una relación recíproca y de regulación de la base) y que se entiende además como el sistema político, la moral, la religión, etc.

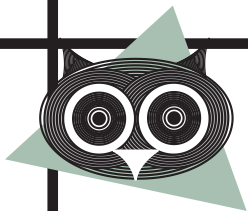
En nuestra sociedad actual, tecnológica, capitalista, globalizada, existe, como a lo largo de toda la historia, un constante avanzar coartado de cierta forma por contradicciones y negaciones que va dejando atrás formas anteriores de organización social, reemplazándolas por otras más novedosas. Hoy en día, la base social se centra en el modo de producción de la tecnología, que lleva dentro de la superestructura al consumo de la misma como una necesidad básica, elemental, como un sinónimo de que tener y poseer dicha tecnología nos hace “ser” y pertenecer. Aquí vemos lo que es una necesidad falsa, cuando una verdadera sería alimentar o vestirse por ejemplo.

La frase de Marcuse: “se puede distinguir entre las necesidades verdaderas y falsas, “falsas” son aquellas que intereses sociales imponen el individuo...”

Parafraseando a Marcuse podemos intentar explicar la necesidad permanente de poder formar parte de este mundo tecnológico, ya que las necesidades del individuo están sujetas a pautas culturales superiores que lo regulan y determinan dentro de una especie de círculo que reconoce “base y superestructura” regulándose de forma permanente la una a la otra como así también las necesidades de los individuos.

por Prof. Nelva Morando





En 6to C el curso de Filosofía se cerró con un trabajo a libro abierto realizado en grupos de dos alumnos, en el que se relacionaron los conceptos claves de Marx desarrollados en clase, con el texto “La libertad como control”, extraído de El Hombre Unidimensional de Herbert Marcuse, filósofo de la Escuela de Frankfurt. Se pidió además una trasposición a la literatura, y a historietas. Se utilizaron fragmentos de Fahrenheit 451 de Ray Bradbury y de Un Mundo Feliz de Aldous Huxley, y cómics pertenecientes a la serie de humor gráfico Macanudo de Liniers.

Se presentaron dos temas con igual estructura donde las variantes principales fueron las historietas y los fragmentos literarios.

Los alumnos tuvieron 80' para realizar sus trabajos.

El objetivo fue poner de manifiesto que concepciones pensadas en el S. XIX continuaron en el campo filosófico en el siglo XX y se hacen palpables en la vida cotidiana de nuestros días. Una manera sencilla y poco pretenciosa de mostrar que la Filosofía no “está en las nubes” o como leímos en Feinmann al comienzo del año, “se mete en el barro de la Historia”.

(Chevez, Sofía; Guiamet, Laura - 6to C

Tema 1



Interpretar la historieta que se presenta a continuación. Seleccionar del texto de Marcuse una frase o párrafo que la represente. Transcribirlo. Fundamentar la elección.



La historieta muestra la vida de un personaje de Macanudo, en un mundo capitalista, totalmente inmerso en el consumo.

El personaje enumera todas las cosas que debe pagar, por lo que se deduce que el mismo vive en una constante preocupación y llega a darse cuenta que su libertad está coartada al decir que, en realidad, las cosas lo tienen a él y no él a ellas.

“Una sociedad que parece cada día más capaz de satisfacer las necesidades de los individuos por medio de la forma en que está organizada, priva a la independencia de pensamiento, a la autonomía y al derecho de oposición política de su función crítica básica”.

“En tanto la libertad para trabajar o para morir de hambre, significaba fatiga, inseguridad y temor para la mayoría de la población”.

Elegimos estas frases ya que representan claramente la historieta. En la primera frase se refleja el hecho de que actualmente, el individuo tiene muchas más necesidades (motivadas por el sistema consumista) que cubrir y/o satisfacer. Es por esto que al no satisfacerlas genera un estado de frustración y exclusión por parte del resto de la sociedad.

El tener que satisfacer necesidades lleva a que el individuo pierda su libertad, ya que se lo ve todo el tiempo trabajando en exceso para poder pagar lo que consume, que supuestamente mejoraría su calidad de vida. Esto último fundamentalmente, implica que en lugar de mejorar su calidad de vida, la empeora. Esto explicaría la segunda frase..

por Prof. Nelva Morando

Leer el siguiente fragmento de Fahrenheit 451 de Ray Bradbury. ¿Con qué aspectos de la sociedad tecnológica avanzada que describe Marcuse se relaciona?

“- Debes comprender que nuestra civilización, tan basta, no permite minorías. Pregunta tú mismo. ¿Qué queremos en este país, por encima de todo? Ser felices, ¿no es verdad? ¿No lo has oído centenares de veces? Quiero ser feliz, dicen todos. Bueno, ¿no lo son? ¿No los entretenemos, no les proporcionamos diversiones? Para eso vivimos, ¿no es así? Para el placer, para la excitación. Y debes admitir que nuestra cultura ofrece ambas cosas, y en abundancia.” (Ob. Cit. Pág.65).

Se relaciona con la sociedad tecnológica avanzada que describe Marcuse, por el hecho, de que para ser feliz necesita consumir bienes y servicios que ofrecen las empresas que los producen. En esta frase de Fahrenheit, se menciona esto mismo, pero también se establece que todas estas cosas están brindadas a la sociedad, por lo tanto son ellas las que nos pueden hacer felices.

Esta realidad que quieren vender parece ser ideal o perfecta, pero en la práctica no es así. Para acceder a estos bienes y servicios que “hacen feliz” uno debe trabajar para conseguirlo, entonces, al fin y al cabo uno se preocupa mucho por tenerlos sin medir el esfuerzo que demanda. “La euforia dentro de la infelicidad” dice Marcuse.

Explicar la frase “La libre elección de amos no suprime ni a los amos ni a los esclavos. Escoger libremente entre una amplia variedad de bienes y servicios no significa libertad si esos bienes y servicios sostienen controles sociales sobre una vida de esfuerzo y de temor...”

La libertad de elegir un amo, no quiere decir que seamos, libres, porque seguimos siendo esclavos.

Esto pasa cuando consumimos, porque, a pesar de que tenemos la libertad de elegir qué comprar, somos esclavos de otros factores, tales como el trabajo que debemos realizar para comprarlos, la necesidad ficticia, la frustración, etc. La gente pierde su libertad intelectual, porque piensa todo el tiempo en comprar; de esta forma la sociedad consumista se controla, ya que enajena al pensar solo en el consumo y no en emplear el tiempo en otra cosa. El sistema capitalista no se ve amenazado porque oprime las libertades individuales generando un mecanismo de control.

A la luz del análisis marxista de la Historia ¿cuál es la base y cuál la superestructura en la sociedad tecnologizada? Explicar cómo funciona esa superestructura.

En la sociedad tecnologizada:

- La base es la actividad económica, y todo lo que conlleva esto. Fábricas, trabajadores que elaboran los productos, el producto ya elaborado, etc.
- La superestructura está compuesta por la tecnología, el sistema político, las leyes, la moral, etc y está determinada por el modo de producción.

La función de la superestructura sería determinar el pensamiento de la mayoría de la población, creado lógicamente por el sistema.

Tema 2

(Arripe, Agustina; Boyezuk, Agustina - 6to B

Interpretar la historieta que se presenta en a continuación. Seleccionar del texto de Marcuse una frase o párrafo que la represente. Transcribirlo. Fundamentar la elección.



Según Marx “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, su ser social determina su conciencia.” En la historieta el personaje, antes de reconocerse como “Rolo”, se define con respecto a lo que él posee o realiza dentro de la sociedad. Desde la mirada de Sartre podemos decir que se reconoce como individuo independiente gracias a la mirada del otro.

Según Marcuse: “Si el individuo no estuviera aún obligado a probarse a sí mismo en el mercado como sujeto económico libre, la desaparición de esta clase de libertad sería uno de los mayores logros de la civilización”. Es decir que “Rolo” se ve obligado a medirse como individuo a partir de los objetos que consume en la sociedad, correspondiendo a una determinada clase.

Leer el siguiente fragmento de *UN MUNDO FELIZ* de Aldous Huxley. ¿Con qué aspectos de la sociedad tecnológica avanzada que describe Marcuse se relaciona? Explicarlo.

“Las primulas y los paisajes, explicó, (el Director del Centro de Acondicionamiento), tienen un grave defecto: son gratuitos. El amor a la Naturaleza no da que hacer a las fábricas. Se decidió abolir el amor a la Naturaleza, al menos entre las castas más bajas; abolir el amor a la Naturaleza pero no la tendencia a consumir transporte. Porque desde luego era esencial que siguieran deseando ir al campo, aunque lo odieran. El problema residía en hallar una razón más poderosa para consumir transporte que la mera afición a las primulas y a los paisajes. Y lo encontraron.

- Condicionamos a las masas de modo que odien el campo (...) Pero simultáneamente las condicionamos para que adoren los deportes campestres. Al mismo tiempo, velamos para que todos los deportes al aire libre entrañen el uso de aparatos complicados. Así además de transporte consumen artículos manufacturados. De ahí estas descargas eléctricas. (Ob. Cit. Pág. 24)

El fragmento se refiere a como imponerle al individuo, desde el nacimiento, el consumo de tecnologías avanzadas en todas sus actividades.

Marcuse define esta imposición como “creación de necesidades falsas”, es decir el individuo puede sentir una satisfacción grata pero ésta no perdura en el tiempo, sino que es momentánea, impidiendo la capacidad de desarrollarse libremente como individuo. Las necesidades falsas están determinadas por poderes externos sobre los que el individuo no tiene ningún control.

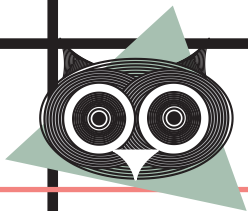
Marx dice: “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, su ser social, el que determina su conciencia”. Explicar este concepto y aplicar al hombre de la sociedad industrial avanzada. ¿Qué conciencia de sí puede tener este sujeto?

Marx se refiere a que el hombre toma conciencia de sí, se reconoce a sí mismo, cuando se reconoce como ser social y reconoce su lugar en la sociedad.
En el hombre de la sociedad industrial avanzada, su conciencia está determinada por el sistema capitalista: por todo lo que tiene, desea, hace, elabora, consume.

Las necesidades básicas están precondicionadas, según Marcuse. ¿Qué significa esta expresión y cómo se determinan cuáles son las necesidades verdaderas y cuáles las falsas?

Las necesidades básicas están precondicionadas históricamente por las distintas sociedades creando necesidades verdaderas y falsas, según los intereses sociales dominantes.
Las necesidades verdaderas son aquéllas históricamente determinadas como vitales para el desarrollo biológico de un individuo.
Las necesidades falsas son las impuestas al individuo por poderes externos basados en los intereses sociales preponderantes.





En la unidad 2 del Programa de Filosofía de 6° año trabajamos la construcción intersubjetiva de la identidad personal según el filósofo Jean Paul Sartre. La mirada de los otros es como un espejo en el que nos reflejamos y tomamos conciencia de nosotros mismos. Según esta teoría la mirada ajena resulta mortífera, nos petrifica, nos sujeta como una "medusa", fijándonos en una imagen de nosotros mismos que rechazamos, que buscamos trascender o superar.

A continuación transcribimos los ensayos de alumnos de 6° E donde analizan diversas situaciones de la vida cotidiana que problematizan el carácter homogeneizador de la teoría sartreana, que no tiene en cuenta las diferencias de género, clase, edad, hábitos de comunicación y relación con la tecnología que sí son fundamentales para la identidad de los más jóvenes.



Fermín Recalt - 6to E

La mirada y la pérdida de la trascendencia

Ensayo pensado a partir del texto "la mirada" de Sartre

Uno puede perder el poder y la conciencia muchas veces cuando es mirado por otra persona, pero hay veces que uno se puede sentir de la misma manera con un objeto. No se puede decir que somos dominados por un objeto, porque eso no puede ser posible, pero lo que sí puede ser posible a mi criterio es que nos sintamos de esa manera. El ejemplo que voy a tomar es el de las luces que se encienden al paso

Era una noche llena de nubes, muy oscura, en donde voy transitando por la calle 39 entre 6 y 7, para el lado de 7, que hay un kiosco, deseo comprar chicles. La calle está muy oscura, y nadie salvo yo transita por ella. En ese momento siento que tengo todo el poder, veo todos los objetos, los descubro, los creo, los ordeno, soy el punto central, toda la cuadra gira en torno a mí. Siento por un momento que soy el dueño del mundo y el creador de todas las cosas.

Pero en ese momento, al pasar por la puerta de una de las viviendas de la cuadra, una luz se enciende por donde yo estoy pasando. Yo me freno, me quedo sorprendido. Es como sentir que no soy el único, que esa luz me está mirando, por eso se encendió. Se encendió para vigilarme, para controlarme, para hacerme saber que no soy el único de la cuadra, que no soy su dueño y que no puedo hacer lo que quiera. Por un momento siento que fuese una persona, o que hay una persona detrás de esa luz, que me está dominando. Ahí pierdo mi posición central, me han robado el mundo. Siento que la luz, justamente un objeto, me ha transformado a mí en un objeto. Eso según Sartre no es posible. Los objetos no tienen trascendencia. El problema es que yo no siento que es una luz, un objeto, siento que son los ojos de una persona que me está mirando atentamente. Me avergüenzo, me siento observado, mientras caminaba, me proyectaba a experimentar los objetos y todo aparecía a la luz de esa proyección. Esta vergüenza me hacía reconocerme en la luz, era muy raro. Si hago algo malo, impropio, la luz me juzgará, o hará mostrarle a todos lo que hago mediante su brillo. Al exponerme a su brillo, pierdo mi trascendencia, con la que me sentía dueño de la calle un instante anterior, y ahora quedo congelado, fijo, es decir, se produce la facticidad. Reitero, un objeto no tendría porque causarme esto, pero en la circunstancia en que se da, y que ese objeto sea una luz, que representa ver u observar, provoca que yo me sienta de la misma manera que si fuera un humano. Pero entonces al convertirme en ese objeto, me reconozco a mí mismo, me siento alienado, pero entiendo que tengo que recuperar mi yo, mi conciencia, mi existencia, mi libertad, por lo tanto asumo la responsabilidad de mi existencia y la de la luz. Se que esa luz jamás me hará sentir de esa manera, porque la domino, tengo el poder sobre ella, y se que si dejo de pasar por esa calle, o paso por la vereda de enfrente, no volverá a sorprenderme, ni a apropiarse de mí. En ese instante, la luz se apaga...

por Prof. Yamila Pedrana



La mirada y sus efectos

Mirada crítica de "La Mirada" de Sartre

Con respecto a lo que dice Sartre sobre la mirada de alguien con quien nos cruzamos en la calle, en una plaza o cualquier otro lugar público creo que, a diferencia de Sartre, es algo muy subjetivo lo que pueda llegar a pasar con nosotros y nuestras emociones y/o sentimientos. Depende tanto de la persona que mira como de la persona que es mirada y una gran variedad de factores que pueden causar distintas sensaciones o efectos. No todas las persona causan la misma sensación sobre la otra persona que mira, no todos son iguales. Por ejemplo, dos factores muy importantes son la edad y el sexo. Si vamos caminando por la calle y nos cruzamos con un niño probablemente nos cause ternura o gracia y no percibimos ningún tipo de temor ni usurpación de nuestro espacio. Si es una persona que no conocemos, de nuestra misma edad aproximada y sexo probablemente lo pasemos por alto, por desapercibido y si es del sexo opuesto (aunque también puede llegar a ser con alguien del mismo sexo) puede causar atracción, felicidad, o simplemente que nos sonrojemos. Con respecto a sentir una usurpación de lo nuestro, de nuestro mundo puede ocurrir si alguien nos persigue con la mirada o nos mira durante un período de tiempo lo suficientemente largo como para lograr esa sensación. Otro factor muy importante es el de la condición social de la persona que nos mira, la clase a la que pertenece o aparenta pertenecer que mucho tiene que ver con la sociedad en la que vivimos y la mirada que podría llegar hasta ser ofensiva tanto sobre una persona de clase media hacia una de clase baja como a una persona de clase alta y todas las combinaciones que existen de estas tres principales y distintivas clases sociales. Otro factor determinante en cuanto a los efectos que en nosotros cause es si conocemos a la persona o no. Si es alguien conocido probablemente sepamos que es lo que siente al mirarnos bien o mal, con alegría o desprecio, con amor o con odio. Así, creo yo que pueden existir miles de efectos de acuerdo a la combinación de los factores subjetivos (edad, sexo, actitud, condición social, apariencia, etc.) y la combinación que se puede dar entre los mismos cuando una persona nos mira al cruzarnos en cualquier ámbito público. Por lo tanto no creo que siempre que una persona cualquiera nos mire cause temor en cuanto a la apropiación de nuestro mundo.



Una "mirada" sobre las nuevas tecnologías

En mi ensayo voy a tomar como ejemplo, el caso de quienes están en el chat y se mantienen desconectados o ausentes, en mi opinión este ejemplo da cuenta de cómo los sujetos están condicionados por la mirada de los otros.

Tanto los que se mantienen desconectados como los que se presentan conectados están condicionados por los otros, en el primer caso, el sujeto se presenta como desconectado para evitar la mirada, para mirar y no ser mirado, rápidamente se podría interpretar que éste sujeto tiene más poder que quienes miran pero a la vez son vistos, ya que pueden "objetizar" a los demás y no correría el peligro de que lo "objeticen", sin embargo, a mi entender, este sujeto sigue en igualdad de condiciones que los demás; ya que está tan condicionado por la mirada de los demás que no puede o no desea ser mirado, este sujeto estaría dominado por el miedo a ser mirado, ni siquiera enfrenta la mirada del otro, prefiere no entrar en conflicto.

A la vez quien está presente en el chat y se presenta como conectado tiene el poder de elegir que mostrar (imagen, "nick"), es decir, este sujeto si entra en conflicto y pelea por seguir manteniendo su condición de sujeto, tiene tanto poder como el otro que no se muestra, ya que tan solo con el poder de mirar a quien se conecta lo condiciona a tal punto que no lo deja conectarse. Para ejemplificar estos casos tome una nota de una revista en la cual se habla sobre las relaciones sentimentales y/o amorosas:

Joven diseñadora gráfica: "La verdad es que sigo toda su vida on-line. A veces me desespera, otras veces me lo tomo con mejor humor, son cosas del siglo XXI".

Matías, un economista de 32 años, admite que tuvo que borrar a su ex novia de su lista de contactos en el chat porque no podía soportar estar al tanto de todas las novedades que la susodicha subía en su status. "Era una tortura. Todos sus comentarios parecían indirectamente destinados a mí".

En los foros públicos pueden encontrarse preguntas estratégicas como "¿Debo eliminar a mi ex novio de mi MySpace, o sería darle demasiada importancia?" o "¿Si borro a mi ex del Messenger, ella se dará cuenta?". Otros, en cambio, eligen tomarse el trabajo de eliminar a su antiguo amor de todas las redes sociales, chats, cadenas de mail y foros en los que participe. (Revista Nueva del día domingo 10 de octubre de 2010).

En mi opinión, el chat rompe de alguna manera con la mirada del otro, es decir, juega con ella, nos deja mostrar lo que queremos, mirar y no ser mirados, etc.

Rompe con la mirada del otro, ya que yo le muestro lo que deseo y en ese caso no me vería "infraganti" sino que estoy predispuesto a que me vean y preparado para enfrentar la mirada del otro, es decir, yo mismo me congelé en la faceta que quiero, yo soy mi propia medusa.



La mirada del árbitro

¿A quién se le denomina “árbitro”? El saber popular nos dice que, esencialmente en el área deportiva (a la que haré especial referencia), se le asigna este rol a aquella persona que imparte justicia de forma totalmente imparcial en un juego, haciendo cumplir las reglas establecidas en caso de que se cometa una infracción, sea de tipo físico, verbal o de posición en el campo (en el caso del fútbol por ejemplo, si algún jugador queda en off-side; en el caso del rugby si la pelota es lanzada hacia delante, etc.)

Su nombre implica respeto, aunque el solo título no quiere decir que los jugadores vayan a respetarlo. Siempre hay rebeldes en alguno de los equipos, y es por ello que no cualquiera es el indicado para dictar un justo veredicto. Quien cumple dicha función debe estar dotado de una mirada penetrante, vacía, frívola, sumado a una expresión general que lo haga parecer temible y autoritario. Aunque hay varios factores a destacar en un juez (siempre hablando del principal), como su corte al ras, su inmutabilidad al ser increpado o la capacidad de decisión, considero que el factor fundamental se encuentra en su mirada.

Su mirada es la que, para empezar, detecta las faltas: su conocimiento de las leyes del deporte al que se ha abocado le permite saber con detenimiento si está en presencia de una falta. Nada escapa a su mirada. Crea distancias, delimita desde dónde se patean (o tiran, o lanzan) los tiros libres, decreta los penales. En síntesis su visión es ordenación, tal como dice Jean-Paul Sartre. Se coloca en un plano superior al resto.

El poder que esto le confiere lo llena del orgullo de poder disponer de las cosas a su antojo. No es usual que un árbitro se vea superado por los reclamos sean internos o externos.

Consecuentemente, su función implica también la aparición de otros sujetos que tendrán la intención de ordenar las cosas a su manera y autoproclamarse como centros de este mundo, desplazándolo. La cuestión radica en que las virtudes del juez salen a la luz al afrontar esta situación: en base a su mirada desenmascara al jugador que ha cometido la falta, ya que sabe perfectamente quien lo ha hecho y no claudicará hasta haber dictado su sentencia.

El jugador acusado, que primero se ve atrapado in fraganti, pierde además esa impulsividad y esa capacidad de poder proyectarse sobre las “cosas”, haciendo que en vez de ello se proyecte sobre sí mismo. Termina siendo juzgado por la impasible mirada del referí, que ahora tiene en sus manos de forma completa al infractor. De todas maneras, nuestro protagonista tiene que saber medir sus apelaciones para evitar una debacle.

El jugador sabe perfectamente que el árbitro (en un sentido llanamente metafórico) puede hasta expulsarlo de su mundo, entendiéndolo éste como el partido de fútbol. Muchas veces la presencia de un juez tan seguro, porque es cierto que muchas veces la mirada transmite seguridad, hace que los contrincantes siquiera intenten pisar su terreno ni modificar sus decisiones, puesto que saben que no tienen oportunidad.

Tomare uno de los párrafos del texto que leímos para explicar que es lo que pensaría el árbitro sobre la relación que mantiene con sus dirigidos. Me parece una cita bastante interesante para compartir, particularmente en el caso que estoy analizando:

“Así pues, el otro objeto es un artefacto explosivo que yo manejo con precaución, porque huelo a su alrededor la posibilidad permanente de que se le haga explotar y de que, con dicha explosión, yo experimente de nuevo la huida fuera de mí del mundo y la alineación de mi ser. Por tanto, me preocupo constantemente de mantener al otro en su objetividad, y mis relaciones con el otro objeto no son otra cosa que artimañas destinadas a dejarlo siendo objeto” (Sartre, Walter Biemel, página 59)



Cámara oculta

Una interpretación sobre el texto "La mirada"

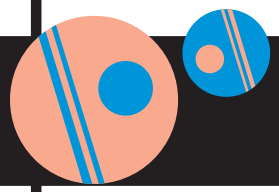
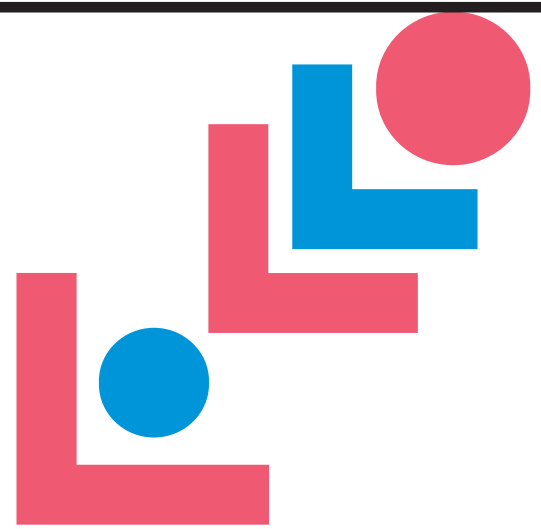
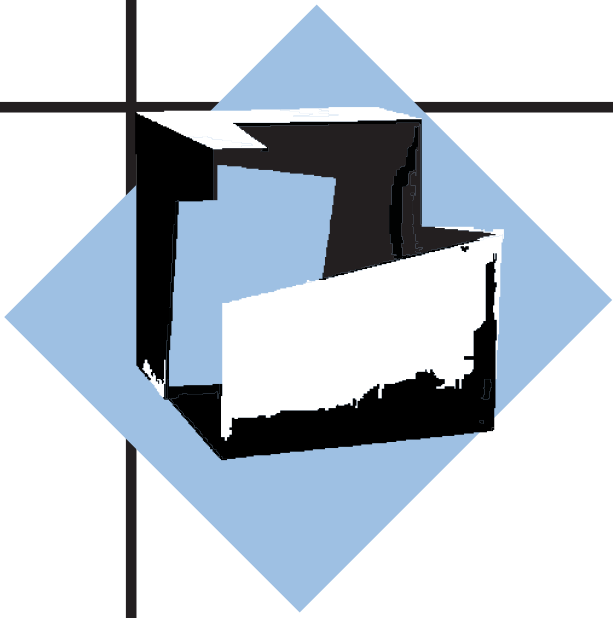
¿Qué pasa cuando se pone una cámara oculta y se observa a una persona sin que ésta sepa?. La persona observada no podría convertirnos en objeto pero nosotros la estaríamos convirtiendo en uno al observarla. Nosotros estaríamos robándole su mundo sin que se enterara y pudiera robarnos el nuestro. Pero a su vez, no podríamos vernos a nosotros mismos a falta de su mirada; ¿no recibir la mirada del otro estaría marcando una distancia? ¿la misma distancia que hay cuando miramos un objeto material?.

¿Qué pasaría si la persona observada descubriera que alguien la está espiando?, igualmente no estaría viendo al que la observa, entonces... ¿estarían en la misma situación que antes? ¿o esa distancia se achicaría?

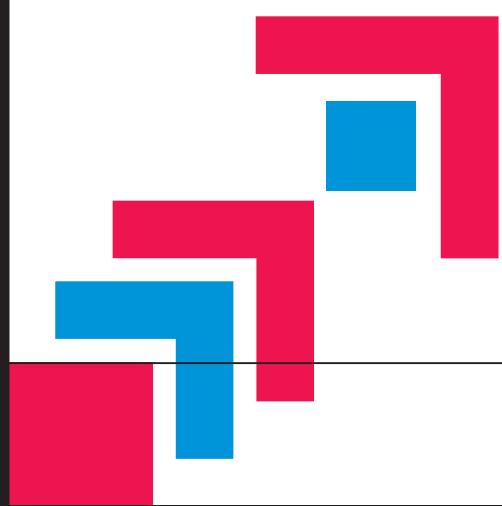
En respuesta a mis preguntas planteadas anteriormente, puedo decir que no recibir la mirada del otro genera una distancia, ya que estamos frente a alguien que no puede amenazarnos con quitarnos nuestro mundo y que no sabe que le estamos robando el suyo. Esta situación es comparable con una persona que mira un objeto ya que no ofrece resistencia.

En el caso de que la persona espiada descubriera la cámara, lo único que lograría es un sentimiento de vergüenza en quien lo espía y seguiría sin poder convertirlo en objeto, aún sabiendo que lo está observando.

Si no hay un cruce de miradas, no hay relación de rivalidad entre dos mundos, el único ganador en este caso es quien observa, y lo es porque no se establece competencia con el observado.



La caja de Pandora



Psicología de 5to y 6to años

Objeto de estudio y método del Psicoanálisis

Psicoanálisis Historia del Psicoanálisis. Inconsciente. Manifestaciones del Inconsciente

Actividad: Articular los conceptos trabajados en clase con la película proyectada: "Freud, Pasión Secreta". 1962. EEUU. Dirección: John Huston.
Trabajo presentado por Marra María Emilia y Maldonado Fulgueiras, Merlina.



Año: 1962
Género: Drama
País: Estados Unidos
Título Original: Freud
Dirección: John Huston
Producción: Wolfgang Reinhardt
Guión: Charles Kaufman [IV] / Wolfgang Reinhardt / Jean-Paul Sartre
Fotografía: Douglas Slocombe
Música: Jerry Goldsmith
Estreno Mundial: 01-enero-1970

▶▶▶ Marra María Emilia y Maldonado Fulgueiras, Merlina - 5to E

Sigmund Freud nació el 6 de mayo de 1856, en Pábor, Moravia, Imperio austríaco (actualmente República Checa) y murió el 23 de septiembre de 1939, en Londres, Inglaterra, Reino Unido) originalmente conocido como Sigismund Schlomo Freud, fue un médico y neurólogo austriaco, creador del psicoanálisis y una de las mayores figuras intelectuales del siglo XX.

La Película "Freud, pasión secreta" comienza con un viaje de Sigmund Freud en 1885 a Francia, con el objetivo de tomar clases con el Profesor Charcot.

Jean Marie Charcot fue un neurólogo francés que vivió entre los años 1825-1893 y dictó clases en el Hôpital de la Salpêtrière. En su viaje, Freud, aprende sobre el método de la hipnosis. Gracias a este método, Charcot, logró reproducir parálisis sin la necesidad de que se produjera un acontecimiento desencadenante de las mismas, probando así que éstas tenían un origen psíquico.

Con la hipnosis se podía superar la barrera de la consciencia y llegar al inconsciente de la persona, donde estaban los recuerdos olvidados y el posible origen de la parálisis o del síntoma. Freud se vio interesado en el descubrimiento de Charcot, por ello comenzó a utilizar la hipnosis, planteando la hipótesis de que al recordar lo traumático, desaparecería el síntoma.

De regreso, en Viena, comienza a trabajar bajo la supervisión de Breuer (1842-1925), quién también estaba interesado en el estudio de la Histeria. Breuer utilizaba el método catártico, que consistía en hacer hablar a la persona en estado de hipnosis, el mayor tiempo posible, con el fin de evacuar el recuerdo traumático.

Pero, en la película se observa claramente que este método presentaba limitaciones, como por ejemplo, que los síntomas regresaban o que algunos pacientes no podían ser hipnotizados. Freud, en la película, se ve obligado a dejar la hipnosis, cuando observa que Cecily, la paciente que le deriva el Dr Breuer, asume este método como una práctica con cierto sentido erótico y sólo le permitía a Breuer dejarse caer bajo los efectos de la hipnosis. Por lo que, en un principio, se le hizo imposible a Freud hipnotizarla, y luego, cuando ella se lo permite, decide no hacerlo para que no vuelva a repetir el enamoramiento, ahora hacia él. Así surge la asociación libre, que es el método que utiliza con Cecily. La asociación libre consiste en pedirle al paciente que diga todo lo que se le ocurra, hasta el más mínimo detalle que pasara por la cabeza del paciente, para analizarlo detalladamente y ver cuáles ideas se asocian y cómo se relacionan entre ellas. Así surgen las claves para comprender el psiquismo y pueden enlazarse recuerdos que se escaparon a la consciencia y generan en la persona los síntomas de la histeria.

Freud elabora una hipótesis sobre el Inconsciente, a partir de los resultados que obtiene de la hipnosis y, sobre todo, de la asociación libre que utiliza con Cecily. A través de estos métodos, Freud descubre, lo que teorizará como manifestaciones del Inconsciente, es decir, los sueños, los actos fallidos, los síntomas neuróticos serían producciones del Inconsciente.

Los sueños fueron los más importantes para llegar al estudio del Inconsciente. El sueño de Cecily le permitió a Freud, pensar en un posible trauma ligado a la sexualidad y directamente relacionado con su padre.

Los actos fallidos son los olvidos de nombres o palabras, sustituciones y errores que se cometen durante el habla y surgen involuntariamente. En Cecily se observan lapsus al relatar sus sueños, lo que le permiten a Freud, mediante la asociación libre, llegar al recuerdo reprimido.

Los síntomas neuróticos indican algún grado de patología, en el caso de Cecily, se manifiesta en su parálisis.

A partir de la asociación libre, Freud descubre que existe un odio de Cecily por su madre, quién la separaba de su padre. Por otra parte, un amor o adoración de Cecily por su padre. A este núcleo de la neurosis lo denomina Complejo de Edipo.

Freud observa que el trauma se relaciona con lo sexual, y gracias, a los recuerdos de Cecily, que nos remiten hasta su niñez, descubre que la neurosis tiene su origen en la infancia. Teoriza que ciertos recuerdos o deseos se alojan en un lugar de la mente o aparato psíquico, constituyendo lo que denomina lo Inconsciente. Cuando atraviesan la barrera de la represión, se manifiestan en la consciencia dando forma a un síntoma patológico.

Paralelamente al tratamiento de la paciente mencionada, que remite al historial clínico de Anna O, en el film se hace alusión al historial de Carl Von Schlossen. La preocupación por este caso particularmente complejo, lo aleja a Freud de la clínica por un tiempo.

En la película se escenifica un sueño del propio Freud, cuyo contenido manifiesto es el siguiente: Freud observa a su paciente Carl seduciendo-besando a su madre (la madre de Freud) quién estaba vestida como una mujer árabe. En un momento Carl intenta escapar, arrojándose por un precipicio que es la salida de la cueva donde estaban. Allí se da cuenta que estaba atado a Freud por una sogá, con lo cual, también está siendo arrastrado hacia el precipicio. Entonces Freud saca un cuchillo de su bolsillo e intenta cortar la sogá sin éxito.

El resto diurno que impulsa este sueño es el recuerdo de aquel contenido que relata Carl, bajo los efectos de la hipnosis. El paciente reproduce la muerte de su padre tomando un cuchillo con el que primero amenaza a Freud para luego dirigir la agresión hacia un maniquí que vestía una chaqueta militar (lo cual se asocia con la figura de su padre, ya que éste era militar) Inmediatamente le quita la chaqueta y comienza a abrazar y besar al maniquí femenino llamándole “madre”.

Teniendo presentes las leyes de lo Inconsciente: atemporalidad, ausencia de contradicción, tendencia al Principio del Placer y los mecanismos de Condensación y Desplazamiento, interpretamos que el contenido latente del sueño representa la conflictiva edípica del propio Freud que trasladó por identificación a su paciente. Nos basamos en que aparece su propia madre, vestida de árabe, situación que nos remite a la infancia de Freud: cuando él era niño su madre lo llamaba “mi pequeño árabe”. Por otra parte el hecho de encontrarse en una cueva remite a lo inconsciente, lo oscuro, lo oculto y Carl se escapó por el precipicio hacia la realidad generando este desenlace una frustración en Freud.





Las Formaciones del Inconsciente: El síntoma

El espíritu de la actividad es acercar a los alumnos a la experiencia del psicoanálisis, en particular a la experiencia del inconsciente. Intentando buscar en el discurso manifiesto las huellas de lo reprimido y el sentido oculto. Retomando el descubrimiento freudiano más importante que es la existencia de procesos psíquicos inconscientes, los cuales le darán una significación a diversos fenómenos que nos acontecen, y que para la ciencia de la época carecían de importancia. A partir de Freud los sueños, los actos fallidos, el chiste, los síntomas neuróticos tienen un sentido y de carácter inconsciente.

La propuesta de trabajar con una de las formaciones del inconsciente como el síntoma neurótico en un recorte clínico, tiene el fin de permitir comprender no sólo la estructura inconsciente de los mismos, sino el modo de operar en la cura con ellos. Esto es, la modalidad de funcionamiento del método creado por Freud de la Asociación Libre, acercando a los alumnos al rol del psicólogo en el ámbito de la clínica.

“Estudios sobre histeria (Breuer y Freud)” 1893-95. Caso Elisabeth von R. 1892.

(Fragmento. Reseña realizada por la Prof. Castelli)

Al momento de la consulta, la paciente padecía desde hace más de dos años dolores en las piernas y caminaba mal...no carecía de fuerza motriz en sus piernas... “su andar no respondía a ninguna de las maneras de hacerlo conocidas por la patología”...“el dolor era de naturaleza imprecisa...los reflejos eran de mediana intensidad...no se ofrecía ningún asidero para suponer una afección orgánica más seria”.

De su familia se sabía que tenía tres hermanas, que había muerto su padre, luego su madre fue operada y después una hermana casada falleció tras el parto por una dolencia cardíaca. En todas estas circunstancias del cuidado de enfermos, la paciente había tenido una amplia participación. “Así, en este, el primer análisis completo de una histeria que yo emprendiera, arribé a un procedimiento que luego elevé a la condición de método e introduje con conciencia de mi meta: la remoción del material patógeno estrato por estrato (...).Primero me hacía contar lo que a la enferma le era consabido, poniendo cuidado dónde un nexo permanecía enigmático, dónde parecía faltar un eslabón en la cadena de las causaciones, e iba penetrando en estratos cada vez más profundos del recuerdo...La premisa de todo el trabajo era, desde luego, la expectativa que se demostraría un determinismo...”

El padre de E. padecía una afección cardíaca crónica, estando a su cuidado durante un año y medio. E. dormía en la habitación junto a su padre y lo asistía en todo momento. Durante ese periodo recuerda haber tenido que hacer reposo por el dolor en su pierna derecha. Sólo dos años después de la muerte de su padre se sintió enferma y no pudo caminar a causa de sus dolores.

En el diálogo con Freud la paciente recuerda haber sido acompañada por un joven a su casa luego de una reunión social, volviendo luego a cuidar a su padre. E. tenía fuertes impresiones que le permitían sostener que él la amaba.

En ciertas oportunidades E. abandonaba el cuidado de su padre para asistir a las reuniones donde podría encontrar al joven. Cuando en una ocasión encuentra que su padre ha empeorado a su regreso, se hace objeto de los más duros reproches. Luego de lo cuál no lo abandonaría más.

Como resultado de este conflicto, dice Freud, la tendencia amorosa fue reprimida, y el afecto correspondiente se localizó en el cuerpo, reanimando un dolor, como síntoma conversivo.

por Prof. Paula Castelli

Trabajo práctico

Joshuá Persoglia y Laura Hasta - 5to D

Luego de leer la reseña del caso Elisabeth von R de S. Freud, responde las siguientes preguntas, articulando los conceptos trabajados en clase:

1. Describe cuál es el síntoma que padece Elisabeth

El padecimiento que tenía Elisabeth se centraba en un fuerte dolor que sentía en las piernas. Era de naturaleza imprecisa (no se sabía por qué le ocurría), los reflejos eran de mediana intensidad y no padecía un problema orgánico.

2. ¿Cómo opera Freud con el síntoma?

Freud opera utilizando la asociación libre, en la cual el paciente expone deliberadamente, pudiendo surgir fenómenos involuntarios, como olvidos, lagunas del recuerdo, conflictos de relaciones temporales y causales, actos fallidos o sueños. Estos fenómenos se encuentran vinculados a lo reprimido inconsciente.

Cuando Freud le pide a Elisabeth que relate todo lo que se le ocurra, presta mucha atención a cuándo puede aparecer un nexo enigmático, tratando de adentrarse en lo que la paciente está evitando.

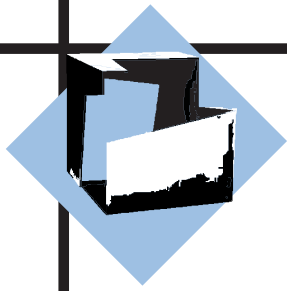
3. ¿Por qué dice Freud que el síntoma es una expresión simbólica? ¿Qué representa?

Freud dice que el síntoma es una expresión simbólica porque el inconsciente puede demostrar algo que sucede a nivel psíquico, transformándolo en algo orgánico (en este caso), pero con cierta semejanza.

En Elisabeth no poder caminar ni avanzar, es una forma del inconsciente de manifestar que ella no puede continuar ni avanzar con su vida amorosa.

4. ¿Cuáles son los pensamientos inconscientes y cómo actuó la conciencia frente a ellos?

Los pensamientos inconscientes son los de estar enamorada de su cuñado y progresar en su vida amorosa. La conciencia actúa reprimiéndolos y sustituyéndolos por el sentimiento de culpa, por dejar solo a su padre en algunas ocasiones, empeorando su enfermedad.



Las etapas del desarrollo intelectual

Dado que uno de los ejes temáticos más importantes trabajados en Psicología de 5to. año resulta el de Inteligencia (abordándose éste en el marco de la Psicología Genética de Jean Piaget); la propuesta es que luego de abordar la concepción de la inteligencia y las etapas de su construcción, los alumnos puedan realizar un trabajo de observación con un niño, a fin de poner a prueba la teoría por ellos estudiada e intentar articular la teoría con la práctica. En este punto no se trata sólo de un ejercicio de lectura de lo aprendido sobre un recorte de la realidad, si no un acercamiento al lugar del psicólogo en la experiencia.

Trabajo práctico: Psicología de la Inteligencia

Consigna:

Realizar el análisis de la conducta de un niño comprendido entre los 0 y 11 años, a fin de dar cuenta de las características principales de la inteligencia en ese período, según la edad del niño en cuestión.

Para la observación de un niño, será condición necesaria para su realización contar con la previa autorización de los padres, refiriéndoles en qué consiste el trabajo.

El trabajo debe constar de:

- **Descripción de la observación: aclarando edad del niño, resguardando su identidad.**

En este punto se transcribirán las preguntas realizadas y las respuestas textuales del niño (detallar la modalidad en la que fueron realizadas las distintas experiencias)

- **Análisis de la misma articulando los conceptos teóricos relativos a los aspectos cognitivos.** Esto es, explicar con los elementos teóricos los aspectos observados.

- **Conclusión** o apreciación personal.

Bibliografía:

"Seis estudios de Psicología" J. Piaget.

"Psicología del niño" J. Piaget-B. Inhelder

"Psicología de la Inteligencia" J. Piaget.

Observación

Maddalena Agostina - 5to D



La experiencia fue realizada a una niña de 8 años, llamada Martina.

A esta edad corresponde el período de las operaciones concretas: subperíodo de las operaciones concretas de los 7 a 12 años.

Las características de este período son las siguientes: hay reversibilidad, ya que puede establecer una relación inversa y coordinar distintos puntos de vista. Esto marca el ingreso en este período.

Se define a la operación como una acción interiorizada y coordinada, de carácter reversible, y concreto. Que necesita de materiales u objetos para poder operar.

Algunas de las operaciones estudiadas en este período por Piaget son la clasificación y la seriación.

En la clasificación se presentan las relaciones lógicas de semejanza e inclusión.

En la seriación se presentan las relaciones lógicas de orden y subordinación.

Estas relaciones van a permitir al niño adquirir la conservación de la sustancia, el peso y el volumen. También le permite el aprendizaje del número, las matemáticas y la geometría.

El progreso en este periodo es que puede operar, que el pensamiento es lógico, que el juego no es tan egocéntrico, que puede participar de juegos de reglas y que hay reversibilidad en el pensamiento.

La principal limitación es que las operaciones se refieren a objetos y no a hipótesis.

La primera experiencia realizada fue la conservación del volumen: trasvasamiento de líquido.

Puse dos vasos con agua, de igual tamaño y con igual cantidad de líquido, y el contenido de uno lo pasé a una copa.

Mis preguntas fueron:

- ¿En qué vaso hay más agua?

“En los dos hay lo mismo”.

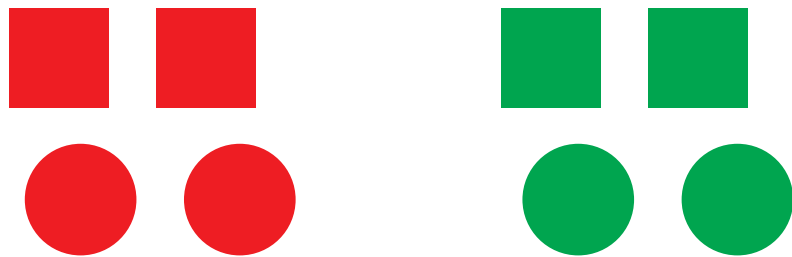
- ¿Por qué?

“No sé... pero ví como pasaste el agua y no le agregaste más”

La segunda experiencia fue la clasificación.

Le di dos cuadrados rojos y dos verdes. Luego dos círculos rojos y dos verdes.

Martina los ordenó de la siguiente manera.



-¿Por qué lo ordenaste así?

Porque me gustó

-¿Lo podés ordenar de otra manera?

Y me mostró así:

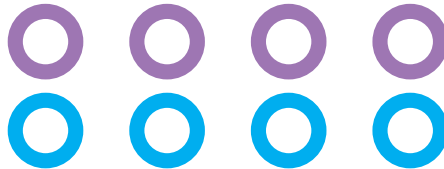


-¿Por qué lo ordenaste así?

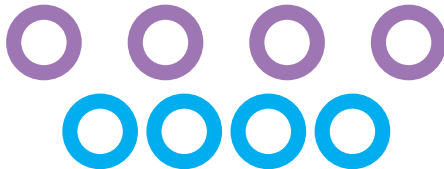
Porque me gusta por el color y me gustan iguales

La tercera experiencia es la de la noción de número:

Puse cuatro fichas violetas y cuatro celestes



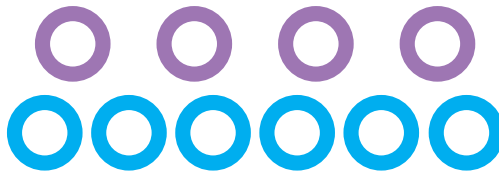
Luego le junté las celestes y las violetas las dejé iguales



-¿Dónde hay más?

Esperó que los cuento. Hay iguales nada más que las juntaste.

Después quise engañarla y a las celestes les agregué dos más y le pregunté:

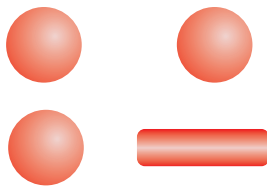


-¿Dónde hay más?

En la de abajo, porque los conté de nuevo, y además le pusiste dos más.

La próxima experiencia fue la conservación de la sustancia.

Con plastilina hice dos bollitos iguales, y se los mostré, luego con uno hice un chorichito.



-¿Qué pasa si hago un chorichito?

Nada.

- ¿Por qué nada?

No sé.

- Marti mi pregunta es si le pasa algo a la masa.

Sí, cambia la forma.

- ¿Por qué?

Porque de un bollito pasa a ser un chorizo.

- ¿Pero es la misma cantidad de masa?

Sí, porque no le sacaste ni le agregaste más masa.

La siguiente experiencia es de seriación.

Le di tres muñecas de diferente tamaño y de diferente color de pelo para diferenciarlas.

-¿Cuál es más grande?

La de pelo negro.

-¿Y la más chica?

La que parece la sirenita, la de pelo rojo.

-¿Las podés ordenar de mayor a menor?

Si. (lo muestra en orden decreciente)

-¿Cuál tiene pelo más oscuro?

La de negro.

-¿Y si te pregunto cuál tiene pelo más oscuro entre la de violeta o la de negro?

(Piensa) No sé.

A partir de la primera experiencia pude observar que Martina ya comprende que hay una relación entre el ancho y el alto mediante la experiencia del vaso. Lo que muestra la reversibilidad del pensamiento.

También puede clasificar objetos de acuerdo a varios criterios de clasificación a la vez, como el color y la forma como en la segunda experiencia.

En la experiencia de la noción del número, observé que como ya sabe contar le resulta más fácil poder ver dónde hay más y menos objetos. Contando con la noción de número al desprenderla de la correspondencia visual.

Con la experiencia de la sustancia se da cuenta que cuando las cosas se transforman no pierden cantidad diciendo "no agregaste ni quitaste masa".

A partir de la experiencia de seriación descubrí que Martina relaciona según orden y subordinación.

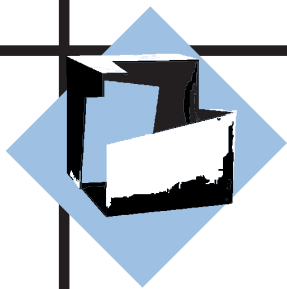
Pero en la experiencia del cabello no se puede concluir que su pensamiento sea hipotético deductivo.

Las conclusiones obtenidas corresponden al subperíodo de las operaciones concretas.

Apreciación personal

La verdad, luego de este trabajo práctico pude observar y comprender desde mí, cómo los niños de la edad de este período piensan y se relacionan con el mundo exterior. También que las características dadas por Piaget sobre este subperíodo coinciden con las experiencias realizadas en la niña.

Me gustó realizar este trabajo y tener un punto de vista personal y no solo guiarme por textos sin tener la forma de comprobarlo.



Reflexiones sobre una lección paseo

Adolescencia

El objetivo de la lección paseo es concurrir al Teórico Inaugural del tema “Adolescencia” dictado por la Cátedra Psicología Evolutiva II de la Facultad de Psicología de la UNLP. El propósito de esta propuesta es articular los conceptos de la clase presenciada con los contenidos pertenecientes a la Unidad: Adolescencia, del Programa de la Materia Optativa Psicología Evolutiva de la Orientación Ciencias Sociales de la Escuela Secundaria Superior. A este propósito de tenor académico, se suma la riqueza de concurrir a una clase en el ámbito universitario, tendiendo a favorecer el tránsito que los alumnos comienzan a elaborar previo a su egreso de nuestra Institución.

La voz de una alumna

Scazzola Andrea
Psicología Evolutiva 6to



Desde el Colegio se nos propuso a los alumnos de la Materia Optativa Psicología Evolutiva una visita a la Facultad de Psicología para presenciar un teórico de la materia que lleva el mismo nombre.

La invitación dio como resultado tanto la excitación en algunos como el rechazo en otros.

Al entrar, en el edificio de la Facultad de Humanidades, nos encontramos con lo que era, seguramente, el horario de fin de cursada de un turno y comienzo del otro.

La cuestión es que nosotros los “grandes” del colegio nos encontramos insignificantes, dentro de una gran masa de alumnos que iban y venían en todas direcciones.

Al subir las escaleras, decenas de estudiantes bajaban de ella, lo cual generó un sentimiento general de miedo, haciendo que nos amontonáramos entre nosotros y con la profesora para “protegerlos” contra esa ola de alumnos que atentaba con tirarnos.

Lógicamente, no faltamos los que al llegar al piso donde se daría la clase a la que asistiríamos, nos perdimos y terminamos en el lado opuesto del largo pasillo.

Una vez en la clase, nos acomodamos todos juntos como intentando protegernos. Personalmente me alegraba mucho encontrarme junto a alumnos de la Facultad y notar que lograba entender completamente la exposición de la Profesora y además poder tomar apuntes. Algo que me sorprendió mucho fue la apatía de muchos universitarios, los cuales ni siquiera se dignaban a abrir el cuaderno o no dejaban de hablar con el compañero de al lado. Lo que me dio gracia y me relajó mucho. Podían ser varios años mayores, pero en el fondo eran igual de dispersos que nosotros.

Yo creo que ese día marcó un quiebre, tomar consciencia de que una etapa se cerraba y otra nueva comenzaba llena de miedos e incertidumbres.

Muchos, incluyéndome, de manera inconsciente habíamos llevado objetos transicionales que nos acompañaron en el pasaje por la Facultad, tales como nuestros buzos de egresados, con los que intentábamos identificarnos como distintos, dentro de la gran multitud.

Al finalizar la clase, fue manifiesto que algo en nosotros había madurado. Ninguno esperó al grupo. Como si lo hiciéramos todos los días, nos levantamos de los asientos y nos fuimos. Habíamos logrado dar un gran paso y, a la par, nos íbamos desligando de nuestro grupo del colegio e independizándonos.

Al llegar a la puerta de salida, la profesora se encontró, con que esos mismos chicos que habían ingresado al edificio apiñados contra ella como si fueran sus pequeños hijos, se habían ido sin previo aviso.

Realmente, fue una experiencia muy linda que espero se siga repitiendo. Ese día me sentía feliz. Me veía más grande a mí misma, habíamos dado un gran paso hacia lo que nos esperaba, que todavía generaba sentimientos de miedo por desconocido y tristeza por tener que dar por finalizada una etapa tan hermosa como es el Secundario.

por Prof. Andrea Giacomini



Motivados por el Teórico que presenciaron los alumnos en la Facultad de Psicología, realizaron un trabajo de investigación sobre la etimología del concepto Adolescencia.

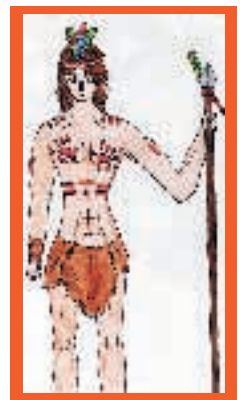
Bonaglia Marina, Contardi Gonzalez, Lucrecia, Fernandez Ullman, Eliseo
Psicología Evolutiva 6to

Tiempos antiguos

La adolescencia no existe como tal. El pasaje de la niñez a la adultez se da en forma abrupta, por medio de un ritual, en el cual se intenta dar muerte al niño. Estos rituales varían de acuerdo a cada cultura.

El crecer de las llamas y el arder eran signos de lo sagrado que correspondían en la Antigua Roma a una misma voz: adolecer, derivada de ad-olezco que alude a los inciensos elevándose en el lenguaje de los rituales religiosos: crecer.

Por otro lado, el vocablo adolescencia, tiene su raíz latina en el verbo adolecere, compuesto por el prefijo ad- y el sufijo -scere que denota el principio de una acción progresiva: comenzar a crecer. Adoleceré: el que está creciendo.



Tiempos medievales

Aquí tampoco existe la adolescencia Se conserva como un modo de quiebre.

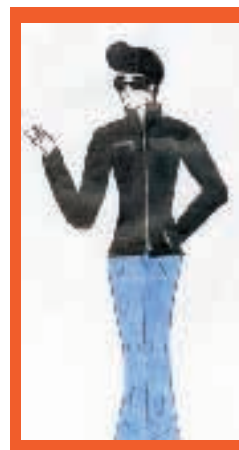
Los aristócratas al ver que el niño comienza a crecer y a desarrollar los cambios propios de la pubertad, lo presentaban en sociedad. De esta manera pasaba a ser adulto, con posibilidades de casarse.

El caso de los plebeyos y artesanos era diferente. Para ser adultos debían poder mostrarse autosuficientes, capaces de realizar su propio trabajo.



Tiempos modernos

Surge la Adolescencia como una moratoria social, en la cual el individuo debe instruirse para ser adulto. El Estado, a través de las instituciones, cumple con el propósito de formar al individuo y dirigirlo hacia la adultez, que se plantea como ideal. La palabra Adolescencia ha sido objeto de manipulaciones lingüísticas que dieron lugar a verdaderas sustracciones etimológicas. Estas manipulaciones generaron una falsa relación del término adolescencia con adolecer. La deriva etimológica a través del verbo castellano adolecer ha venido a significar: carecer, faltar algo .A su vez deriva de dolezco: afligir, dolerse, caer enfermo.



Tiempo Contemporáneo



Estamos frente al fenómeno llamado adolescentización social. Donde el adolescente es el modelo perseguido incluso por el adulto. La brecha generacional se achica generando dificultades en la confrontación generacional necesaria para la conformación de la identidad.

El Mercado vende ideas de lo que debe ser joven, y ser joven se plantea como el ideal a alcanzar.

Se pierde el foco de la adultez como meta. El valor de la experiencia decrece.

Bibliografía

Etimología: Investigación del origen de las palabra, razón de su existencia, de su significación y de su forma. Diccionario enciclopédico Espasa. Editores Espasa- Calpe S.A.

Valentini, R.: Etimologías. Buenos Aires. Publicación interna de la Universidad Tecnológica Nacional.. Buenos Aires .2003

TALLER
DE
FENOMENOLOGIA

El taller del pensamiento

Talleres de filosofía

La relación entre ética y
ciencia en el film Copenhague

El proyecto del Taller de Ciencia y Sociedad fue elaborado desde la Sección Filosofía con el objetivo de tratar temas de epistemología, ética y política volcados a las disciplinas que integran la Orientación de Cs. Naturales.

Es obligatorio y su dictado está a cargo de profesores de Filosofía. Esto permite hacer un entrecruzamiento que muestra la relación de las Ciencias Sociales y la Filosofía con las ciencias “de laboratorio”, concebidas por el conocimiento común como no contaminadas por los vaivenes políticos y económicos.

El programa toma tres ejes conceptuales: la investigación científica, la ideología y la ética derivada de ella. Al hablar de ideología no podemos dejar de lado la relación con la Política y la Economía, pues son las que determinan la política científica de un país y por ende la subvención económica destinada a la formación de investigadores científicos y a la investigación misma.

Los resultados de la investigación tienen implicancias éticas y el problema que se plantea es si lo que científicamente es posible, éticamente debe hacerse; ¿De quién o quiénes es la responsabilidad de los productos científico-tecnológicos? ¿De los científicos? ¿De las empresas que se encargan de financiar las investigaciones? ¿Del Estado?

Si bien hay distintas posiciones sobre la responsabilidad ética que le compete a la ciencia, corresponde al Estado regular los alcances y consecuencias de los productos que se elaboran a partir de la investigación científica.

Para abordar esta problemática se eligió el film Copenhague, que muestra, entre la ficción y la historia real, el drama íntimo de dos científicos, Premios Nobeles en Física, atormentados por su responsabilidad en la producción de la bomba atómica.

El marco teórico que se propuso para analizar el film fueron los conceptos de ciencia básica, ciencia aplicada, tecnología; científicismo, como una de las posiciones acerca de la responsabilidad ética de científicos y tecnólogos; el papel del Estado; la red conceptual del taller que relaciona estos aspectos y los datos biográficos de los protagonistas.

ANÁLISIS DEL FILM: “COPENHAGEN”



Milagros Sallaberry

Comisión N°1 Taller “Ciencia y Sociedad”
Orientación en Ciencias Naturales

Ficha técnica:

Título original: Copenhagen (TV)

Año: 2002

País: Reino Unido

Duración: 90 minutos

Director: Howard Davies

Guión: Stephen Rea, Daniel Craig, Francisca Adonis.

Reparto: Yaël Abecassis, Roschdy Zem, Moshe Agazai,

Moshe Abebe, Sirab Sabahat, Roni Hadar.

Género: Drama/Biográfico.

Síntesis argumental

La película comienza en Copenhague, donde se encuentran Heisenberg, Bohr y su esposa, ya muertos. Ellos se ponen a recordar para poder averiguar por qué Heisenberg había ido a Copenhague en 1941. Durante la película, las escenas se repiten varias veces de forma diferente hasta encontrar la razón por la cual Heisenberg había ido a ver a Bohr: para preguntarle si lo que hacía era éticamente correcto y obtener su “bendición”, sacarse la duda de su conciencia. Mientras esto ocurre, se plantean dilemas éticos: cuál de los dos tiene la culpa en la creación de la bomba atómica.

Datos de los dos científicos que intervienen en el film:

- Niels Henrik David Bohr nació el 7 de octubre de 1885 en Copenhague. Cursó estudios en la universidad de su ciudad natal, doctorándose en 1911. En ese mismo año viaja para estudiar en la universidad de Cambridge (Inglaterra) con la intención de estudiar física nuclear (...)

Su teoría de la estructura atómica, que le valió el Premio Nobel de Física en 1922(...)

En el año 1916, regresó a la Universidad de Copenhague para impartir clases de física, y en 1920 es nombrado director del Instituto de Física en esa universidad.

Hizo muchas e importantes contribuciones a la física nuclear teórica.

(...) fue obligado a permanecer en Dinamarca después de la ocupación alemana en 1940.

Sin embargo, consiguió escapar a Suecia con gran peligro. (...) luego viajó a Inglaterra y por último a EE.UU. donde se incorporó al equipo que trabajaba en la construcción de la primera bomba atómica en Los Álamos (Nuevo México), hasta su explosión en 1945. Se opuso a que el proyecto se llevara a cabo en secreto porque temía las consecuencias de este invento.

En 1945, regresó a la Universidad de Copenhague donde, inmediatamente comenzó a desarrollar usos pacifistas para la energía atómica. Organizó la primera conferencia “Átomos para la paz”:

Falleció el 18 de diciembre de 1962 en Copenhague.

- Werner Karl Heisenberg (Wurzburgo, Alemania 1901-Munich 1976). Se formó en la Universidad de Munich en la que se doctoró en 1923. Colaboró con Niels Bohr, en la Universidad de Gotinga.

(...) trabajó con él en Copenhague (1924-1927) y desempeñó sucesivamente los cargos de profesor de la Universidad de Leipzig (1927), director del Instituto Kaiser Wilhelm de Berlín (1942) y del Max Planck de Gotinga (1946), así como el de Munich (1958).

Entre 1925 y 1926 desarrolló una de las formulaciones básicas de la mecánica cuántica, teoría que habría de convertirse en una de las principales resoluciones científicas del siglo XX.

Por el desarrollo de la mecánica cuántica matricial ganó el Premio Nobel de Física en 1932.

En 1927 enunció el llamado principio de la incertidumbre o de la indeterminación.

En ese mismo año también ideó una relación matemática para explicar los rayos espectrales.

Sus trabajos acerca de la teoría nuclear tendrían gran importancia años más tarde para el desarrollo de la astronáutica.

En relación al marco teórico desarrollado en clase, interpretar los siguientes diálogos entre los protagonistas:

a- Bohr a su esposa Magrethe: - “Heisenberg es un físico teórico. Ningún científico teórico puede hacer algo para matar a la gente”.

Esta frase de Bohr es un poco inocente cuando se tienen en cuenta las muertes ocasionadas por la bomba atómica (que deriva de la física teórica). La opinión de Bohr sería la de los científicos porque ni se le ocurre pensar que una investigación teórica llevada a la práctica sea responsabilidad también del teórico.

b- Bohr a Heisenberg: - “Los nazis socavaron la física teórica porque la mayoría de los físicos eran judíos. Esto es Física. Esto es política”

Heisenberg – “A veces tan difícil de separar”.

El intento de separar la ciencia (física) de la política resulta inútil porque es el Estado el que en definitiva decide y subsidia la ciencia que le parece importante para el país, lo mismo se aplica a los científicos que trabajan en ella.

c- Heisenberg a Bohr: Uno como físico ¿tiene derecho moral de trabajar en la explotación práctica de la energía atómica?”

Bohr-“La implicancia es obvia. Estabas trabajando en ella”.

Heisenberg esperó ahí una respuesta científica que lo libre de la culpa que pueden ocasionar sus estudios llevados a la práctica. Bohr desapruueba sus investigaciones pero no deja bien en claro su opinión (al menos no expresamente).

d- Heisenberg- “Quiero tener todo bajo control (el sistema de energía nuclear alemán). (...) Si hay posibilidad de construir armas para el futuro, entonces tendrán que dirigirse a ti o a mí. (Los gobiernos). Somos los únicos que les aconsejaremos seguir adelante o no. Al final la decisión estará en nuestras manos, nos guste o no”.

Esta afirmación es simplemente ilusa, si al gobierno le sirve continuar con las investigaciones lo hará sin importar la opinión de los científicos o la disponibilidad de recursos. El cree tener todo bajo control, pero quienes lo contrataron, el Estado alemán, tiene el poder de decisión.



La hora del mate

Lógica

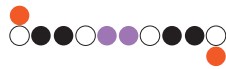




Tal vez uno de los abordajes más complejos en los cursos de Lógica de 3er año sea, luego de haber podido reconocer textos argumentativos y ejercitarse en discriminar cuándo se observan las reglas para composición de argumentos cortos, poder componer argumentos en el marco de controversias significativas para los alumnos.

Las discusiones son parte de la convivencia de cualquier grupo humano, y los grupos que forman parte de los cursos del LVM no son la excepción. Al desarrollar el ítem de las controversias, esas discusiones que podemos definir como diferencias de opinión sobre una misma materia, la puesta en práctica de los diversos tipos de cuestiones que pueden darse en una controversia es esencial no sólo para el aprendizaje significativo de la lógica argumentativa, sino también para la comprensión de las diversas transformaciones –de la opinión ajena– que se intentan operar al argumentar en el marco de una controversia.

En ese contexto, algunas de las clases más ricas en cuanto producción textual y trabajo de síntesis de los contenidos ya estudiados que he tenido el placer de ver desarrollarse en el curso 3º B el año pasado, fue la iniciativa de buscar una controversia significativa en la cual componer y evaluar argumentos cortos. La estrategia fue proponer a los alumnos que ellos mismos eligieran una cuestión sobre la cual no todos estuvieran de acuerdo y que se refiriera al grupo o al colegio o a la valorización de la educación. Los alumnos propusieron, a su vez, organizar un debate. Conviniere, entonces, que se discutiría sobre cómo “mejorar la educación”.



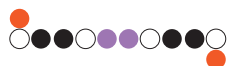
ELECCIÓN DEL TEMA

Luego de una clase exploratoria, los alumnos de 3ro B acordaron tomar como cuestión a debatir la siguiente: si debía o no exigirse examen de ingreso para ser alumno del LVM. Primero en forma oral, los alumnos debatieron sobre sus respectivas razones para sostener la necesidad de un ingreso restringido sólo a aquellos alumnos que aprobaran un examen. Por supuesto, algunos no creían que la tesis “debería tomarse examen de ingreso en el LVM” debía ser apoyada y argumentaron en el sentido contrario. El marco que encuadraba la discusión, como habíamos apuntado, era intentar transformar en el otro la convicción sobre el medio adecuado para obtener un fin: en este caso, si el examen de ingreso era o no el medio para una mejor educación.

TRABAJO PRÁCTICO ESCRITO



Una vez finalizado el debate oral, les propuse que identifiquen la tesis que querían sostener y redacten dos argumentos cortos. Una vez hecho esto, debían pasarle al compañero de banco sus textos argumentativos para que éste los evalúe. Cada alumno componía y evaluaba argumentos por sí mismo, en base a las reglas vistas en clase y al debate en el cual ya todos habían tomado parte de forma oral. Al evaluar debían indicar claramente las reglas que habían sido inobservadas y por qué creían que se trataba de un argumento débil o fuerte. Por último, el alumno evaluador le devolvía su trabajo al compañero. Cada uno debía leer la evaluación de su compañero y anotar por escrito si estaba de acuerdo o no y si esas observaciones le harían reforzar sus argumentos o cambiar de posición y sostener la tesis contraria.



OBSERVACIONES FINALES DE LA PROFESORA

Una vez terminado el trabajo escrito la profesora se llevó y corrigió tanto la composición como la evaluación de los argumentos de todos los alumnos. Aunque ya en el debate oral –en el cual sólo había actuado como moderadora, sin intervenir ella misma como productora de discursos argumentativos- lo había sospechado, leyendo los trabajos sorprendía que la mayoría de los alumnos sostuvieran la tesis de que para mejorar su educación era necesario pasar un examen de ingreso. Sólo la minoría argumentaba a favor de los derechos a la educación para todos –apoyando el ingreso por sorteo- y a favor del esfuerzo continuo y el compromiso una vez en el LVM para mejorar la educación. Un pequeño grupo incluso ensayaba una tercera posición o “ingreso mixto”: exigir un examen de ingreso para que ingresaran los “excelentes” –o que obtuvieran más de 8 ó 9 en dicho examen- y el resto de las vacantes se completaría mediante sorteo. Las composiciones de los argumentos no siempre fueron respetuosas de las reglas y la evaluación del compañero de banco no siempre señaló esta falla; de todo el grupo sólo una alumna aceptó que las críticas hechas por el compañero a su argumentación eran correctas y que ello la decidía a cambiar su posición en el debate. Al menos era sorprendente que se argumentara para mejorar la educación sin hacer un esfuerzo, en algunos casos, para cooperar con ese mejoramiento y se exigiera el estudio y la excelencia a “un alumno ingresante” y no a sí mismo. La devolución del trabajo por parte de la profesora nos llevó a preguntarnos como grupo, y a tratarlo seriamente en la clase siguiente, cuán elitista es el imaginario del alumno o el profesor, por qué no, que forma parte del LVM y cuán poco autocríticos podemos ser como alumnos o profesores. No sé si nos pusimos de acuerdo con esta cuestión tampoco, pero tratamos de ser concientes de pequeñas contradicciones entre el decir y el hacer. Los alumnos de 3º B y su profesora de Lógica los invitamos a que uds. lo piensen también....





Paradojas

Uno de los problemas que los docentes de lógica podemos encontrar cuando proponemos temas de lógica informal o de teoría de la argumentación, es caer en un formalismo exagerado. En general, nos detenemos a mostrar las partes de los argumentos, y las distintas disposiciones que pueden adquirir en los debates, soslayando la cuestión del contenido de los mismos, y si realmente las razones dadas respaldan el punto de vista.

Nos propusimos entonces buscar ejercicios interesantes para las alumnas y alumnos del colegio, que obligasen a analizar los argumentos sin olvidar el contenido de sus enunciados. Dimos entonces con el libro de William Hughes, *Critical thinking*, que propone como ejercicios de síntesis intentar resolver algunas paradojas. Advertimos allí que por medio de una simple consigna los estudiantes podían probar todas las habilidades de la argumentación.

A continuación transcribimos algunos de estos ejercicios. Utilizamos paráfrasis para simplificar la expresión del autor, e inventamos nuevos ejercicios a partir del célebre argumento de los sueños de René Descartes, y de algunos artículos del Diccionario de filosofía Herder.

Con el término “paradoja” en general queremos significar la aseveración de un enunciado que va más allá (o en contra) del sentido común (lo que se cree o se sostiene comúnmente). William Hughes sostiene además que las paradojas lógicas son cadenas de razonamientos construidas con premisas consistentes y significativas, pero que a pesar de no poseer errores lógicos, conducen a conclusiones contradictorias. Estos resultados deberían ser imposibles, por lo tanto cuando aparecen ponen a prueba nuestros supuestos. ¿Son las premisas realmente significativas? ¿Son realmente consistentes? Intuimos que algo anda mal en estos argumentos; el desafío es descubrir el verdadero problema.

Las paradojas que se describen a continuación han desafiado a filósofos y lógicos, y continúan haciéndolo, dado que no han llegado a un acuerdo sobre su solución. El problema es que hay razones fuertes para no rechazar ninguna de sus premisas, y sin embargo nadie ha podido dar una descripción de los errores lógicos que poseen. De todos modos pueden ser consideradas como verdaderos rompecabezas para los cuales aún no hay una solución correcta.

EJERCICIOS

1. El examen sorpresa

Un viernes, un profesor de matemática le anuncia a su clase: La próxima semana les voy a tomar una prueba sobre resolución de ecuaciones. Pero quiero que la prueba sea sorpresa, por lo tanto no les voy a decir en qué día de la semana van a ser. Después de clase, uno de sus estudiantes se le acerca y le dice que es imposible que pueda tomar una prueba sorpresa y razona de la siguiente manera:

La prueba no podrá ser el viernes, porque si el jueves a última hora todavía no tomó el examen, sabremos con seguridad que lo tomará el viernes, y así no va a ser una sorpresa. Por lo tanto, si el examen es sorpresa, no lo puede tomar el viernes. Pero una vez que ya hemos eliminado el viernes, si el miércoles a última hora todavía no tomó el examen, sabremos con seguridad que lo tomará el jueves. Pero entonces tampoco será una sorpresa. Así que tampoco va a ser el jueves. De modo que el viernes y el jueves quedan eliminados, y si el martes a última hora todavía no tomó el examen, sabremos nuevamente que el examen lo tomará el miércoles. Pero tampoco será una sorpresa. Así que tampoco será el miércoles. El mismo argumento puede formularse para el martes y el lunes, por lo tanto concluyo que es imposible que nos tome una prueba sorpresa la próxima semana.

¿Qué está mal en el razonamiento del estudiante? El anuncio del profesor puede ciertamente ser verdadero, y sin embargo, si ningún estudiante reconoce la paradoja, el profesor puede tomar el examen el martes, por ejemplo, y todos serán sorprendidos. O lo que es más interesante, el profesor puede decirle al estudiante, tu argumento es correcto, y luego tomar el examen el martes (u otro día), lo que sin duda sorprenderá al estudiante, tanto como al resto de la clase.

2. Paradoja de la omnipotencia

De acuerdo con la mayoría de las religiones, Dios es omnipotente. Esto significa que no hay nada que no pueda realizar, si decidiese hacerlo. Puede dividir el Mar Rojo, causar plagas, hacer ganar un mundial a cualquier selección de fútbol. Puede terminar con las enfermedades o eliminar la pobreza, si decidiese hacerlo (las razones de Dios de no haga estas cosas derivan de sus otros atributos). Pero ¿puede crear Dios una piedra que sea tan grande que no pueda levantar? Si respondes sí entonces admites que la piedra es demasiado grande para su poder, y entonces hay algo que no puede hacer. Si tu respuesta es no, entonces admites que hay algo que no puede hacer. Y en los dos casos se sigue que Dios no es omnipotente.

Esta paradoja, por supuesto, se resuelve fácilmente negando que Dios sea omnipotente, pero esto es algo que la mayoría de las religiones se niegan a aceptar, dado que consideran que la omnipotencia constituye parte de su esencia o definición. Para estas personas entonces la paradoja debe resolverse de otra manera. Una solución sería afirmar también que es parte de su esencia es no estar atado a las leyes lógicas, que impiden que nosotros podamos realizar cosas contradictorias. Pero esta solución nos lleva a otro problema: si Dios no está sujeto a las leyes de la lógica, como nuestro entendimiento requiere seguir estas leyes, entonces no hay absolutamente nada respecto de Dios que podamos incluso comenzar a conocer. ¿Habrá una solución mejor para esta paradoja?

RESPUESTAS

3. Paradoja del argumento de los sueños

Para hacernos dudar de los sentidos, René Descartes desarrolla el argumento de los sueños. El argumento es el siguiente:

¡Cuántas veces me ha sucedido de noche soñar que me hallaba en este sitio, que estaba vestido, que me encontraba junto al fuego, aunque yaciera desnudo en mi lecho! En este momento me parece que no miro este papel con ojos dormidos, que esta cabeza que muevo no está adormecida, que a sabiendas y con propósito deliberado extiendo esta mano y la siento; lo que se presenta en el sueño no parece de ningún modo tan claro ni tan distinto como todo esto. Pero pensando en ello cuidadosamente, recuerdo haberme engañado a menudo con parecidas ilusiones, mientras dormía. Y deteniéndome en este pensamiento, veo tan manifestamente que no existen indicios concluyentes ni señales lo bastante ciertas por medio de las cuales pueda distinguir con nitidez la vigilia del sueño, que me siento realmente asombrado; y mi asombro es tal que casi llega a convencerme de que duermo.

Con este argumento Descartes llega a una conclusión que nos parece imposible, insensata, hasta disparatada: que ahora, todo lo que nos rodea y lo que somos (nuestros cuerpos y nuestro entorno: el aire, la luz, el piso, los sonidos que percibimos ahora) sean en verdad un sueño, algo completamente ilusorio. No podemos aceptar esta conclusión, y sin embargo Descartes intenta convencerse de que podríamos dudar, afirmando que es imposible distinguir el sueño de la vigilia. ¿Qué problema tiene este argumento?

4. El que gana pierde. La historia de Corax y su discípulo Tisias

En el siglo V (A.C.) un griego llamado Corax fue el primer maestro de retórica, una disciplina que enseñaba técnicas de persuasión y que era necesario dominar para obtener éxito en los procesos jurídicos y políticos. Según cuenta una leyenda, Corax tuvo un discípulo llamado Tisias, con quien pactó que el pago por sus enseñanzas estuviera en función de los resultados que obtuviera. Dicho acuerdo se podría sintetizar del siguiente modo: Si Tisias gana su primer proceso, entonces paga a su maestro; si lo pierde, no le paga. Pero cuando Tisias termina sus estudios, le inicia a su maestro un proceso ante la Justicia en el que sostiene que gane o pierda el proceso judicial, no le debe nada a su maestro. Frente a esto, Corax afirma que gane o pierda dicho pleito, su discípulo debe igualmente pagarle. Según cuenta la anécdota, los jueces terminaron persiguiendo a bastonazos a los litigantes. ¿Sabés por qué? Porque se encontraron ante un problema irresoluble, debido a que ambos parecían tener razón.

Por eso, te proponemos que trates de responder ahora las siguientes preguntas:

- ¿Cuál crees que es el argumento que usa Tisias para sostener que no tiene deuda con su maestro?
- ¿Cuál crees que es el argumento que utiliza Corax para sostener lo contrario?

RESPUESTAS



5. La paradoja del barbero

Esta paradoja, cuya fuente es anónima, fue propuesta en 1918 por un reconocido filósofo y lógico inglés llamado Bertrand Russell.

La podemos sintetizar del siguiente modo:

En una aldea vive un barbero que afeita a todos aquellos, y sólo a aquellos habitantes que no se afeitan a sí mismos.

¿Este barbero se afeita a sí mismo? ¿Qué te parece?

Bibliografía:

Hughes, William. Critical thinking. Ontario. Brodview press. 1999

Paradoja del examen sorpresa p. 329

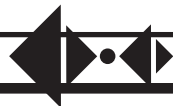
Paradoja de la omnipotencia p. 326-327

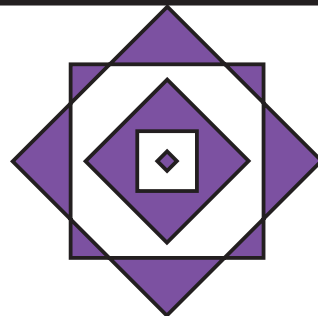
Plantin, Christian. La argumentación. Barcelona. Ariel. 2005.

Descartes, René. Meditaciones Metafísicas. (M1, 5)

Antoni Martínez Riu, Jordi Cortez Morató. Diccionario de filosofía Herder. Barcelona. Editorial Herder. 1996. Edición digital

RESPUESTAS





El aguijón del tábano



El espacio de los profesores



Introducción

Como todos sabemos, los libros de textos usados en la escuela secundaria para la enseñanza de la Filosofía incluyen al menos un capítulo o módulo de contenidos de Lógica, los cuales se han convertido en un importante punto de referencia tanto para confección de programas, como para el desarrollo de los temas en clase.

En la mayoría de esos textos, los temas se adecuan obviamente a los objetivos y enfoques de cada uno. Sin embargo, pocas veces las nociones de lógica se aplican a las actividades propuestas en los capítulos de filosofía. Hay una notable desconexión entre unos y otros.

Por ello, en el presente artículo se proponen algunos lineamientos para la escritura de los módulos o capítulos de lógica que podrían ayudar a terminar con esos desencuentros.

Si bien se coincide con los manuales analizados en que la enseñanza de la lógica tiene un carácter instrumental, las nociones básicas (concepto de razonamiento, consistencia, deducción, inducción, abducción, etc.) se enseñan por lo general sin tener en cuenta los contextos reales, por lo que resultan insuficientes para que los alumnos puedan argumentar utilizando lo que han aprendido, y aplicar creativa y apropiadamente sus conocimientos y habilidades a una variedad de circunstancias discursivas, entre ellas, por supuesto, las filosóficas.

Esto implica que las mencionadas nociones básicas deben resignificarse y ponerse en juego junto a aquellas otras que provienen de la Teoría de la Argumentación (por ejemplo, “argumentación”, “problema”, “punto de vista”, “consistencia pragmática”, “tipos de diálogo”, etc.). En este sentido, y dada la variedad de posturas, en esta ponencia nos apoyaremos fundamentalmente en las teorías dialógicas de Douglas Walton y Frans van Esmeren, y la concepción lógico retórica de Stephen Toulmin, por considerar que son las que mejor favorecen esa articulación.

Nuestra propuesta

Básicamente, nuestra propuesta abarca tres aspectos: (1) sustituir el concepto de razonamiento por el más amplio de argumento, (2) ampliar los requisitos o criterios con los que debe cumplir un buen argumento y (3) conectar esos criterios con el estudio de las falacias.

En primer lugar creemos necesario darle centralidad a la noción de argumento, a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los manuales, donde predomina el concepto de razonamiento y en orden a éste el análisis puramente lógico, es decir, centrado en la relación premisas / conclusión. El concepto de argumento, en cambio, incluye también otros aspectos que lo hacen más funcional al carácter instrumental que tiene esta materia, ya sea que esté orientada al estudio de estructuras teóricas o de inferencias científicas o que pretenda aplicarse también a la vida cotidiana o al discurso público.



De esta manera cuando hablamos de argumento decimos que:

- a) ...es un acto verbal y racional en el que se ofrecen razones para apoyar (o refutar) una opinión, un punto de vista, o tesis,
- b) ...se argumenta ante alguien cuando hay desacuerdos en orden a una determinada cuestión o problema, lo cual supone un diálogo.
- c) ...puede perseguir finalidades diversas: persuadir o convencer, probar o refutar una conjetura, obtener información, etc.

Cabe agregar aquí que hay autores que se detienen en distinguir las nociones de argumentar, argumento y argumentación. Por ejemplo, el uruguayo Carlos Pereda sostiene lo siguiente:

“el argumentar genera argumentos, y un conjunto de argumentos que buscan tratar a un problema o a varios conforma una argumentación”. (Pereda, 1986: 121)

Es decir, se diferencia el proceso (argumentar), de los productos (argumento y argumentación).

Por lo tanto, el argumento implica pensar/usar el razonamiento en un contexto, es decir, inserto en un diálogo, en relación a un problema y persiguiendo alguna finalidad. Sin estos componentes, para usar una metáfora del mismo Pereda, se asemejaría a una rueda colgada de adorno en una pared. Que no deja de ser rueda, pero no se puede aprender completamente el concepto de rueda si sólo nos enfrentamos a ruedas colgadas en la pared.

Ahora bien, si el diálogo y el problema hacen al concepto de argumento, es necesario hacer alguna referencia a ellos. En primer lugar, concebimos al diálogo como un intercambio de mensajes o actos de habla, oral o escrito, y que según sus características pueden ser de distinto tipo. En este punto sería importante incluir la tabla de Douglas Walton, en la que el autor distingue ocho clases de diálogo y en cada uno de ellos diferencia una situación inicial, metas individuales y colectivas de los participantes, y beneficios.

Por ejemplo: un tipo de diálogo es el debate, en el que la situación inicial es la confrontación, la meta individual persuadir a una tercera parte, la colectiva sacar a la luz los argumentos más fuertes de ambas partes, y el beneficio difundir información.

Otro tipo es la negociación, donde la situación inicial es un conflicto de intereses, la meta individual el auto-interés, la colectiva el acuerdo, y el beneficio el consenso.

En segundo lugar, si se argumenta en orden a un problema, creemos importante indicar también qué se entiende por problema. Una definición posible y de uso corriente y que se podría incluir en un texto es la que lo considera como un asunto o cuestión al que se le busca una solución o al menos una respuesta. Se puede decir que hay un problema cuando frente a un determinado tema, materia u objeto de estudio surge una inquietud, un interrogante, algo para lo cual no contamos con una respuesta única y satisfactoria para todos, pero mueve inicialmente a brindar respuestas diversas dando así origen a una controversia, y al intercambio dialógico.

El problema es el disparador del diálogo argumentativo y el que le otorga sentido. El problema además le pone límites al diálogo, establece lo que corresponde o no a él

Este concepto de argumento, al incluir las nociones de diálogo y problema, tiene consecuencias sobre la evaluación de los mismos. Tarea que requiere aplicar otros criterios además de considerar los de origen propiamente lógico, como la validez formal o la fuerza inductiva.

Desde este enfoque, entonces, y en coincidencia con la mayoría de los autores, un buen argumento debe cumplir con los siguientes requisitos básicos:

- 1) Se atiende al problema o cuestión.
- 2) Se tiene la presunción de que resuelve o disuelve el problema o al menos aporta a ello.

- 3) Que la conclusión se apoya en razones sólidas.
- 4) Esta protegido ante posibles refutaciones.
- 5) Tener cierto poder de convicción o persuasión

En orden al primer requisito, coincidimos con Pereda cuando afirma:

“Ni en la vida cotidiana, ni en la investigación científica, se dirá que alguien ha dado un buen argumento cuando éste, por ejemplo, no tiene nada que ver con el problema que se está tratando.” (Pereda, 1986: 122)

En relación con esto, es importante también diferenciar el tema del problema, ya que dentro de un mismo tema pueden abordarse distintos problemas. Por ejemplo, si nuestro tema de estudio es la violencia política en la Argentina en el pasado reciente, y dentro de este los asesinatos de los grupos políticos guerrilleros, los problemas pueden ser de distinta índole; así, una cuestión es explicar por qué se llegaron a aplicar esas prácticas políticas, otra es discutir si se justifican o no y otra si se pueden denominar crímenes de lesa humanidad.

El segundo requisito incluye los conocidos criterios de relevancia, suficiencia y aceptabilidad. Se puede decir que los dos primeros guardan relación con el análisis lógico y tienen que ver con lo que Pereda denomina “apoyos internos”. La relevancia se refiere a si las premisas conducen o no a la conclusión, lo cual, según el tipo de argumento, puede depender de la validez formal (deductivos), o de la corrección material (inductivo, abductivo, analógico, argumento práctico). Como consecuencia de esto será necesario detenerse en el estudio de cada tipo y en la medida de lo posible indicar algunos contextos de aplicación.

El criterio de la suficiencia es aplicable fundamentalmente en los inductivos y analógicos donde la cantidad y variedad de casos influyen sobre la fuerza de la conclusión. El tercer criterio, el de la aceptabilidad, se refiere tanto a lo que Pereda denomina apoyos “externos”, es decir, que la verdad (o al menos la verosimilitud) de sus premisas estén debidamente respaldadas, como al hecho de que resulten comprensibles (por ejemplo, carezcan de ambigüedades semánticas o sintácticas).

Por último, un buen argumento deberá saber anticiparse a las posibles objeciones o reparos, es decir, contemplar bajo qué condiciones la tesis de un argumento podría ser refutada o no admitirse. Esto significa que el argumento toma en cuenta las limitaciones de su tesis y las convierte en asunto de indagación. Por ejemplo, en un argumento puede sostenerse la condena de los asesinatos políticos apoyándose en una norma moral, pero a su vez considerar cuáles serían las circunstancias excepcionales en que sería admisible.

Desde un ángulo pragmático, se podría decir que aquel que respeta estos requisitos contribuye con el desarrollo del diálogo argumentativo en el sentido pretender llevar a buen puerto una discusión. Pero quien no lo hace podría estar cometiendo algún tipo de falacia. De esta manera entramos en el tercero y último punto de nuestra propuesta, es decir, cómo creemos que debe abordarse dentro de este enfoque la enseñanza de las falacias.

En relación a lo anterior, cabe decir dos cosas. En primer lugar, que pensar a las falacias como violaciones de algún criterio de corrección, no significa, como todos sabemos, que cualquier mal argumento sea falaz, ya que para que lo sea debe parecer correcto o tener eficacia persuasiva. Aún así, creemos conveniente manejar un concepto amplio de falacia, que como afirma Luis Vega Renón, se extienda “desde el extremo del error ingenuo, inconsciente o no intencionado (paralogismos), hasta el extremo del engaño urdido con malas artes, subrepticia y deliberadamente (sofisma)” (Vega Renón, 2004).

En segundo lugar, sostenemos que las falacias no deberían enseñarse como un tema a parte, sino articulado con el análisis general de los argumentos.



No es esta una idea novedosa, ya que en líneas generales está basada en el libro *Uso de Razón* del español Ricardo García Damborenea. Donde el autor, una vez presentados los criterios de corrección, muestra cómo la violación de alguno de estos criterios puede dar lugar no sólo a la formulación de argumentos incorrectos sino también falaces. Por ejemplo: las falacias “ad populum”, “ad misericordiam” y “ad hominem” violan el criterio de la relevancia, y las de “generalización apresurada” y “causa falsa” violan el criterio de suficiencia, y las de ambigüedad y anfibología el de aceptabilidad.

Por último, cabe agregar que esta forma de abordar la enseñanza de las falacias puede complementarse con el análisis efectuado por Juan M. Comesaña, quien en su libro *Lógica Informal* muestra que algunos modos de argumentar considerados corrientemente como falacias, en ciertas situaciones podrían evaluarse como aceptables.

Palabras finales

Nuestra propuesta ha tendido a relacionar lo que suele aparecer desconectado (o no suficientemente conectado) en la mayoría de los manuales: los razonamientos aislados del contexto, los contenidos de Lógica Formal e Inductiva desligados de los temas de argumentación (en particular las falacias), incluso algunos temas de lenguaje que luego no se retoman o recuperan en el análisis de los argumentos, y los contenidos en general separados de sus campos de aplicación.

En orden a lo anterior, mediante la noción de argumento se liga el razonamiento al problema, al marco dialógico y a la finalidad; esto a su vez nos lleva reformular los criterios de corrección, de modo de articular los que corresponden al análisis lógico con otros más relacionados con la práctica dialógica de la argumentación, y desde ese lugar abordar el tema falacias.

Cabe agregar, que al darle mayor unidad a los diferentes temas o conceptos, adquieren mayor sentido y resultan más comprensibles. Además, al vincular a la lógica con la práctica de la argumentación, se convierte en una herramienta más funcional a sus posibles y variadas aplicaciones. Llevado esto al contexto de un manual de filosofía, la conexión con los temas filosóficos sería mucho más factible.

Finalmente, cuáles serían los desempeños que los alumnos y alumnas podrían cumplir a partir de nuestra propuesta, es una pregunta que dejamos abierta.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. *Tratado de Lógica (Órganon)*. Madrid. Gredos. 2000.
 Cabanchik, Samuel. *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana. Lógica y teoría del conocimiento*. Buenos Aires. Longseller. 2003.
 Comesaña, Juan Manuel. *Lógica informal*. Buenos Aires. EUDEBA. 1998.
 Copi, Irving. *Introducción a la lógica*. Buenos Aires. EUDEBA. 1976.
 Costa, Ivana; Divenosa, Marisa. *Filosofía*. Buenos Aires. Maipué. 2005.
 Frassinetti de Gallo, Martha; Salatino, Gabriela. *Filosofía. Esa búsqueda reflexiva. 7ª edición*. Buenos Aires. A-Z, 1998.
 Giménez, Gilberto. “Discusión actual sobre argumentación”. *Discurso. Cuadernos de teoría y análisis*. México, UNAM/CCH, número 2, septiembre–diciembre de 1989.
 Obiols, Guillermo A. *Fundamentos de Lógica y Metodología de las Ciencias*. Buenos Aires. Kapelusz. 1993.
 Obiols, Guillermo A. *Lógica y Epistemología para un pensamiento científico*. Buenos Aires. Kapelusz. 2001.
 Pereda, Carlos. “Qué es una falacia?”. Pereda, C. y otros. *Argumentación y Filosofía*. México. UAM–Iztapalapa. 1986; p. 122.
 Rivano, Emilio. *De la argumentación*. Santiago. Bravo y Allende Editores. 1999.
 Schujman, Gustavo. *Filosofía*. Buenos Aires. Aique. 2004.
 Toulmin, Stephen. *Los usos de la argumentación*. Península. Barcelona. 2007.
 van Eemeren, F. y otros. *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires. Biblos. 2006.
 Vega Renón, Luis. “De la lógica académica a la lógica civil: una proposición”, *Isegoría*. CSIC, número 31, diciembre de 2004.
 Vega Renón, Luis. *Si de argumentar se trata*. Barcelona. Montesinos Editor. 2003.
 Walton, Douglas. *¿Cómo se puede aplicar mejor la lógica a los argumentos? Traducción interna para la Cátedra de Teoría de la Argumentación*. FaHCE-UNLP a cargo del Prof. Federico López. 1997

Trabajo presentado en la JEMU 2010 (San Juan, 3 al 5 de noviembre de 2010)

Educación y experiencia Propuesta para una clase de Filosofía

“Las fotografías de Berguen Belsen y Dachau que encontré por casualidad a los doce años, dividen mi vida en dos: antes de ver esas fotografías y después... Eran meras fotografías: de un acontecimiento del que yo apenas sabía algo y que no podía afectar, de un sufrimiento que casi no podía imaginar y que no podía remediar. Cuando miré esas fotografías, algo cedió... me sentí irrevocablemente desconsolada, herida...”. Susan Sontag

Estado de la cuestión

En 1936 y en pleno apogeo nazi, Edmund Husserl advirtió el fracaso del carácter emancipador del saber científico-tecnológico en el siglo XX al afirmar que las ciencias ya no tenían nada para decirnos acerca del sentido o sinsentido de la vida humana. Ese mismo año Walter Benjamín se interrogaba por la relación entre la pérdida de la capacidad de narrar y el empobrecimiento de la experiencia. Poco tiempo después, en 1944, la crítica de la Ilustración de Theodor Adorno y Max Horkheimer denunció el carácter dominador y totalitario de la racionalidad científica o instrumental. En la conferencia La pregunta por la técnica que Martin Heidegger pronunció en 1953, señaló que la técnica es la forma contemporánea de la Verdad, es decir la identificación entre realidad verdadera y realidad mensurable, cuantificable, objetivable. Finalmente en 1968 el filósofo Jürgen Habermas afirmó que si bien los saberes positivos explican el mundo, son absolutamente incapaces de orientar la vida hacia su emancipación.

Las críticas que estos pensadores han formulado a la sociedad tecnocapitalista proyectada en los comienzos de la modernidad, siguen interpelando el sentido de educar en las reflexiones actuales de la filosofía de la educación.

¿Cuál es el sentido de educar si educar es transmitir saberes que refuerzan la opresión, la dominación de la naturaleza y del hombre, traicionando de ese modo la vida? Porque aun cuando esa educación incluye los otros saberes, los “humanísticos” o la educación ambiental de hoy, que intentan poner límite a la degradación de la naturaleza y la sociedad, ¿no se espera algo más de la educación? En otras palabras, ¿hay alguna alternativa a construir o es el “fin de la educación”?

A lo largo de este trabajo abordaré algunas propuestas alternativas que piensan la educación como un espacio de generación de experiencia por medio del cual sea posible la transformación de la subjetividad.

Educar no es sólo transmitir unos saberes sino fundamentalmente transmitir una determinada relación con el saber: una relación inquisitiva con el conocimiento recibido por un lado, una relación de deseo o aspiración de un saber aun desconocido que se presenta como promesa por otro. En este sentido educar es habilitar espacio para pensar.¹ O mejor, para “hacer la experiencia” de pensar, pues la experiencia no es algo que esté garantizado de antemano, más bien todo lo contrario, es imprevisible, contingente, incidental en su acontecer. Parafraseando a Walter Kohan podríamos decir que una clase-experiencia es aquella que abre un espacio de acción y pensamiento creadores de sentidos que den cuenta de las múltiples subjetividades que conviven en un aula.²

Comenzaré retomando la crítica al concepto de experiencia del filósofo Walter Benjamin y su posterior abordaje por filósofos de la educación como Jorge Larrosa (perspectiva nietzscheana), Jacques Rancière y Joan-Carles Mèlich (antropología hermenéutica) para finalizar con una propuesta de clase-experiencia para realizar en Filosofía con alumnos de 6º año del LVM - UNLP.

¹ La educación como apertura a un espacio de pensamiento es de Jorge Larrosa, “Saber y educación” en Houssaye J., Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos, Bs. As. Eudeba, 2003.

² Ver María Inés Ricci y Yamila Pedrana “¿Y si los invitamos a jugar...? El juego y la enseñanza de la filosofía en la escuela”. VII Jornadas de Filosofía en Filosofía para profesores, graduados y alumnos. FAHCE- UNLP, 2008.

<http://viiijif.fahce.unlp.edu.ar/programa/ponencias/PEDRANA%20Yamila%20RICCI%20Ines%202.pdf>

La expropiación de la experiencia en el mundo moderno

El filósofo Walter Benjamín fue el primero en advertir que el lenguaje simbólico se había fracturado después de la primera guerra: los soldados que regresaban de las trincheras eran incapaces de narrar lo que habían vivido supuestamente de manera muy intensa. Los hombres han sido expropiados de su experiencia, ya no son capaces de poner en palabras, de narrar lo que han vivido. El paso de un lenguaje narrativo a uno informativo pone en escena el sujeto moderno y el sacrificio del concepto antiguo de experiencia.

Siguiendo a Giorgio Agamben podemos distinguir tres sentidos de experiencia:

- la experiencia como sentido común, la experiencia de vida de los más viejos que va pasando a los más jóvenes a través de narraciones tales como fábulas o máximas que son lugar de la experiencia como imaginación.
- la experiencia directamente relacionada con la sensibilidad, con los sentidos. Cuando decimos que hacemos experiencia de una mesa por ejemplo tocándola o viéndola, es el cuerpo el portador de un saber que describe el mundo a través de los sentidos. La ciencia moderna redujo a error lo que el cuerpo y sus sentidos pudieran decirnos sobre la naturaleza.
- la experiencia como experimento, lenguaje científico que reduce la diversidad del mundo a fórmulas abstractas de carácter matemático. Método experimental como proyecto de matematización del mundo

La tercera forma destituye a las dos primeras: deja de contar lo que experimento del mundo a través de la sensibilidad o de lo que producen mi imaginación y mi fantasía. Ambas son desplazadas hacia el reino del error “y con la llegada de la construcción cartesiana kantiana que termina de darle forma a mi representación del mundo, a la idea del sujeto y a la idea del objeto, ese desplazamiento se completa en toda su dimensión”³ A pesar de este confinamiento de la experiencia, de su reducción a lo “experimentable” y el consecuente empobrecimiento de la vida, es posible restituírle su singularidad a condición de que, como afirma Jorge Larrosa, seamos capaces de habitar el mundo, sus espacios y tiempos, en particular el espacio y tiempo educativo, no sólo como expertos, profesionales, especialistas, “profesores”, sino también como sujetos abiertos, sensibles, frágiles, vulnerables, de carne y hueso.

El profesor como sujeto de experiencia. La historia de Jacotot

Jorge Larrosa sostiene que la educación debe transmitir por un lado, la imagen del mundo y de nosotros mismos que se deriva de los saberes positivos que lo conforman y que nos conforman, pues esa es nuestra herencia, pero debe también transmitir aquellos saberes que intentan controlar ética y políticamente la racionalidad técnico-científica para atemperar sus efectos de dominación. Pero, y esto es lo central en su propuesta, la educación debería estar empeñada en transmitir otro de los componentes de nuestra tradición cultural: “ese gesto audaz y enigmático en el que el saber es puesto a distancia para que aparezca el pensamiento”.⁴

Larrosa retoma el concepto heideggeriano de “hacer experiencia” como un sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Estas experiencias pueden transformarnos sea de un día para el otro o en el transcurso del tiempo.

“Hacer experiencia” es lo contrario de la actitud agresiva del sujeto occidental, arrogante, que se mantiene erguido ante el texto apropiándose, devorándolo.

³Ricardo Forster. “Los tejidos de la experiencia” en Experiencia y alteridad en educación. Carlos Skliar y Jorge Larrosa (comp.). Homo Sapiens. 2009
⁴Jorge Larrosa. “Saber y Educación”. . . <http://viiijif.fahce.unlp.edu.ar/programa/ponencias/PEDRANA%20Yamila%20RICCI%20Ines%202.pdf>

Hace experiencia aquel que al leer escucha lo que no sabe, lo que no necesita, lo que no quiere. El gesto al que hace referencia la cita de Larrosa es el del profesor que se decide a mostrar su propia experiencia de lectura sobre el texto que proponga trabajar a sus alumnos. El profesor no debe transmitir su saber sobre el texto, un saber que anticipa los resultados y transforma la clase en un experimento. Enseñar no es oponer su saber al de sus alumnos sino poner una experiencia junto a la otra. "Mostrar una experiencia no es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir"⁵

El profesor es aquí un sujeto de experiencia abierto a la alteridad constitutiva de lo real. Como en la paternidad, el amor o la muerte, no hay dos hijos iguales, ni dos amores iguales, ni dos muertes iguales, todos son fundamentalmente diferentes entre sí, cada uno es extraordinario, irreplicable, único.

Pero la alteridad también es constitutiva del sujeto de experiencia en sí mismo. Esto significa que para "hacer experiencia" el profesor debe suspender cualquier posición genérica desde la que habla, piensa, siente o vive (profesor, alumno, intelectual, mujer, varón, heterosexual).

Me gustaría ahora referirme brevemente a una experiencia pedagógica que logró restituir esa singularidad.

En 1818, exiliado en los Países Bajos, el maestro francés Jacotot ordenó a sus alumnos traducir la obra *Telémaco* de una edición bilingüe francés - holandés siendo que ellos no conocían nada de francés y él, ni una palabra de holandés. Por esta razón Jacotot no les iba a explicar la gramática francesa, despojándose de este modo de su poder, su "experticia", adoptando la actitud de aquel que se abre, está dispuesto a escuchar, es receptivo a la alteridad del otro, se dispone a lo imprevisible, lo desconocido. Los alumnos no sólo leyeron *Telémaco* sino que además escribieron en francés sus opiniones sobre el libro. Hicieron experiencia de lectura y escritura dando lugar al acontecimiento en el reglamentado espacio educativo: la comprensión fue posible sin mediación de explicaciones. La experiencia de Jacotot verificó la igualdad de las inteligencias ignorando los saberes previos de sus alumnos y el saber de su condición social. Logró de este modo desajustar el dispositivo de atontamiento de la educación tradicional: la explicación.

Lo que sucedió fue una verdadera revolución: el maestro Jacotot fue un sujeto de experiencia al correrse del habitual lugar de sujeto de conocimiento, al desapropiarse de sus saberes, pero sin desaparecer, sin transformarse en sujeto pasivo, proporcionando un espacio de "horizontalidad habitable" que permitió a los alumnos aventurarse sin temor a equivocarse, pero a su vez proporcionó una "verticalidad significativa" (una textualidad literaria bilingüe en el caso), como marco de referencia para poder apoyar sus progresos.⁶

A modo de cierre: propuesta de una clase- experiencia de Filosofía

El programa de Filosofía de 6º año del LVM de la UNLP que elaboramos conjuntamente con las profesoras Nelva Morando y María Inés Ricci, está centrado en el concepto de sujeto desde su creación en la filosofía cartesiana hasta la famosa proclamación de su muerte en la filosofía de Michel Foucault.

⁵ Jorge Larrosa. "Experiencia y alteridad en educación" en *Experiencia y alteridad en educación*. Carlos Skliar y Jorge Larrosa (comp.). Homo Sapiens. 2009

⁶ Los conceptos de "horizontalidad habitable" y "verticalidad significativa" los tomo del libro "Frankenstein educador" de Philippe Meirieu. Alertes ED. 1998

Tal como hemos visto a lo largo de este trabajo el empobrecimiento de la experiencia y de la capacidad narrativa, el fracaso de las promesas emancipatorias del saber científico técnico puesto al servicio de los totalitarismos que asesinaron millones de personas, el aniquilamiento de la subjetividad, han sido los temas que ocuparon buena parte de la filosofía continental europea del siglo XX y siguen siéndolo actualmente en los análisis de la sociedad democrática de consumo o “modernidad líquida”.⁷

La unidad 3 del programa que trabajamos en el LVM se titula: El poder y la muerte del sujeto crítico.

Este año hice la experiencia de introducir el tema mediante un artículo de Néstor García Canclini publicado en el suplemento Ñ de Clarín, titulado “Un mundo sin sujetos”. La intención era mostrar que los debates actuales sobre el estatus de la subjetividad tienen gran relevancia y sus raíces se hunden en la filosofía cartesiana que funda el sujeto racional como núcleo productor de la verdad y el conocimiento objetivo en la sociedad capitalista occidental. Esta experiencia no resultó fecunda precisamente por el carácter explicativo del texto y la dinámica que generó.

La propuesta es entonces abordar el tema mediante un fragmento de relato testimonial autobiográfico. Una alternativa es el relato de los veinte minutos en la fila a la llegada a Auschwitz de la novela Sin destino de Imre Kertész,⁸ escritor húngaro que recibió por dicha novela el premio Nóbel de Literatura. Sin destino es el relato autobiográfico de un sobreviviente de Auschwitz donde lo que se narra, como diría Fernando Bárcena,⁹ no es la “experiencia de formación” de un sujeto, sino un verdadero “viaje de de-formación”, la experiencia de una cierta “destrucción”.

Otra alternativa para abordar el tema de la destrucción del sujeto sería el trabajo con textos testimoniales como el de Ludmila Da Silva Catela,¹⁰ o los textos de Teatro por la Identidad basados en testimonios que forman el Archivo Biográfico Familiar que Abuelas de Plaza de Mayo en colaboración con la UBA elaboraron a lo largo de diez años para que los nietos recuperados puedan rememorar su historia. Considero importante aquí la distinción entre rememorar y recordar propuesta por Joan Carles Melich, quien afirma que la memoria “...nos recuerda cuándo y dónde hemos nacido, por eso es configuradora de identidad, pero también – y esto es decisivo –, la memoria muestra que nada es definitivo, que la identidad es más bien un “inacabable proceso de identificación” y que queda mucho por hacer”.¹¹

La clase de Filosofía referida a la muerte del sujeto podría así plantearse como una clase-experiencia, donde los relatos testimoniales creen las condiciones para ese “hacer la experiencia”, como un estar dispuesto a salirse del lugar, a escuchar, a dejarse abordar por aquello que tal vez no conocemos, no queremos, no necesitamos, pero quizá nos pueda transformar para siempre, como lo hicieron con la joven Susan Sontag las fotografías de Berguen Belsen y Dachau.

⁷ ver Zygmunt Bauman Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global. Paidós-Contextos. 2010

⁸ Ver artículo de Jorge Larrosa “Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész” en Entre pedagogía y literatura. J. Larrosa y C. Skliar (coord). Miño y Dávila. 2006

⁹ Ver Fernando Bárcena. “Las fronteras del espíritu. Literatura testimonial y educación”. Ibidem, pág. 100

¹⁰ Me refiero a No habrá más flores en las tumbas del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos. Ediciones Al Margen, La Plata. 2001

¹¹ Joan-Carles Melich. Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Miño y Dávila eds. 2006



1. El examen sorpresa:

Para construir la paradoja es necesario describir los sucesos en sentido inverso, es decir, del futuro hacia el pasado. Pero las condiciones de decisión del jueves no son las mismas que la de los días anteriores. Claramente, el día miércoles a última hora, la fecha del examen es incierta (o el jueves o el viernes). Y así como dice el refrán “no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy” podríamos decir: “no decidas hoy a partir de lo que podrías decidir mañana”.

2. Paradoja de la omnipotencia:

Una alternativa sería analizar el significado del término “omnipotente”. ¿Tiene significado? ¿Podría significar algo?... Entramos aquí en una discusión que se extiende desde Platón hasta nuestros días.

3. Paradoja del argumento de los sueños

El argumento simplemente intenta hacernos dudar de que en este momento no estemos soñando. Nos impulsa a abandonar nuestra certeza de estar despiertos, para introducirnos en un estado de sospecha. Pero no lo logra, porque sólo podemos dudar de que estemos despiertos en un sueño. Descartes mismo reconoce la debilidad de su razonamiento, y por ello para hacernos dudar de todo, desarrollará un nuevo argumento (el argumento del origen imperfecto o del dios engañador). Además, podría haber un criterio para distinguir el sueño de la vigilia aunque estuviésemos soñando: las neurociencias parecerían confirmar que es imposible leer durante los sueños. Así que, quedate tranquilo, ¡ahora estás despierto!





4. El que gana pierde. La historia de Corax y su discípulo Tisias

a) Argumento de Tisias:

Si gano el pleito, según el dictamen de los jueces, no le tendré que pagar a Corax; y si pierdo, según lo acordado con él, tampoco le tendré que pagar.

b) Argumento de Corax:

Si Tisias gana el juicio, según nuestro acuerdo privado, él me tendrá que pagar; y si pierde, según lo establecido por la ley, también me deberá pagar.

5. La paradoja del barbero

De la anécdota, se desprenden dos conclusiones contradictorias. Veamos por qué:

Primera alternativa: Si es verdad que no se afeita a sí mismo, entonces siendo un habitante del pueblo lo afeita el barbero, es decir, él mismo.

Segunda alternativa: Si es verdad que se afeita a sí mismo, entonces el barbero del pueblo no lo afeita, es decir, él mismo.

Teniendo en cuenta estas dos alternativas, sinteticemos ahora la paradoja:

El barbero se afeita a sí mismo si y sólo si no se afeita a sí mismo.

Comentario sobre esta paradoja

En realidad esta paradoja tiene una solución. El primer enunciado hace una afirmación fáctica sobre el barbero, que afeita a todos aquellos y sólo a aquellos que no se afeitan a sí mismos. Pero ¿por qué deberíamos aceptar esta afirmación fáctica? Nadie sugeriría que tal barbero pueda existir, y por lo tanto no hay razón para que alguien lo afirme. De hecho, como la paradoja lo muestra, tal barbero no puede existir. La paradoja se construye cuando hacemos una afirmación fáctica que es necesariamente falsa, y por lo tanto su solución es simplemente no hacer afirmaciones fácticas de este tipo. Quizá la razón por la cual esta afirmación fáctica parece posible, es que no tenemos en cuenta que el barbero es un habitante de la aldea. Si se mudase, de manera tal que no fuese más un habitante de la misma, y visitase la aldea regularmente para cortar el pelo a sus pobladores, entonces cumpliría con la condición antes enunciada. En este caso la única manera de saber si se afeita o no a sí mismo sería preguntándole.

**¿YA RESOLVISTE TODOS
LOS PROBLEMAS?**

NO

SI

**¿YA RESOLVISTE TODOS
LOS PROBLEMAS?**

NO

SI

**¿YA RESOLVISTE TODOS
LOS PROBLEMAS?**

NO

SI