

Trabajo de Final de Grado de Humanidades: Estudios Interculturales

LA ESCRITURA: FUERZA Y MISTIFICACIÓN

Autora: Ana Patricia Macías Guerrero

Tutor: Vicente Ordóñez Roig

Fecha de lectura: Julio de 2018



RESUMEN

En este trabajo de investigación vamos a realizar una reflexión crítica sobre la escritura como medio de transmisión del conocimiento, tomando como base la concepción negativa del pensamiento platónico sobre esta y la interpretación que realiza Emilio Lledó. Comenzaremos con un análisis sobre los efectos que la escritura ha tenido en las sociedades humanas como medio para proyectar saberes desde el pasado al presente. Luego estudiaremos el modo en que ese conocimiento se convirtió en tradición, marcando un modelo de comportamiento que acabaría por imponerse como código moral, alcanzando el paroxismo con la aparición del Libro Sagrado. Además de los efectos del libro de texto en la actualidad, vinculados con la acumulación de todo aquel saber del pasado y del presente, y con la forma en que este se transmite masivamente a través de los medios de comunicación. Después continuaremos nuestra investigación cambiando el enfoque anterior, centrándonos en el análisis de la propia escritura y la fundamentación del conocimiento que ha sido transmitido por la escritura. En primer lugar, indagaremos sobre los orígenes del saber, para constatar si este conocimiento puede ser ratificado. Acto seguido buscaremos un medio para fundamentar la escritura como medio de adquirir conocimiento, lo que nos llevara a al campo de la ética. Por último, propondremos métodos alternativos de aprendizaje donde la escritura no sea la principal herramienta pedagógica, y se fomente el desarrollo de la opinión crítica; en definitiva, una enseñanza para formar a una sociedad más concienciada.

PALABRAS CLAVE

Escritura – Opinión Crítica – Dialogo – Educación – Pedagogía Crítica

ÍNDICE

| | |
|---------------------------------------|----|
| INTRODUCTION | 0 |
| INTRODUCCIÓN GENERAL | 1 |
| BLOQUE 1. TEMPORALIDAD | 5 |
| 1.1. La Memoria de la Humanidad | 5 |
| 1.2. El Texto cerrado | 9 |
| 1.3. El impacto de la Cultura | 14 |
| BLOQUE 2. FUNDAMENTACION | 19 |
| 2.1. Origen | 19 |
| 2.2. Horizonte Ético..... | 22 |
| BLOQUE 3. EDUCACIÓN | 29 |
| 3.1. Pedagogía Platónica..... | 29 |
| 3.2. Pedagogía Crítica..... | 33 |
| CONCLUSIÓN | 41 |
| BIBLIOGRAFIA | 43 |

INTRODUCTION

On this research work we are making a critical reflection on writing as a mean of transmission of knowledge, taking a negative conception of Platonic thinking and Emilio Lledó's negative rendering as a base. Also, we will compare it to the current educational system and the role of the textbook on it; lastly, we will propose new educational theories where other perspectives (such as gender, race and social class), interculturality and critical thinking are taken into account; definitely, a way of teaching to raise awareness in a world of political disaffection.

The choice of the topic does respond to a particular interest of mine: making a reflection about the act of writing did raise my curiosity from the beginning, as it is not so common to critically analyse it, least from a critical perspective.

The methodology of this academical work has been, fundamentally, making specific questions which I have properly answered, dedicating a whole section to each one of them; after doing so, I have framed them into broader categories. The research work is coordinated into three thematical blocks, which I have named Temporality, Foundation and Education; inside of each one of them, we find some categories dedicated to a specific strand.

The aim of this academical work is to praise dialogue and revalue the figure of the teacher as a true agent of social change, throughout criticising written texts.

Lastly, we do conclude that social, political and environmental consequences of problems we had preferred to ignore are now too evident to be denied; we live such an important time, so it is critical to create a society able to deal with these challenges.

INTRODUCCIÓN GENERAL

El tema propuesto para el presente trabajo trata sobre una reflexión sobre la capacidad de conocer a través de la escritura, realizando el análisis desde una perspectiva crítica. Desarrollaremos la investigación en torno a las consecuencias que su uso prolongado ha tenido, indagaremos en sus fundamentos y finalmente centraremos su marco práctico en la educación.

La elección del tema responde a un interés particular: la reflexión que tiene a la propia escritura como sujeto de investigación resulta poco frecuente, y por ello despertó nuestra curiosidad. Del mismo modo que nos llamó la atención el hecho de que no se cuestiona abiertamente el papel que tiene la escritura en el sistema educativo.

Con esta modesta aportación únicamente pretendemos exponer los límites que puede llegar a tener el sistema hegemónico de transmisión de conocimiento y sembrar la duda, allí donde antes solo había certeza. Sin embargo, la estrecha relación que guarda ésta con el aprendizaje hizo que a medida que profundizaba en la investigación fuese cada vez más evidente la necesidad de replantearse el concepto de educación. Lo cual tampoco quiere decir que se pretenda exhortar a un retiro forzoso de toda forma de palabra escrita en el ámbito educativo si no, más bien, replantear su utilización desde una perspectiva crítica.

La selección del nombre del presente trabajo hace alusión, en primer lugar, a la idea de infalibilidad de la escritura como método de transmisión del conocimiento; es decir, la mistificación y, por otro lado, su fuerza como transformador del saber que transmite.

Para la realización de esta investigación hemos seguido la línea de pensamiento que desarrolla Emilio Lledó, fundamentalmente en sus obras *El Surco del Tiempo* y *El Silencio de la Escritura*, aunque también hemos ampliado algunos conceptos con *La Memoria del Logos* y *Sobre la Educación*. Como base teórica hemos utilizado los textos platónicos de *Fedro*, *República*, *Leyes*, *Carta VII* y *Gorgias*; dedicando especial atención al mito de Theuth y Thamus y su crítica posterior a la escritura contenido en el *Fedro*. Para la interpretación del pensamiento platónico hemos tomado dos obras de referencia: *El pensamiento platónico* de George M. A. Grube y *Por una nueva interpretación de Platón* de Giovanni Reale. Para introducirnos en el ámbito de la Pedagogía Crítica hemos utilizado sobre todo las obra de Henry A Giroux, Paulo Freire y Michael W. Apple entre otros autores.

La metodología utilizada ha consistido en sintetizar las cuestiones fundamentales del trabajo por medio de una pregunta clave: ¿Se *debe* conocer por medio de la escritura?; para responder a esta pregunta he planteado una serie de cuestiones secundarias vinculadas con ella, quedando así articulado en tres bloques temáticos: Temporalidad, Fundamentación y Educación, dentro de los cuales encontramos de dos a tres apartados dedicados a un aspecto concreto dentro de cada cuestión general.

En el primer bloque temático trata de dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo afecta al ser humano adquirir conocimiento por medio de la escritura? Esta es una pregunta que debe formularse en retrospectiva ya que, en realidad, ya conocemos a través de la propia escritura; es más, llevamos utilizándola como medio de transmisión del saber desde, literalmente, el inicio de la historia. Sin embargo, precisamente porque a priori ya conocemos el resultado de ese proceso, podemos extraer inductivamente los efectos que la escritura ha tenido sobre las sociedades humanas y analizarlas. Aunque sin atrevernos a considerar si esa repercusión puede valorarse en un espectro tan reducido como los parámetros de beneficioso o perjudicial. No pretendemos, ni es el objetivo aquí, elaborar un juicio respecto a lo que mejor hubiera convenido o no a nuestros antepasados, sino, considerar como esas consecuencias pueden seguir afectándonos en nuestro presente. Por ello hemos decidido iniciar el presente estudio dedicándonos a analizar los mecanismos que la propia escritura ha producido en las sociedades en su largo recorrido temporal. En un primer momento, creando la conciencia del propio tiempo, para después hacernos comprender que la escritura podía permanecer cuando el individuo, inevitablemente, perece. Después, esa voz del pasado, que se cristaliza en el texto escrito, se convirtió en imperativo moral, legitimado por la figura del Dios, dando forma a la idea de Libro Sagrado, cerrado sobre sí mismo, inapelable. Y, por último, nuestro recorrido nos lleva a la actualidad, donde la acumulación del saber pasado y presente, alcanza tales cotas de transmisión que obtura la mente. En este contexto resulta muy difícil analizar la información que nos llega y comprobar su veracidad.

El siguiente bloque temático responde a la necesidad de proporcionar una base sobre la que poder realizar nuestro análisis, lo que nos lleva justificar nuestra posición crítica. Con ese propósito debemos, en primer lugar, preguntarnos por el origen del conocimiento que el texto nos presenta recubierto de una película de sacralidad ancestral. Para ello debemos remontarnos a la tradición oral, a lo oído, es decir, al *akoe*, la verdad de los antiguos. Una vez comprendemos que el hecho de que un conocimiento sea antiguo no supone ninguna

base para elaborar nuestra fundamentación, debemos buscar un nuevo planteamiento que pueda proporcionárnoslo, la ética. La escritura como medio de transmisión de conocimiento tiene sus limitaciones, del mismo modo que las tiene el lenguaje oral, pero si se encamina por medio de las virtudes universales hacia un horizonte ético, su uso queda legitimado en la medida que transmite estos mismos valores a otros.

El último bloque temático lo dedicaremos a la reflexión sobre la educación, atendiendo a la siguiente cuestión: ¿Se debe aprender por medio de la escritura? Para responder a esta pregunta debemos, en primer lugar, descartar la idea de su necesaria intervención; es decir, antes de preguntarnos si se *debe*, cabe preguntarse si se *puede* obviar su participación, o al menos reducirla. Ante lo cual, Platón nos proporciona la clave, al ofrecernos un referente con su modelo educativo, donde el rol principal en el proceso de aprendizaje lo tiene el diálogo, y la activa participación del guía-interlocutor. En el último apartado, daremos un salto en el tiempo, desde la Antigua Grecia hasta la sociedad actual, en la que el papel del libro de texto como herramienta didáctica básica está firmemente consolidado. En este contexto, en el que nuestro concepto de educación es indisoluble de la propia escritura, la pregunta que debe formularse es otra: ¿Qué papel debería tener la escritura en la educación? Frente al tradicional libro de texto, la pedagogía crítica propone nuevas metodologías didácticas que ponen el método dialéctico y la formación de la opinión crítica como base para formar a auténticos agentes transformadores; no debemos olvidar que la educación de hoy es el reflejo de las sociedades del mañana.

Los resultados de esta investigación permitirán la desmitificación de la escritura y reconocer su verdadero potencial como transformador del conocimiento que transmite. Lo que nos permitirá abrir un debate en torno a cuestiones tales como: ¿Es adecuado aprender por medio de la escritura? ¿Debe la escritura tener un papel principal en el proceso educativo? ¿Qué métodos didácticos deberíamos usar en su lugar? Ello podría llevarnos a una profunda reformulación de los principios básicos de la educación, proponiendo una reforma integral que permita superar las deficiencias propias del medio que utiliza; es decir, la escritura.

BLOQUE 1. TEMPORALIDAD

La Memoria de la Humanidad

Este primer bloque temático nos servirá para contextualizar un concepto tan teórico e inespecífico como lo es la propia escritura; además nos servirá para comprender mejor el peso que tuvo en el desarrollo el ser humano. La idea de cómo fue el hombre en el pasado, cómo es en el presente y cómo será el día de mañana, viene dada por la herencia de las ideas que han sido transmitidas desde la antigüedad hasta nuestros días por medio de la lengua escrita.

En este apartado vamos a tratar la propia conceptualización del tiempo y memoria a través de la escritura; siendo esta una pieza clave en el desarrollo de lo que hoy entendemos por pasado, y de cómo la de la inmortalidad del texto ha inspirado la idea de trascendencia humana.

Para el historiador la escritura es un medio a través del cual capturar el tiempo, ya que el texto es en sí mismo *contexto*, puesto que el ser humano no puede existir fuera de las coordenadas espacio-temporales; por lo tanto, es un producto de tales circunstancias. Contrariamente a lo que se suele creer, y tal como sostiene Lledó (1978) apoyándose en la tesis de Benedetto Croce, toda historia es Historia Contemporánea, es decir, desde un presente; ya que por muy lejanos que se encuentren los hechos de nuestro presente sigue respondiendo a las necesidades de este. Y es por ello que debemos hacer un ejercicio de distanciamiento de nuestro propio tiempo e interpretar la historia desde la propia subjetividad de su época.

La historia es más que una mera enumeración de acontecimientos cronológicamente ordenados, es *Zeitgeist*, es la cristalización del espíritu de su tiempo, y es la voluntad que motiva los hechos (Lledó, 1978). Lo que marca el inicio de la historia, por definición, es precisamente la posibilidad de que nos llegue el testimonio escrito de los hechos ocurridos; en caso contrario, estaríamos hablando de otro tipo de concepción metodológica basada en la interpretación de restos materiales, la prehistoria. Por suerte contamos por medio de la escritura con la posibilidad de «[ampliar las limitadas posibilidades de resonancia de la experiencia humana](#)» (Lledó, 2000: 70), lo que nos da la oportunidad de escuchar una voz que, de otra manera, habría simplemente perecido presa

de su propia mortalidad. Todo ello nos remite a las limitaciones existentes en el lenguaje verbal, que precisa de un emisor y un receptor que compartan un mismo espacio y tiempo concretos; y por tanto el mensaje sólo vive en ellos y mientras ellos vivan. El lenguaje escrito permite la ausencia del emisor, y su discurso no se pierde en la inmediatez, sino que permanece sujeto a la durabilidad del soporte físico, que puede pasar por muchas manos sin agotar su contenido (Lledó, 1999; Vlastos, 1963). No obstante, lo que algunos consideran una ventaja podría en realidad no serlo, como plantea el propio Lledó (2000: 79): «Sin el apoyo de su autor, tienen necesariamente que sustentarse ya en el dominio del lector y seguir, por consiguiente, el reconocimiento que ese dominio le presta». El peso de la interpretación del mensaje recae únicamente en el receptor, quien no cuenta con los indicios que proporciona el lenguaje corporal, así como tampoco conoce el carácter del autor, y si éste es proclive a la ironía o no. El peligro de malas interpretaciones se incrementa cuanto mayor es la distancia en el tiempo; es decir, cuanto más antiguo sea el texto más se reducen las posibilidades de que el lector pueda llegar a comprenderlo en su plenitud. A esto se expone el historiador, quien inevitablemente, desde su tiempo, debe intentar mirar al pasado como si fuera su propio presente; para poder liberar el tiempo encapsulado en el texto y que vuelva a la vida a través de él (Lledó, 2000; 1978).

Pese a su engañosa sencillez la escritura no deja de ser uno de los mayores avances técnicos de la humanidad. Tal era su importancia que las grandes civilizaciones de la antigüedad lo concebían como algo ajeno a la naturaleza humana, un regalo de los dioses. Y de entre todos los relatos mitológicos que describen este hecho, Platón escoge para apoyar su tesis el mito egipcio, que propone un lado negativo a este supuesto «don». En uno de sus *Diálogos*, concretamente en el *Fedro*, donde Platón recoge el mito de Theuth y Thamus al que vamos a referirnos a continuación:

Soc.- Por aquel entonces, era rey de todo Egipto Thamus, que vivía en la gran ciudad de la parte alta del país, que los griegos llaman Tebas egipcia, así como a Thamus llaman Ammón. A él vino Theuth, y le mostraba sus artes, diciéndole que debían ser entregadas al resto de los egipcios. Pero él le preguntó cuál era la utilidad que cada una tenía, y, conforme se las iba minuciosamente exponiendo, lo aprobaba o desaprobaba, según le pareciese bien o mal lo que decía. Pero, cuando llegaron a lo de las letras, dijo Theuth: Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría (*Fedro*: 274c).

Sin embargo, el rey Thamus no ve la escritura como un regalo, sino al contrario; cree que traerá consecuencias negativas para su pueblo, el olvido. Y con esta reflexión comienza la crítica platónica a la escritura, tomando como base el argumento del rey egipcio y desarrollándolo (Vlastos, 1963; Reale, 2003). Debemos hablar, por lo tanto, de la memoria y de su relación con la escritura; sea esta negativa como parece indicar Platón o positiva, como la entendemos en la actualidad.

En primer lugar, cabe señalar, tal y como nos dice Lledó (2000: 95): «El carácter constitutivo de la memoria hace que esta sea “olvido en sí misma”, hasta que presenta la inmediata temporalidad de cada acto de consciencia». A través de la cita se sostiene que la memoria funciona por medio de la evocación, es decir, que ese recuerdo ha estado en el olvido hasta que un estímulo concreto o la voluntad de recordar lo ha traído de nuevo a la mente consciente (Lledó, 1961). Esta idea nos remite inevitablemente a la *anamnesis* defendida por Platón: «conocer es reconocer» (*Fedón*: 73a).

Siguiendo esta premisa, el efecto que tendría la escritura sería el de interrumpir el proceso de evocación; no se necesita recordar porque está escrito y solo hay que leerlo para acceder a la información. Esta idea se ilustra perfectamente en el dicho popular castellano: «A memoria corta, lápiz largo» que nos exhorta a anotar, en papel en este caso, aquellas cosas que de otro modo probablemente caerían en el olvido. Y esto es precisamente lo que nos advierte Platón a través del mito, y como el propio Lledó (2000: 30) señala: «El escrito es olvido. Olvido del origen, de los latidos concretos de aquel tiempo que fue engendrado, y, sobre todo, el escrito es causa de olvido». Al darnos una alternativa más cómoda y más precisa que nuestra propia mente, el ejercicio de recordar caería inevitablemente en desuso. Y sin la capacidad de *traer* del olvido, el ser humano estaría condenado a que todas sus experiencias fueran olvidadas en el mismo momento de vivirlas; dicho de otro modo, careceríamos de la habilidad para adquirir recuerdos (Lledó, 2000). Del mismo modo que sucede cuando las personas alcanzan una avanzada edad y comienzan a tener problemas para recordar, o incluso a desarrollar enfermedades degenerativas como el Alzheimer. En relación con esta idea, Lledó (2000: 156) interpreta el mito de la siguiente manera: «la objeción de Thamus también alude a la muerte; esa muerte que circunda el invierno de las letras: con ellas caerán los hombres en el olvido, y el olvido de sí mismo es aún peor que la muerte real». En este caso el autor hace referencia a que en nuestra memoria se encuentra, además de los recuerdos, nuestra propia identidad; es decir, la idea que nosotros hemos codificado a partir de nuestras propias

experiencias. Por lo tanto, no estamos simplemente olvidando acontecimientos o hechos concretos, sino que estaríamos perdiéndonos a nosotros mismos.

Aunque, paradójicamente, la escritura constituye la enfermedad y a la vez el remedio; tal y como nos recuerda Lledó: «Siempre es posible despertar el pasado bajo las letras de esos recordatorios que nos arrancan, desde los estímulos del compartido lenguaje, el diálogo sin voz de la propia memoria» (Lledó, 2000: 154). La escritura puede ser la prótesis en la que apoyarnos para que la fuerza capaz de revivir los recuerdos no se extinga; tiene, por tanto, un carácter polivalente: estimula la memoria, al mismo tiempo que produce su deterioro. Y consecuentemente nos hace dependientes de lo escrito, convirtiéndose en el único mecanismo capaz de desencadenar los procesos de la memoria: la escritura como fármaco para la memoria (Lledó, 2000; Rossetti, 2009).

El mismo acto de escribir supone la constatación de una ausencia, la finitud del autor, que, sujeto a las limitaciones del género humano, es conocedor de la fugacidad de su propia existencia y por ello escribe. El humano es el único ser al que la conciencia de su propia muerte hace soñar con la eternidad. Un anhelo imposible, una herida incapaz de sanar, para la cual no existe remedio y ante la que el texto escrito supone un bálsamo. No nos basta simplemente con permanecer en el recuerdo de aquellos que nos conocieron en vida; necesitamos trascender, sobrevivir a éstos y dejar testimonio de nuestro paso por el mundo en forma de texto. A pesar de todo, escribir no deja de ser un acto de fe, es lanzar una parte de nosotros mismos al más absoluto vacío, sin ninguna garantía de que vaya a haber alguien al otro lado dispuesto a recibirlo. Si el olvido es muerte, la escritura es esperanza.

En referencia a lo mencionado, Lledó (2000: 196) nos propone lo siguiente: «Constituida sobre muchas memorias, la escritura hace presente todos los pasados perdidos, pero encontrados siempre de nuevo -inmortales, pues- en el tiempo de cada lector, en el tiempo futuro». El autor alude a una curiosa paradoja temporal: lo escrito es a la vez pasado, presente y futuro; está escrito desde el presente del autor, que es a su vez el pasado del lector, quien lo lee desde su propio presente que será el futuro para el autor. En síntesis, el texto escrito se proyecta hacia el futuro, pero sólo para constituir el pasado de quien lo lee en el presente (Lledó, 2000; 1978).

Sin embargo, el texto de Lledó nos sugiere otra idea: ¿realmente todos los pasados perdidos son siempre encontrados de nuevo? La respuesta es “no”, basta con pensar en

la fragilidad del soporte: las tablillas de arcilla se fracturan, el grabado en roca se agrieta, el papiro arde, el pergamino se cuarteja y el papel se rasga... el tiempo quizás no pase por los significados atrapados en las palabras, pero sí lo hace por todo aquello que pertenece al reino físico. Estas voces se han perdido, su gesto hacia la eternidad, en vano; si alguien en otro tiempo tuvo la oportunidad de leerlos este debió perecer mucho tiempo ha, llevándose de este mundo las últimas memorias que les quedaban. Como dice Lledó: «Inmortalidad quiere decir continuidad, superar el balbuceante espasmo del presente» (Lledó, 2000: 183); es decir, sólo alcanzarán la eternidad aquellos que logren escapar de su propio presente y se mantengan vivos siendo leídos.

A modo de conclusión, la escritura es el tejido que constituye la conciencia temporal del ser humano, en tanto que todo cuanto sabemos del pasado viene dado por ella y cuanto esperamos saber en el futuro será transmitido por medio de ella. La escritura es la memoria de la humanidad, lo que nos ha permitido aprender de nuestros antepasados y finalmente superarlos. Pero como cualquier herramienta, mal empleada puede llegar a ser dañina; produce olvido si se emplea como sustituto de la memoria, pero revierte el mal que causa, siempre que no deje de ser usada. Aunque su mayor logro, si cabe, es la de procurar la inmortalidad de las ideas, en la medida en que éstas se mantengan vivas en la mente humana.

El Texto cerrado

En el siguiente apartado vamos a abordar la idea de permanencia en el tiempo de la escritura, y de cómo ha servido ésta para establecer los primeros códigos prescriptivos de conducta con el nacimiento del texto sagrado.

Pese a las limitaciones del lenguaje verbal, ya expuestas con anterioridad, éste fue el canal de transmisión de las costumbres y creencias de los pueblos primitivos; con el inconveniente -o ventaja, según se mire- de que éstas podían ser sometidas a variaciones del precepto original. En base a esta consideración, podríamos inferir que no es el método adecuado para tal fin, ya que al someter el mensaje al arbitrio del receptor podemos perder el sentido de este. Sobre lo cual Lledó sostiene que : «La memoria es sucesión, y es además selectiva. Nunca puede darnos “todo” ni conservarlo “todo”» (Lledó, 2000: 212). En base a esta idea podemos concluir que incluso en el supuesto que un ser humano pudiera llegar a ser mero soporte de la información, a la cual no le incorpora nada de sí

mismo, un escenario poco plausible, la forma en que la mente forma la memoria le incapacitaría para esta tarea.

La llegada de la escritura sólo logró evidenciar aún más los límites que presentaba la transmisión oral, de tal modo que las clases dirigentes rápidamente la adoptaron como propia. Las capacidades del texto escrito fueron en sus inicios puestas al servicio de las élites sociales, quienes no dudaron en monopolizar su uso conforme a sus propios intereses, mediante la alfabetización selectiva (Pitcher, 2009).

La escritura tenía el poder de crear memoria, y solo aquellos que tuvieran la posibilidad de dejar constancia por escrito de su existencia pasarían a formar parte del relato del pasado (Lledó, 2000; 1970). La crónica histórica se ha construido entretejiendo los testimonios que han llegado hasta nuestros días, tomando como verdadero aquello que resulta verosímil. La realidad es que sólo contamos con una perspectiva unidireccional, el discurso del poder para legitimar ese poder e ignoramos cuál era la perspectiva que tenían los gobernados de sus gobernantes, o cuáles eran sus circunstancias (Pitcher, 2009).

El aforismo latino «*Verba volant, scripta manent*», es decir, las palabras vuelan, lo escrito se mantiene, capta perfectamente la idea de permanencia en el tiempo con la que se concibe el texto escrito en nuestros días. Para las sociedades modernas, el texto escrito supone una garantía, un compromiso de cumplimiento obligado, un pacto tangible y verificable; mientras que la promesa y el juramento, al ser meramente verbales y estar sostenidos por la memoria, no ofrecen mayor respaldo que el de la confianza mutua, y una anticuada idea del deber.

Sin embargo, la seguridad que nos inspira quizás debería ser reconsiderada. La escritura tiene un carácter ambiguo, sus significados pueden ser vagos y la intencionalidad del autor malinterpretada. Más aún si tenemos en cuenta un contexto distinto, la realidad socio-cultural a la que remite el texto debe ser conocida a priori por el lector; de otro modo no es posible una plena comprensión textual. Aunque lo escrito sea inmutable, en cuanto a que está constituido por signos grabados en un material de cierta consistencia, los significados basados en una realidad, que puede incluso haber dejado de existir, a los que se remite, sí lo son (Lledó, 2000; 1970).

En contraposición con la interpretación del aforismo latino más extendida, se cree que su sentido podía haber sido distinto en el momento en que fue concebido. Por aquel entonces no existía el culto al libro, al menos no como lo entendemos hoy en día, sobre todo se le confiaba a al texto escrito cuestiones relativas al ordenamiento civil o institucional. Pero en cuanto a las cuestiones gnoseológicas existían voces críticas, como sucede con Sócrates, Platón u otros pensadores influenciados por el pitagorismo, que consideraban el texto como producto acabado y finito, en esencia muerto; un sucedáneo del lenguaje oral. La palabra que se verbaliza, por el contrario, supone la posibilidad de un diálogo abierto y fluido en el que ambos, emisor y receptor, pueden aportar algo al otro (Rossetti, 2009; Vlastos, 1963).

Y así nos lo expresa Platón en el *Fedro* cuando afirma que la escritura nos dice «**siempre una y la misma cosa**» (*Fedro*, 275d). Por ello, cuando plasma por escrito sus enseñanzas lo hace por medio del diálogo, desdoblándose en diferentes personajes: su propio maestro, Sócrates; Gorgias, Calicles, Teeteto, sus rivales; Fedro, su alumno (Amorós, 2002). Este mosaico de voces entrelazadas ha hecho que en ocasiones se le acuse de cierta ambigüedad, cuando en realidad solo estaría siendo consecuente, su pretensión sería abrir nuevos espacios de diálogo (Vlastos, 1963). El pensamiento platónico, tal y como nos señala Lledó (1984: 38): «**es la suma del discurso de todos los interlocutores de sus diálogos, la suma de todas sus contradicciones**». De este modo Platón pretende emular la espontaneidad del lenguaje verbal tratando los temas con la naturalidad de una conversación, aunque siempre con una figura de autoridad, que se revela más sabia y más experimentada. Lo cual nos remite, en cierta forma, al pensamiento de Borges (1998: 15) que sostiene que: «**Todos los grandes maestros de la humanidad han sido, curiosamente, maestros orales**» y a continuación el autor apoya su aseveración con el ejemplo de los filósofos griegos, Jesús o Buda, cuyas enseñanzas han llegado a nuestro tiempo por medio de los escritos de sus propios discípulos.

En suma, no eran pocos los sabios de la antigüedad que desconfiaban de la escritura para transmitir el conocimiento, lo cual resulta irónico porque precisamente han trascendido su propio tiempo gracias a ésta; han alcanzado sin pretenderlo una inmortalidad impuesta, en la que sus palabras son repetidas, analizadas y reinterpretadas, y que han constituido la base del pensamiento occidental (Rossetti, 2009). Ahora bien, esta forma de concebir

el texto escrito fue cambiando paulatinamente, con la llegada desde Oriente del concepto de libro sagrado¹.

Las Sagradas Escrituras, denominación de origen judeo-cristiana, se dividía en Antiguo y Nuevo Testamento. Esta recopilación canónica de escritos de diferentes épocas y atribuida a diferentes autores, supone la base teórica de la religión cristiana. Sin embargo, pese a que ya se habían realizado recopilaciones de textos religiosos con anterioridad, lo que supuso la diferencia fue su carácter dogmático; legitimado en la inspiración divina; es, por tanto, palabra de Dios.

Ahora bien, los cristianos no eran una comunidad homogénea, existían múltiples maneras de interpretar los textos sagrados, algunas tan diferentes que contradecían incluso los principios más básicos de las otras. Por ello comenzó a hacerse evidente la necesidad de unificación para combatir la heterodoxia, con este objetivo se celebró en el año 325, El Concilio de Nicea, donde se establecieron las primeras imposiciones. Sin embargo, las discrepancias y la disconformidad con los acuerdos establecidos hicieron necesarios nuevos concilios en los que cada vez se perfilaba más el carácter coercitivo de la Iglesia.

Los padres de la Iglesia, según nos dice Curtius (1981), con el firme propósito de legitimar su discurso e imponerlo sobre el resto de interpretaciones divergentes que pugnaban por la aceptación, se sirvieron de una particular interpretación de la filosofía clásica, llevada a cabo con gran maestría por Gregorio de Nisa o Hipólito de Roma, lo cual constituyó el germen de lo que después sería la escolástica, que pretendía reconciliar conceptos tan dispares como fe y razón. En un periodo temporal que abarca desde el S. VIII hasta el S. XV la escolástica desarrollo su producción teológico-filosófica; herederos de la tradición grecolatina, comprendieron la importancia de la educación. Sin embargo, los métodos de enseñanza defendidos por los pensadores griegos resultaban incompatibles con el carácter doctrinal de la Iglesia.

Los pilares del conocimiento escolástico eran la *auctoritas* y la razón. La primera se basaba en la autoridad de la revelación por medio de las Sagradas Escrituras, las cuestiones acordadas en los concilios y el pensamiento de los Padres de la Iglesia. La

¹ Se toma la Biblia como paradigma de libro sagrado ya que nuestra investigación se circunscribe a las sociedades occidentales, en las que el cristianismo ha tenido un mayor impacto.

razón estaba subordinada a esta y se hacía uso de ella mientras que la premisa no cuestionara los preceptos de la *auctoritas* (Curtius, 1981).

En consecuencia, su concepción de la enseñanza se basaría en los mismos principios, la preeminencia de los textos sagrados y la incuestionable figura de Dios; reduciendo el papel de los estudiantes a meros receptores de la verdad universal, metafísica y dogmática, es decir, su verdad. No existía ya la necesidad de un debate, las grandes preguntas de la humanidad ya habían encontrado su respuesta: Dios.

El conocimiento se compilaba entonces en volúmenes enciclopédicos, de los cuales los mayores exponentes eran *De septem artibus* de Boecio y *De Originibus* de Isidoro de Sevilla (Curtius, 1981). Siendo las obras más consultadas y más reproducidas, a menudo literales de los propios textos, en su afán por preservar sus conocimientos. Acerca de lo cual Durkheim, nos plantea:

Al igual que la verdad moral está por entero contenida en un libro, las Escrituras, debía parecer muy natural al pensador cristiano que la verdad temporal, científica, debiera tener también la misma unidad y encontrar su traducción en un libro, en un breviario, que sería en el orden profano lo son hoy las Escrituras en el orden sagrado (Durkheim, 1982: 78).

El volumen enciclopédico recibía en muchos casos un trato semejante a los textos sagrados, en cuanto a su condición de saber axiomático; aunque éste no fuera un texto sagrado se favorecía del viejo precepto del *Magister dixit*, siendo muy pocos los que se atrevían a contradecir lo que los grandes eruditos de su tiempo habían establecido como un saber científico.

Concluimos, por lo tanto, que la idea de continuidad en el tiempo de los saberes se la debemos en gran medida al texto escrito; aunque no fue hasta la llegada del libro sagrado, y el posterior desarrollo de la escolástica, que la consideración de éste alcanzó el carácter doctrinal. La escritura se volvió entonces hermética, cerrada sobre sí misma, solo interpretada bajo unas condiciones muy específicas: la *auctoritas* y el *Magister dixit*; en estos principios se estableció el sistema de enseñanza escolástica, cuyo modelo se ha mantenido durante siglos, y del cual aún podemos encontrar vestigios que han sobrevivido hasta nuestros días.

El impacto de la Cultura

En el último apartado de este bloque temático vamos a tratar la escritura como sustrato cultural, centrándonos sobre todo en el análisis de los efectos que produce en la llamada era de la información.

Antes de comenzar conviene examinar brevemente los conceptos sobre los que vamos a tratar: información, conocimiento y finalmente cultura; con el objeto de identificar cuáles son sus concomitancias y sus diferencias.

La información, según nos dice Mosterín (1993), es un sistema consistente de datos cuya función puede ser de varios tipos: por un lado meramente descriptiva, cuya correspondencia con la realidad no tiene que establecerse necesariamente; por otro lado, puede ser valorativa, expresando los juicios u opiniones de otras personas, cuya intención o sesgo puede estar claramente definido o no; o por último, tener una funcionalidad práctica, que hace referencia a técnicas o instrucciones para llevar algo a la práctica, tengan o no el resultado esperado. Nos encontramos, por lo tanto, ante un modo de adquirir conocimiento cuya objetividad, veracidad o actualidad se presupone, a menudo sin una comprobación previa.

Podríamos definir el conocimiento como una reelaboración particular a partir de los datos que el sujeto recibe, ya sea por medio de propias experiencias o a través de una elaboración ajena, la información. El conocimiento se distingue de la información en cuanto a que requiere una participación integral del receptor; no simplemente aceptar de un modo superficial y apresurado los datos recopilados, sino analizarlos o someterlos a juicio (Sanguinetti, 2005). Una vez haya superado la barrera de la duda este conocimiento formará parte de nuestro bagaje personal, y nos permitirá dotar de mayor solidez a nuestras opiniones.

Existen muchas definiciones para el término cultura, etimológicamente proviene del verbo *colere* (cultivar) dándosele un uso sobre todo en referencia a la agricultura; sin embargo, su sentido se amplió con el tiempo y llegando a relacionarse con ámbitos religiosos, culto a los Dioses; se utilizaba en el sentido de «cuidado» a los Dioses (Mosterín, 1993). Posteriormente fue adquiriendo el significado que hoy le atribuimos, el de «cultivar» la inteligencia, relacionado sobre todo con las actividades instructivas que

llevaban a cabo las clases acomodadas. Sin embargo, desde el campo de la antropología encontramos una definición más adecuada:

“La cultura puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos que tiene situado en primer término el lenguaje [...] Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad física y de la realidad social, e incluso las relaciones de estos tipos de realidades entre sí, y las que estos sistemas simbólicos guardan los unos frente a los otros”. (Levi-Strauss, 1979: 20)

Por lo tanto y como defiende Levi-Strauss (1979), la cultura sería un diálogo integrador de todo aquello que el ser humano es capaz de producir y su relación con ello, y que a la vez sirve para diferenciarlo del orden natural. Además de lo ya mencionado, Mosterín (1993) nos sugiere otra idea, la cultura debe ser necesariamente transmitida, ya que si no se propaga a otros individuos parece en el mismo instante de nacer, y no puede considerarse cultura.

Una vez definidos estos conceptos podemos apreciar una íntima relación entre ellos, la cultura forma una superestructura que contiene las informaciones, que a su vez es procesada como conocimiento en la mente donde se originó. Esta relación de transferencias se lleva a cabo mediante el lenguaje, ya sea oral o escrito, con las particularidades que ya hemos analizado en anteriores apartados.

En sus inicios primitivos el ser humano se bastaba de la oralidad para transmitir la información que iba recolectando de sus propias experiencias, y las de sus congéneres. Sin embargo, a medida que iban desarrollando nuevas técnicas, el trabajo comenzó a especializarse, y a partir de cierto grado de complejidad comenzaron a hacerse necesarios soportes externos de información. La escritura fue el primer medio para almacenar datos, con un dominio indiscutible durante la mayor parte de la historia de la humanidad, máxime tras la invención de la imprenta. En la actualidad, el gran desarrollo tecnológico nos brinda la posibilidad de acceder a una cantidad inconmensurable de información, por medio del soporte digital y la conexión a Internet, simplemente acumulando y transmitiendo datos instantáneamente mediante la codificación y la decodificación de los dígitos 0 y 1.

No obstante, cabe preguntarse cómo esta transformación influye en los individuos, y es en esta cuestión en la que Lledó (2000: 110) centra su análisis:

Como es sabido, una de las características esenciales de la vida humana es la de desplegarse en medio de una tradición. Ello quiere decir que nuestra mente, el mundo interior en el que estamos instalados, se constituye por las informaciones que, de distintas maneras, nos llegan en esa tradición.

Lo que el autor está señalando en el texto es que nuestra voz interior se forma con un sustrato previo; ya sea tradición, como lo llama Lledó, o cultura, que es el término que estamos manejando en este trabajo. En este caso ambas hacen alusión a la misma noción, toda aquella información que nos ha llegado externamente y que constituye nuestra realidad social. El ser humano, como sujeto cognoscente, conoce a partir de una cultura, es decir, es el sustrato que lo determina: ya sea nación, raza, religión, clase social... y configura su manera de ver el mundo (Giroux, 2001).

La cultura se divulga diariamente a través de los medios de comunicación, cuya masificación ocasiona un bombardeo constante de información que el sujeto recibe de un modo pasivo y que difícilmente es capaz de asimilar en su totalidad. Al sólo recibir la información parcialmente no puede realizar un análisis en profundidad, lo que le impide incluirlo en el bagaje personal del conocimiento. Así que, incapaz de cuestionar su validez, veracidad o actualidad simplemente la almacena de un modo superficial, a la espera de que pueda resultar útil, para acabar probablemente olvidándola. El ambicioso proyecto de La Era de la Información había resultado tener un incómodo efecto secundario: la sobreabundancia de información.

Sobre lo cual, Lledó (1999: 117) nos plantea lo siguiente: «El mundo de la información es radicalmente huérfano. Sus engendrados no están unidos a él por el amor que ama a sus obras más que a sí mismo». La relación del autor con su obra cambia radicalmente, el texto se convierte en un producto, que pierde todo su valor sentimental, las palabras se ponen al servicio de unos intereses ajenos al propio acto de escribir. Además, las posibilidades que proporciona Internet, en el que bajo la protección del anonimato cualquier información pueda llegar a ser falseada con total impunidad; está creando un mundo no solo de palabras huérfanas sino, a veces, incluso *bastardas*, en cuanto a no ser reconocidas por sus padres. Sin nadie que responda por ellas se encuentran indefensas, e incapaces de luchar se dejan arrastrar, impotentes, por las mareas de información.

En síntesis, los medio de comunicación embotan la mente con cientos de referencias culturales; construidas por medio de información que juega con la ambigüedad: en la que se mezclan hechos y opiniones, prescripciones e intereses particulares, y no existen

garantías de que exista una correlación con la realidad actual y objetiva; todo ello formado a su vez por palabras abandonadas a su suerte, de las que nadie quiere hacerse responsable.

Siendo esa la base a partir de la cual construimos el conocimiento, el sustrato de la cultura, es natural preguntarse: ¿qué efecto nos produce a la hora de crear nuestra opinión crítica? Lledó (2000: 135) nos responde de la siguiente forma: «la posibilidad de pensar y, en consecuencia, de elegir, está obstruida por el sesgo que, desde instituciones o medios de comunicación se nos ofrece del mundo». El autor lleva aquí la reflexión incluso más lejos; si la cultura ejerce una fuerte influencia en nuestra forma de pensar, consecuentemente también lo hará sobre nuestra capacidad de elección. Pero esto es solo la punta del iceberg, aquí se están cuestionando las recónditas profundidades de la individualidad humana.

Antes este desolador panorama es inevitable recordar las palabras de Sartre «Lo importante no es lo que han hecho de nosotros, sino lo que hacemos con lo que han hecho de nosotros» (Tognonato, 2001: 58). Quizás no podamos impedir la colonización de ideas externas, pero sí podemos tomar conciencia de ello y actuar en consecuencia; hacer un ejercicio mental de deconstrucción y autocrítica; y discernir cuales son fruto de una reflexión propia y cuales tienen un origen exógeno.

No obstante, tal y como señala Lledó (2000: 157), la cultura es necesaria:

Esa cultura, sin embargo, supeditada a la toma de consciencia de cada vida concreta, reconstruye, en los restos de la escritura que esa vida produce, el subsuelo que configura la tradición y que es inevitable territorio donde germinan y perviven las individuales, y en el fondo, solitarias experiencias.

El ser humano necesita recopilar información, aunque signifique la recepción de aquellas ideas que de un modo consciente jamás habríamos querido adquirir; todo ello constituye una base necesaria para crear nuestro propio pensamiento. Una vez que aprendemos a dudar de las verdades que nos vienen dadas, desarrollaremos la capacidad de asimilar solo aquello que será de utilidad, y que constituirá la *materia prima* para poder elaborar conocimiento (Sanguinetti, 2005). Solo entonces seremos capaces de diferenciar nuestra propia voz entre tanto ruido.

En suma, con el criterio adecuadas es posible crear nuestro propio pensamiento incluso aunque esté basado en información poco consistente, y para ello es necesario desarrollar nuestras capacidades críticas abandonando la actitud receptores pasivos.

La temática abordada en este apartado, aunque pueda parecer que se distancia un poco del resto del contenido del bloque; cumplirá una función importante en el análisis que realizaremos posteriormente de las sociedades actuales.

En este bloque temático hemos abordado la temporalidad como factor inherente a la construcción del conocimiento mediante el texto escrito. En primera instancia, hemos analizado su relación con concepción temporal del pasado, la memoria de la humanidad, es decir, la historia; y de cómo afectó al ser humano en su desarrollo vital. Después tratamos la perspectiva de la permanencia en el tiempo, la capacidad de transmitir saberes, normas de comportamiento y costumbres a la posteridad, marcando la tónica de lo que serían los cimientos de la moral occidental. Y, por último, finalizamos la reflexión sobre la temporalidad examinando como la acumulación de toda esa tradición anterior, junto a las formas de cultura que hemos adoptado en las últimas décadas, ha conformado una nueva realidad en el modo en que los seres humanos adquirimos conocimiento.

BLOQUE 2. FUNDAMENTACION

2.1. Origen

Una vez establecida la relación con la temporalidad, resulta necesario para el desarrollo del presente estudio profundizar en los fundamentos del conocimiento transmitido a través del texto escrito; prestando especial atención a cómo se origina **el saber y cómo es afectado por el medio a través del que se transmite**, para finalmente señalar la necesidad de incluirlo dentro de un marco ético.

En este primer apartado trataremos de precisar la fuente del conocimiento, por medio del análisis de conceptos: opinión y tradición oral, tal y como los contemplaba Platón en sus escritos. Además de reflexionar sobre las implicaciones que tiene esta forma de conocer, y si resulta la más conveniente, realizando una comparación con el dialogo platónico.

El origen del conocimiento -o más concretamente, la respuesta a la pregunta: ¿Cómo conocemos?- ha sido una constante en las reflexiones filosóficas; del mismo modo, ha sido respondida de múltiples maneras. Platón nos diría que los conocimientos ya están en nuestra memoria, y que sólo es necesario recordarlos; distinguiendo dos formas de *reconocer*: mediante el conocimiento interno, la reminiscencia (o *anamnesis*); y mediante el conocimiento externo, el cual re-elaboramos y adoptamos como propio (Lledó, 1961; Grube, 1973). **La reminiscencia sería la forma de adquirir conocimiento superior para Platón, ya que las propias impresiones del individuo cognoscente despiertan el recuerdo de la idea más pura. El conocimiento externo sería aquel que nos llega desde fuera, es decir, la opinión (o *doxa*); ésta tendría apariencia de verdad, pero en realidad solo nos remitiría a una creencia popular, sin una consistencia mayor que la que puede proporcionar haber sido repetido y aprendido por una comunidad (Grube, 1973; Szlezák 1991; Amorós, 2002). Atendiendo a esta ordenación de los saberes, la escritura se encontraría dentro de la categoría de conocimiento externo.**

La escritura supone en la sociedad actual la fuente primigenia de la que brotan el resto de los saberes; es la herencia que nos han dejado los antiguos y la posibilidad de no empezar de cero en la búsqueda del conocimiento, sino apoyarnos en lo que otros ya habían intuido tiempo atrás, para alcanzar, si cabe, cotas más altas de erudición. Tal y como expresa el viejo tópico de la escolástica medieval: «Somos como enanos a hombros

de gigantes», atribuido a Bernardo de Chartres, y llegando a nosotros, por medio de los escritos de uno de sus alumnos, Juan de Salisbury. Y esta es precisamente la idea que ha se ha perpetuado hasta nuestros días, el respeto por los grandes autores de la antigüedad y su palabra escrita, el *Magister dixit*.

Pero, como ya señalaba Platón en la *República*, ese conocimiento de procedencia externa, la *doxa*, puede llevarnos a error, puesto que las creencias y opiniones, normalmente de origen desconocido, no constituyen una base consistente para crear nuestro propio pensamiento. En referencia a lo cual, el propio Lledó (2000: 82) coincide con la tesis platónica y añade: «El conformar el conocimiento a esa “exterioridad”, en la que lo dicho es ajeno y la creencia es desarraigada, lleva al olvido». Es decir, incorporar elaboraciones externas a nuestro pensamiento no produce el mismo impacto que cuando la idea la desarrollamos nosotros mismos; no logra fijarse en nuestra mente con la suficiente fuerza para evitar caer en el olvido.

En cualquier caso, el conocimiento externo que nos proporciona la *doxa*, se apoya en la idea de tradición oral, es decir, una continuidad con los saberes transmitidos por sus antepasados. Este tipo de saber, el *akoe* -lo oído-, también la considera Lledó (2000: 41) en sus reflexión sobre la escritura, describiéndolo con las siguientes palabras: «Toda *akoe*, toda tradición tiene, pues, un origen y, en ella, alguien, un grupo humano -los primeros- puso en marcha, por determinadas causas, una historia, un mito, el eco de una experiencia». La legitimidad de esa *verdad* de los antiguos reside, precisamente, en su antigüedad, constituye una verdad que nadie puede cuestionar porque no han podido experimentar esa «razón de origen». Estamos por tanto envueltos en un hilo sucesivo de saberes cuyo origen escapa a nuestra comprobación.

Por lo tanto, no solo debemos mostrarnos críticos con los textos que llegan a nuestras manos, sino que tenemos la obligación ética de dudar de lo que estamos leyendo; no sólo por nuestro propio interés, sino como muestra de consideración al autor, en un intento de acercarnos más a la verdad que trataba de revelarnos. En ausencia de su creador interpelar al texto es lo único que nos queda, aunque éste no pueda darnos una contestación; es por eso por lo que Lledó (1999: 32) nos habla del silencio de la escritura, definiéndolo como: «Es lenguaje que habla, pero no responde». Somos nosotros, como lectores, quienes debemos desentrañar las profundidades del texto escrito, y debemos hacerlo solos; por medio de un diálogo interno, en el que el autor, que no es más que la idea que tenemos

de él, es interrogado por nosotros. De un modo semejante a como lo había hecho Platón en sus *Diálogos*, solo de este modo podremos alcanzaremos el verdadero horizonte de sentido del texto.

No obstante, el propio Lledó (1999: 30) sentencia: «La confianza en el hecho de que algo esté escrito servirá únicamente, para silenciar el posible diálogo». Cerrar toda posibilidad de debate en torno a las ideas, para asimilar pasivamente aquello que nos señalan como cierto sólo porque está escrito, nos llevará a perder la capacidad de reflexionar. Por supuesto es incuestionable la necesidad de una base teórica, el poder apoyarnos en los hombros del gigante para ver más allá; pero en ocasiones también es necesario desafiar al gigante, o simplemente sentirnos capaces de contradecirlo. Si el ser humano ha llegado tan lejos ha sido precisamente porque algunos han osado disentir de lo que su maestro decía; y ha sido ese potencial de dudar y de poner de nuevo sobre la mesa cuestiones, que se habían creído por encima de toda discusión, lo que ha permitido un conocimiento más profundo de las cosas.

Sin embargo, si nos obstinamos en negar la posibilidad de todo diálogo, no solo estamos obstaculizando el avance del conocimiento humano, sino que afectamos a la forma en que el individuo lo asimila. En referencia a lo cual, Lledó (2000: 179) sostiene: «La transformación de la personalidad en muralla, en un cerco endurecido donde rebota todo lo que no se aplasta contra ella y se hace como ella». En última instancia, produce la incapacidad de aceptar nuevas ideas, a menudo con el objetivo de mantener la *esencia* del saber en un estado de pureza tal que niega toda posibilidad de evolución en el pensamiento, y se centra únicamente en lo que ya conoce y tiene por seguro. No da lugar al debate, sencillamente porque ya no se duda.

Precisamente lo que permitió el desarrollo de las ideas platónicas que analizamos aquí fue la creación de La Academia, un espacio de reflexión y el diálogo donde el logos podía ser discutido y refutado. Sin embargo, en nuestras sociedades actuales resulta muy difícil encontrar un ambiente propicio para el diálogo edificante, donde no se entienda este sino como una batalla verbal. Respecto a esta idea, Platón, en el *Gorgias*, nos aclara que el diálogo debe obedecer a ciertas regulaciones; tanto el que habla como el que escucha deben realizar un esfuerzo por entender y ser entendidos. No se trata, pues, como decía Unamuno en sus ensayos, de realizar un monólogo, en el que mientras uno habla, el otro esté más preocupado pensando en cuál será su respuesta que en lo que está diciendo el

que está hablando; y así sucesivamente (Aguilar, 2013). Lejos de esa concepción, Lledó (2000: 162), muy en la línea del pensamiento platónico, nos procura una definición, que consideramos, más enriquecedora: «El diálogo es la renovación y presencia del logos; la constatación de que todo lenguaje no existe sino como posibilidad de compartirlo». Desde este punto de vista, la apertura hacia nuevas perspectivas sería entendida como un necesario rejuvenecimiento de las ideas; una actualización que sólo sería posible desde el diálogo y en menor medida desde las páginas de un libro.

En síntesis, para Platón, la escritura sería una forma de conocimiento externo, basado en la opinión (o *doxa*), que a su vez se apoya en un saber anterior, la tradición oral (o *akoe*). Pese a todo, el texto escrito constituye una base fundamental de la herencia cultural que ha llegado hasta nuestros días. La forma en que conocemos, el escrito, implica una conciencia concreta del saber, de igual forma que entendemos el texto cerrado, es decir, conocimiento acabado e imperecedero, herencia directa de los grandes pensadores de la antigüedad; también acabamos concibiendo, la mente cerrada, incapaz de cualquier diálogo edificante.

2.2. Horizonte Ético

En el siguiente apartado, trataremos de fundamentar la escritura como medio de transmisión del saber, atendiendo a los conceptos platónicos que nos servirán como marco ético. Sin embargo, como hemos analizando anteriormente, existen numerosos inconvenientes difíciles de superar; desde problemas en la comprensión del texto, hasta la intencionalidad del autor o del propio lector.

Antes de empezar, conviene recordar brevemente cuáles eran los principales inconvenientes que presentaba el texto escrito para ser, según Platón, un adecuado medio de aprendizaje. En primer lugar, el carácter tan opuesto que presentaba con respecto a su propio método, el diálogo. Mientras él alentaba al alumno por medio de impulsos e indicios, con el fin de que pudiera extraer la verdad por sí mismo, la escritura, en cambio, proporcionaba de un modo directo todas las respuestas. Lo importante, para Platón «es el viaje y no el destino» como decía Kavafis en su poema, es decir, el proceso mental sobre el resultado de éste: las conclusiones, que al ser fruto de la exterioridad carecen del peso necesario para permanecer mucho tiempo en la memoria (Lledó, 2000; 1999). El

verdadero obstáculo que se nos presenta a la hora de considerar la escritura un medio adecuado, es que se retiene con mayor dificultad, no prende la chispa del entendimiento.

Tomando en consideración la premisa anterior, podríamos inferir que el problema no es tanto la manera en que se introduce el conocimiento, sino las condiciones que presenta la propia mente que lo recibe. Cuando Platón sostiene que el diálogo es el mejor método, además de las razones que presenta, habría que añadir su capacidad de adecuación: el interlocutor puede adaptarse a las necesidades del oyente, mientras que el texto escrito no. La escritura precisa de un estado particular del individuo; en este caso, sería el lector quien debería acomodarse al texto y no al revés, por lo que exige más del receptor. Quizás esta última idea pueda prestarse a cierta confusión, debido precisamente a la paradoja que supone: ¿Cómo podría ser más demandante, si nos proporciona el razonamiento ya elaborado? Sencillamente porque, para que esa idea ajena se convierta en propia, debe ser reelaborada; debemos inductivamente seguir el hilo de pensamiento del autor, para poder valorar críticamente la idea dada y decidir si es o no incorporada a nuestro propio pensamiento. De ese modo, se asimila la idea como propia, requiriendo más tiempo y esfuerzo que el que emplearía un lector común, simplemente aceptando pasivamente lo que dice el texto.

No obstante, incluso bajo la premisa de poder enseñar cómo realizar una lectura crítica, no sería suficiente para poder fundamentar la solidez de la escritura como medio de conocimiento. La buena disposición del lector ve su empeño truncado cuando el contenido de la obra no es el adecuado, o si el propósito del autor fuera promover unos valores negativos; no sólo es importante la buena recepción del mensaje sino también la calidad del mismo. Podemos pensar que una mente crítica detectaría rápidamente el intento de colonización del que está siendo víctima, pero el peligro es real para aquellas que aún están formándose y que, ingenuamente, pueden llegar a ser manipuladas sin saberlo. Es en este momento cuando se hace evidente la necesidad de los ideales platónicos que [«forman y forjan el ánimo de aquel que tiene por oficio el conocimiento y por objetivo la verdad»](#) (*República V*: 475c).

Es el horizonte ético que nos propone Platón lo que nos ayudará a cimentar nuestra confianza en el texto escrito como un canal de transmisión del conocimiento. El discurso ya no se fundamenta en el propio autor, como ocurría con el *Magister dixit*, sino desde el umbral de universalidad que proporciona el fin moral que éste persigue. Esta corriente de

pensamiento bebe de la concepción ética de Sócrates, que desarrolló como contrapartida a la tesis relativista de los Sofistas, quienes sostenían que la moral proviene de la convención entre los miembros de la comunidad (Grube, 1973; Amorós, 2002). Platón se mostraba estricto en la práctica de estos valores, exigiendo la misma ética en la aplicación del discurso oral; precisamente, en el *Gorgias* señalaba que la oralidad puede corromperse si no se encamina hacia un horizonte moral, tomando como ejemplos a la retórica y la sofística (Aguilar, 2013).

La búsqueda del conocimiento debe perseguir un objetivo más elevado, que el mero ejercicio intelectual; debe ser, en primera instancia, el bien colectivo. Tal y como señala Lledó (2000: 165): «El bien implica el horizonte en el que el interés del individuo fluye hacia los intereses de los otros». Dicho en otras palabras, el bienestar social debe estar por encima de cualquier pretensión particular. El bien sería la posibilidad de desarrollo de la potencialidad del ser, dentro de un contexto de colectividad que lo salvaguarde. Éste constituye el nivel más básico sobre el cual se construiría el resto de los ideales éticos.

La justicia sería el siguiente horizonte ordenador del accionar humano, con un papel destacado en el razonamiento platónico, considerada como la más excelente de las virtudes. Sobre dicha virtud Lledó (2000: 165) nos proporciona la siguiente definición: «La justicia se refiere a otra forma de ese bien [...] cuanto en la ordenación de individuos para que el bien de uno no provoque el mal de otros, para que la afirmación no conlleve, necesariamente, la negación». La vida en sociedad presupone precisamente la posibilidad de «tropezar» con las potencialidades de otro individuo durante el desarrollo de las propias, para que podamos convivir y alcanzar la plenitud de nuestras capacidades es necesario un orden. La jerarquización social, por tanto, se nos presenta en Platón como algo necesario.

La belleza es entendida, no tanto como una coordenada moral, como lo serían el bien o la justicia, sino como todo aquello que causa agrado o admiración, y como tal, podría parecer por ello menos necesaria. No obstante, ésta no es la opinión de Platón, quien mantiene una apasionada defensa de la misma en sus diálogos *Timeo*, *Fedro* y *Banquete*. La idea de belleza platónica no se refiere únicamente a la realidad sensorial y el valor estético que ésta pueda tener, sino a todo aquello que nos acerca a la perfección del mundo inteligible: el bien es belleza, la sabiduría es belleza, la verdad es belleza... el concepto alcanza con Platón una profundidad desconocida en nuestro tiempo. Su poder reside

precisamente en su capacidad inspiradora, despertando en nosotros el deseo de alcanzar dicha perfección.

Y finalmente, la verdad es la virtud encargada de la correlación de propio discurso con la realidad. Resulta imprescindible para el pleno desarrollo de las potencialidades de los individuos, su correcta ordenación y su deseo de alcanzar un grado superior del ser. Sin una noción clara de que constituye lo real y lo irreal, lo cierto y lo incierto, las sociedades no podrían sobrevivir; los deseos de cada individuo constituirían realidades particulares irreconciliables y enfrentadas entre sí. En referencia a lo cual, Lledó agrega: «un mundo sin verdad es el mundo de la arbitrariedad y, en consecuencia, de toda inseguridad» (Lledó, 2000: 166). En otras palabras, sin verdad no hay civilización.

En definitiva, el bien, la justicia, la belleza y la verdad constituyen, para Platón, el horizonte ético hacia el que el ser humano debe encaminar todos sus esfuerzos de superación, y especialmente aquellos que pretendan mostrar el camino al resto; es decir, los filósofos (Szlezák, 1991). Siguiendo el pensamiento platónico, en la transmisión del saber, como ya hemos señalado anteriormente, el método más correcto sería el dialéctico; sin embargo, si el autor posee las nombradas virtudes, el texto escrito puede llegar a ser un medio admisible.

Ahora bien, aunque pueda admitirse su uso, este se limitaría únicamente a asuntos menores, las cuestiones más relevantes deberían reservarse para el diálogo. Y así lo sugiere el propio Platón cuando dice: «Quien escribe sobre las cosas supremas no lo hace por motivos correctos» (*Carta VII²*: 344a). Con esta lapidaria declaración el autor está haciendo alusión a un episodio concreto de su biografía, que nos cuenta en la misma *Carta VII*, cuando tomó como alumno a Dionisio, el Tirano de Siracusa, quien precisamente insistía en dejar constancia por escrito de todas sus reflexiones. Precisamente la crítica que le hacía a su alumno era que, con la presunción de haber comprendido plenamente sus enseñanzas, se atreviera a ponerlas por escrito; siendo evidente, por su propia actitud, que aún estaba lejos de entender su verdadero sentido (Reale, 2003).

Pero antes de continuar con nuestra reflexión, convendría examinar con mayor detalle el enunciado platónico, y preguntarnos cuáles podrían ser las intenciones de aquellos que ponen por escrito asuntos de gran importancia. Podemos conjeturar que quizás fuera la

² Respecto a la *Carta VII*, conviene aclarar que, pese a existir cierta polémica respecto a su autenticidad, hoy en día la mayoría de los estudiosos avalan su legitimidad.

ambición lo que moviera al hipotético individuo a plasmar por escrito los temas de mayor gravedad. Tal vez con el objeto de apropiarse de las ideas y hacerlas pasar por propias, o bien hacer ver que es seguidor de una enseñanza que le hará ganarse la fama de sabio. (Reale, 2003). Aunque existe la posibilidad de que se tratase de un anhelo más profundo que la mera vanidad; quizás la aspiración del ser humano por obtener alguna forma de trascendencia, la posibilidad de ser recordados, y por tanto de alcanzar la inmortalidad³. Sobre lo cual, Borges (1998: 13) nos aporta su particular perspectiva: «Tenemos la idea de que la inmortalidad es el privilegio de algunos pocos, de los grandes. Pero cada uno se juzga grande, cada uno tiende a pensar que su inmortalidad es necesaria». Y, por tanto, cabría preguntarse: ¿Por qué alabar solo la inmortalidad de los hijos predilectos de la historia? ¿Quiénes somos nosotros para juzgar las motivaciones de aquello que, aunque lejos del horizonte moral ideal de Platón, han tenido el valor de reclamar para sí, lo que, en el fondo del alma humana, todos deseamos? Podemos considerarlo negativo, en efecto, ya que se aleja de aquello que el pensamiento platónico nos ha mostrado como deseable; sin embargo, aferrarse a la existencia podría considerarse hasta cierto punto lícito. Puede inspirarnos para ser mejores de lo que somos, hacernos querer alcanzar la excelencia, ya que no sólo juzgan los ojos de los presentes, sino el testigo silencioso del lector, y en última instancia, la mirada atenta de la propia historia. Si entendemos colectividad como toda la humanidad presente y futura, entonces con un nuestra pequeña contribución, estaríamos procurando el bien de todos, al mismo tiempo que el bien propio.

Después de esta breve digresión, y retomando nuestro línea de pensamiento, encontramos que la falta de confianza en la escritura de Platón, le lleva incluso a, después de aceptarla, relegarla a un papel secundario en la transmisión del conocimiento (Rossetti, 2009). Conforme a esta idea, Platón (*Carta VII*: 344c) sostiene que: «Cualquier persona sería se guardaría mucho de confiar por escrito cuestiones serias, exponiéndolas a la malevolencia y ignorancia de la gente». Con esta afirmación se refuerza la idea central, pero además el autor nos revela una otra dimensión del problema: la indefensión de la escritura, que ya hemos tratado anteriormente. La comprensión del texto escrito exige mucho del lector, quizás demasiado; pero cuando ésta es alcanzada, y el diálogo con el autor ausente se hace posible, se tiende un puente en el tiempo y las ideas lo cruzan. Así mismo, considero necesario puntualizar que, aunque parezca que esté tratando los conceptos de

³ Respecto a la inmortalidad, conviene señalar que el propio Platón no la contempla como un deseo inalcanzable, para él alma es inmortal (*anamnesis*), y no precisa, por tanto, de ningún artificio para trascender la existencia terrenal. Tal y como se ha referido en el primer apartado del Bloque 1. Págs. 8-9.

«malevolencia» e «ignorancia» como si fueran distintos, en el pensamiento platónico tal distinción no se contempla; el que obra mal lo hará porque es ignorante, ya que, de otro modo, conociendo las virtudes y comprendiendo su importancia, sería impensable que premeditadamente se negara a ponerlas en práctica (Grube, 1973; Szlezák, 1991).

Finalmente, podemos concluir que, dirigidos por la brújula moral que suponen las cuatro virtudes platónicas: bien, verdad, belleza y justicia; podemos llegar a legitimar el uso del escrito como fuente de conocimiento. Aunque no sin ciertas reservas, ya que incluso bajo las más virtuosas de las intenciones puede ser malinterpretado, el texto exige del lector una disposición especial del alma, y a veces la comprensión no resulta posible. El propio Platón jamás confiaría cuestiones de gran trascendencia a la escritura advirtiéndonos de las intenciones de aquellos que sí lo hacen.

En este bloque temático hemos reflexionado críticamente sobre la escritura en cuanto a su fundamentación ética y su origen en la tradición oral; relacionándolo con conceptos que hemos tratado previamente en el bloque dedicado a la temporalidad, y dotando el presente estudio de una base teórica a partir de la cual basar nuestro análisis sobre la educación.

BLOQUE 3. EDUCACIÓN

3.1. Pedagogía Platónica

En el siguiente bloque temático vamos a centrar el foco de atención en la educación y su relación con el texto escrito, tomando en cuenta las cuestiones que hemos tratado en los apartados anteriores, y considerando nuevos aspectos, con el fin de valorar si es un método adecuado para el aprendizaje. **Además de proponer diferentes teorías pedagógicas basadas en los problemas actuales de la educación, en las que también se realiza una crítica al texto escrito como método de enseñanza**

Este primer apartado sobre la educación tratará sobre todo la perspectiva platónica sobre la educación, lo que nos ayudará a introducirnos un primer modelo pedagógico en el que la escritura tenga un papel menor. **Analizaremos la propuesta platónica, centrándonos en los aspectos positivos que proporciona con relación a los modelos educativos posteriores, en los que se concede mayor importancia al texto escrito.**

Comenzaremos partiendo de la premisa de que la escritura no es el método más deseable para la transmisión del saber, tal y como nos dice Platón (*Fedro, Carta VII*), y aunque no se exprese de manera directa, podemos entender que esa transmisión no es otra cosa que enseñanza. Hay que tener en cuenta que en la perspectiva platónica el término que más se acerca a nuestro concepto de educación es la *paideia* (del griego *παιδεία*, formación, compuesta también por la palabra niño, *pais*), que está más relacionado con la educación de los más jóvenes. Sin embargo, se encuentran referencias en la obra de Platón que nos hacen pensar que la educación es un proceso que no acaba en la edad adulta, sino que requiere renovación constante. Es más, en el *Laques*, Platón nos cuenta cómo unos ancianos buscan el consejo de Sócrates para educar a sus hijos, y éste, tras mucho deliberar, les dice que el aprendizaje no tiene edad y les recomienda volver a la escuela, ya que si continúan su aprendizaje quizás logren resolver sus dudas y educar mejor a sus hijos (Blanco, 1910).

Aunque en los textos platónicos no sea específicamente aplicada a la *paideia*, podemos inferir que el texto escrito no es una forma adecuada de aprendizaje, por los siguientes motivos: en primer lugar, no favorece los procesos de memorización; muy al contrario,

nos obliga a depender de ella⁴; asimismo, el texto requiere una capacidad especial del lector, ya que, en caso contrario, el escrito quedaría a merced de la mala interpretación del lector; finalmente, la escritura puede llegar a adoctrinar, en cuanto que se impone el libro como un saber cerrado que no puede ser cuestionado, excepto por otros académicos.

La educación para Platón tiene como fin último cultivar las virtudes del alma -la verdad, la justicia, el bien y la belleza- con el objeto de la formación de ciudadanos y gobernantes ejemplares (Díaz, 2001). Esta era esencial, ya que, si no se educaba en los valores universales, consecuentemente tampoco podrían alcanzar la praxis, produciendo la infelicidad de los individuos. A este aspecto, Lledó nos aporta su particular definición de infelicidad en el contexto platónico: «una destrucción profunda del vínculo que une a la comunidad y al hombre que es parte de ella» (Lledó, 1984: 88-89). La relación del ciudadano con su polis es muy estrecha, se necesitan mutuamente para sobrevivir; el ser humano necesita de sus semejantes, y de una organización de estos, para subsistir, y la polis a su vez está constituida por sus ciudadanos, que son quienes le dan sentido y utilidad. Sin embargo, lo que convierte a un simple individuo en ciudadano no es sólo su pertenencia a la polis, es la educación; la noción de que debe prevalecer el bien colectivo, o lo que es lo mismo, el bien de la polis (Díaz, 2001; Grube, 1973). Sin embargo, aunque el objetivo fuera el bien colectivo, el proceso de aprendizaje debía empezar por uno mismo, por ello Platón concedía gran importancia a la idea de autoconocimiento, tal y como nos dice en el *Primer Alcibíades*⁵ (Blanco, 1910). Esta idea resulta sumamente interesante ya que otorga al individuo cierta libertad interna, siendo juez de su propia conciencia. Convendría matizar, sin embargo, que la idea de autoconocimiento antes mencionada requiere una base en su reflexión previa, una actitud crítica que difícilmente puede desarrollarse únicamente mediante la introspección. En este caso, es probable que Platón estuviera haciendo una referencia a la importancia de desarrollar una actitud de autocrítica.

La importancia del tutelaje es vital para el pensamiento platónico, es aquel que debe ayudar al aprendiz dar a luz aquello que en el fondo de su ser siempre ha sabido; es aquel que despierta el recuerdo (Grube 1973). No obstante, este proceso no puede darse cuando se aprende por medio del texto escrito: aquí el autor-maestro se encuentra ausente; por

⁴ Véase el primer apartado del Bloque 1, Págs. 8-9

⁵ Estos escritos están sujetos a cierta polémica respecto a su procedencia, algunos estudiosos dudan de pertenencia a la producción platónica, y de ello dejo constancia aquí.

tanto, el lector-alumno se encuentra solo ante el escrito, sin ninguna directriz, encontrando mayor confusión en lo escrito que si tratara intuitivamente de reflexionar por sí solo. Por este motivo, Platón concibe la educación como un diálogo del aprendiz y su guía, en el que la reflexión del primero instiga la del segundo, y el desarrollo del intercambio de ideas enriquece a ambos. El método de enseñanza basado en la alfabetización y en la repetición hasta la memorización surgiría muchos siglos después, bajo el amparo de la enseñanza escolástica. Entonces los valores se asimilaban de un modo muy distinto a la pedagogía platónica; la moral venía dada por las Sagradas Escrituras, y su carácter dogmático impedía cualquier debate, ya que ésta era entendida como un desafío a la autoridad, no sólo del maestro sino de los Padres de la Iglesia y en última instancia del propio Dios, siendo cualquier muestra de digresión duramente reprimida (Curtius, 1981). Precisamente, y respecto a las nociones de educación basadas en la proscripción y el castigo, el propio Platón sostiene: «La forma exhortativa de educación consigue muy poco en comparación con el esfuerzo que supone» (*Leyes: 729b*). El método exhortativo sería aquel que reprende con mayor o menor dureza la equivocación del estudiantado, es el método que se utiliza comúnmente desde la escolástica, basado en el principio de acción-reacción. A menudo se utilizaba la escritura a modo de castigo, obligando a la reproducción de una misma frase, normalmente señalando la falta cometida, un número elevado de veces; por suerte, dicho método se encuentra prácticamente extinto en nuestros días. En este sentido, Platón no comprende por qué se habría de castigar al aprendiz que ha cometido un error cuando la ignorancia no es una elección (Grube, 1973). Por otro lado, propone un método distinto para enfrentar la equivocación del estudiante en el siguiente fragmento:

Soc.: Cuando alguien cree que está diciendo algo que vale la pena sobre cualquier tema, le hacen preguntas acerca de ello [...] y muestran cómo estas opiniones se contradicen entre sí en relación con el mismo aspecto. Los alumnos, al darse cuenta de ello, se enfurecen consigo mismos, pero se hacen más conciliadores con los demás, y de esta forma se libran de la presunción, así como las opiniones que tenían acerca de sí mismos. (*Leyes: 230b*)

Este planteamiento resulta innovador en cuanto que señala el carácter didáctico del error; el aprendiz no necesita un refuerzo negativo, ya que su propio ego le censura; además, la conciencia de su propia falibilidad le ayuda a ser comprensivo con los errores de los demás. Demostrando que se puede lograr un resultado más positivo mediante el dialogo que a través de cualquier método coercitivo.

Retomando el hilo de la importancia de la tutela, conviene examinar un concepto que ya se intuía en el platonismo, pero que finalmente fue con la hermenéutica del romanticismo que alcanzó un mayor desarrollo, la *sympatheia*. Este fenómeno, tal y como nos dice el propio Lledó (1999: 39), se refiere a una nueva dimensión dentro del entendimiento: «Porque no se trata sólo de entender la totalidad de ese individuo, y al individuo desde la totalidad, sino de entender lo otro en y desde la perspectiva de lo mismo». Por lo tanto, la comprensión más profunda se da cuanto más estrecha es la relación entre los individuos; no en vano reza el dicho «sólo entre amigos se entienden». Ante tal revelación, tan evidente por otro lado, sólo cabe preguntarse: ¿cuándo es más necesario el correcto entendimiento sino cuando se está aprendiendo? De acuerdo con esta idea, la *sympatheia* debería regir la relación entre el aprendiz y su guía, con el fin de mejorar el entendimiento entre ambos, de tal manera que el respeto a la figura de autoridad sea fruto de la sincera admiración y no una fórmula vacía de cortesía. El acercamiento entre los interlocutores y el mutuo aprecio no sólo nos permite comprender mejor el razonamiento del otro, sino que nos instiga a esforzarnos más por lograrlo. La idea de amistad en Platón cristaliza en el concepto de *philia*, que se refiere al amor fraternal, al cual dedica por entero uno de sus diálogos, *Lisis*, donde define qué es la amistad y cómo debería ser.

En la *República* (478b-583a) Platón aborda el tema de la educación. En él hace una clara distinción entre la educación y la instrucción; la primera sería fruto de *recordar* lo que ya se sabe, mientras que la segunda sería el aprendizaje de aquello ajeno al alma inmortal y por tanto superfluo. El papel del guía es dar a luz las ideas que ya existen en el interior de las personas, es decir, no aporta nada que no tuviera su aprendiz en primer lugar. También señalaba la necesidad de los ejercicios gimnásticos, la poesía y la música, no solo debe alimentarse la mente sino también el alma y el cuerpo (Grube, 1973). Platón destacaba la importancia de comenzar el aprendizaje ya desde los primeros años de vida, para de ese modo evitar la asimilación de prejuicios en la medida de lo posible. Sobre este asunto Lledó nos ofrece la siguiente observación: «Prejuicio no significa, en principio, juicio falso, sino una condición, hasta cierto punto inevitable, de la «circularidad» del comprender» (Lledó, 1999: 55). Por lo tanto, podría definirse como un juicio a priori que está basado en la opinión o creencia y, tal y como señala el autor, inherente al mismo proceso de adquirir conocimiento. De modo que para Platón el mejor medio para enfrentarse al prejuicio es comenzar el aprendizaje desde el mismo momento en que el individuo es expuesto a este, es decir, cuando inicia los procesos de comunicación verbal.

El único mecanismo de protección es la opinión crítica, porque una vez se incorpora a nuestro pensamiento éste es muy difícil de eliminar. Desgraciadamente, en las sociedades actuales no se fomenta la actitud crítica hacia la información externa; los medios de comunicación son una herramienta útil que debe ser utilizada con precaución, ya que, como hemos señalado anteriormente, no se garantiza su veracidad, actualidad ni objetividad. En un mundo de información, el libro resulta un oasis de tranquilidad, en el que el saber tiene nombre y apellidos y viene garantizado por instituciones que lo avalan. No obstante, no debemos caer en el error de pensar, que sólo por eso, las ideas que aparecen en sus páginas no deben ser cuestionadas o replanteadas, si no estaríamos reproduciendo internamente una falacia de autoridad, **tal y como reza el aforismo latino, atribuido al propio Aristóteles: «Amicus Plato sed magis amica veritas»: debemos ser amigos de la verdad por encima de todo.**

En síntesis, la educación desde la perspectiva platónica es un proceso puramente dialéctico cuyo objetivo es el cultivo de las virtudes morales con el objetivo de poder formar a buenos ciudadanos y buenos gobernantes. La relación del **aprendiz y su guía** debe ser cercana, pero siempre desde el respeto que proporciona la profunda admiración y afecto, facilitando así la comprensión entre ambos. La reflexión conjunta debe llevar al enfrentamiento con todas aquellas creencias y convicciones, para finalmente poder abstraer todos los prejuicios y alcanzar un saber más sintético. En cuanto a los castigos por errores de comprensión, propone, a través del diálogo, hacer que el estudiante tome conciencia de su propio error.

3.2. Pedagogía Crítica

En este segundo apartado, daremos un salto en el tiempo desde la Antigua Grecia, hasta la actualidad, realizando una crítica al sistema educativo, y el uso -o abuso- del libro de texto, atendiendo a nuevas teorías pedagógicas que cuestionan no solo la metodología didáctica sino los intereses que puede haber detrás de esta.

Comenzaremos el análisis dando una definición de educación, basándonos en una concepción más actual del término, tal y como nos la ofrece Dewey (1995, 21): **«la educación como una actividad estructuradora, moldeadora, y formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social»**. Esta idea de la educación, tan distante de la *paideia* platónica, nos remite a un enfoque utilitarista de la educación

basado en su carácter instrumental. Sin embargo, otros autores como Apple (1987: 25), tienen una concepción distinta: «El sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación en estas sociedades». Aquí el autor está describiendo lo que desde la rama de la sociología se conoce como: Teoría de la Reproducción; es decir, la educación y la cultura como medio que perpetúa las relaciones de desigualdad existentes. Y, precisamente, como respuesta ante la actitud pasiva que esta desarrollaba, limitándose únicamente a señalar el problema, pero no a darle solución, surgió la Teoría de la Resistencia; una propuesta alternativa que propugnaba la lucha en lugar de la aceptación. Para Giroux (2001) el poder emancipador residía, precisamente, en la capacidad transformadora que tienen potencialmente el estudiantado para crear las sociedades del futuro; es decir utilizar la propia herramienta de las élites sociopolíticas en su propia contra. Esta idea la recoge en su libro *Theory and Resistance in Education*, donde Giroux (2008: 7) plantea: «the ‘utopian’ notion that schools could play a productive role in educating students to think critically, take risks, and resist dominating forms of oppression as they shaped their everyday classroom lives». Es decir, la clave para la conversión es el desarrollo de la opinión crítica. Tomando esa premisa como cierta, sólo cabe preguntarse: ¿Cómo fomentamos ese carácter crítico? Giroux (1990) y Freire (1990) proponen una metodología basada en no presentar los contenidos temáticos como conocimiento acabado, sino plantearlos como si fuera un problema que debería ser resuelto mediante el debate.

Sin embargo, la educación tradicional, no podría estar más lejos de esa concepción, caracteriza por una fuerte normativización, en la que por medio de planes de estudio y la imposición del libro de texto determinan las técnicas pedagógicas que el claustro deberá usar. Tal y como ya señalaba Apple (1987: 158): «Mientras los profesores pierden el control de las aptitudes pedagógicas y curriculares a manos de grandes editoriales, éstas son reemplazadas por técnicas para un mejor control de los alumnos». De tal modo que el papel del profesorado se ve reducido a su mínima expresión, un mero intérprete de los contenidos que le marcan. Pero el libro de texto es un viejo conocido; en realidad, la renovación de una fórmula preexistente, la herencia que nos dejó la escolástica en la educación, como señala el propio Lledó (1999: 49):

El texto bíblico [...] sirvió, tal vez, para sacralizar una forma de aprendizaje, de dogmática pedagógica, que se ha popularizado, por cierto, bajo la forma de libro

de texto y en el que, paradójicamente, no se trata de seguir un entramado que lo forja ni analizar su textura, cuánto de aceptar su tejido como un compacto bloque de información.

El libro de texto se proponía como una elaboración de contenidos neutral que reproducía lo que algunos entendían como «cultura común», cuando en realidad proporcionaba un conocimiento sesgado sujeto a unas condiciones específicas (Apple, 1993). Tal y como señala, Apple (1993: 110): «Lo que se considera conocimiento legítimo es, por el contrario, el resultado de complejas relaciones de poder y de luchas entre clases, razas, sexos y grupos religiosos identificables». Los contenidos no tienen en cuenta otras perspectivas más que las de las élites sociales, silenciando a su vez las experiencias históricas y las expresiones culturales del resto de colectivos menos poderosos (Giroux, 1992; Apple, 2013). Desarrollaron lo que la crítica pedagógica llamó *el currículum oculto*, que identificaba los intereses específicos que se podían leer en el subtexto; una técnica a menudo no tan sutil, que consistía en una selección descarada de la información donde se perpetraron omisiones importantes y énfasis innecesarios (Giroux, 1992). El uso del libro de texto parecía asegurar el control de los valores de las sociedades futuras.

Sin embargo, existen enfoques distintos al de la Teoría de la Reproducción, según los postestructuralistas, no existe una única lectura, sino muchas; es decir, el texto está abierto a múltiples interpretaciones. El adoctrinamiento en la cultura dominante no se llevaría a cabo de manera efectiva porque el estudiantado aportaría sus propias experiencias e ideas, fuera del control estatal. Del mismo modo que tampoco podemos suponer que únicamente se enseña lo que aparece en los libros de texto, obviando el papel del profesorado como elemento transformador y moderador del conocimiento (Apple, 1993).

De igual manera existen diferentes perspectivas respecto al uso del libro de texto; algunos educadores lo encuentran un apoyo indispensable, ya que no dispondría del tiempo suficiente para elaborar sus propios contenidos teóricos debido al amplio abanico de materias que deben impartir (Apple, 1993). Otros incluso lo consideran una herramienta útil para evitar la sobreexplotación ya que difícilmente tendrían remuneración las horas de trabajo que se dedicasen a la elaboración de dicho material.

Pero el libro de texto no es la única forma de aprendizaje por medio de la escritura: la propia literatura en su misma lectura y como objeto de estudio se nos presenta como método pedagógico, muy utilizado en la educación estandarizada. Algunos pensadores

como es el caso de Lledó (2018; 1978) señalan el valor de la literatura clásica para la formación básica de las futuras generaciones. Su defensa se basa en la idea de que: «La literatura no solo es el principio y origen de la libertad intelectual, sino que ella misma es un universo de idealidad libre, un territorio de infinita posibilidad». (Lledó, 2018: 81). En otras palabras, estimula la capacidad creativa, ya sea cuando se lee o cuando se hace uso de ella para escribir; es un ejercicio de libertad en el que la imaginación supera los sólidos muros de la realidad. Sin embargo, existen voces críticas con este, aparentemente, inocente ejercicio de libertad, como es el caso de Freire (1989: 145) quien sostiene que: «La literatura clásica funciona para reproducir los valores y significados dominantes»; continuando la línea de pensamiento que ya observábamos en Apple (1993) o en Giroux (2001). Sin embargo, existe un modo de disfrutar de los clásicos literarios sin que no ello perpetúe los sistemas de dominación cultural; para ello, desarrollar un método de aprendizaje basado en la lectura crítica de la obra. Precisamente dentro de los Estudios de Género ha surgido en las últimas décadas una nueva corriente que se dedica fundamentalmente a la crítica feminista (Moreno, 1994). Dedicado precisamente a plantear la perspectiva de género allí donde la literatura no la tiene, poniendo en relieve la situación de la mujer en cada época y contextualizándola. Y, valiéndonos de su ejemplo, podríamos elaborar pedagogías basadas en la crítica literaria que tomaran en cuenta todas las perspectivas ignoradas por la cultura dominante. Por medio de este ejercicio analítico estaríamos poniendo en práctica nuestra actitud crítica, algo esencial teniendo en cuenta que: «los sistemas de dominación y explotación persisten y se perpetúan sin que las personas implicadas lo reconozcan conscientemente» (Apple, 1987: 28). Es importante por lo tanto desarrollar los mecanismos que nos permitan distinguir cuáles son y no continuar reproduciéndolos, es decir, romper el círculo vicioso. Siguiendo muy de cerca esta línea de pensamiento encontramos a Giroux (1990), quien propone un nuevo concepto de alfabetización en el cual se tenga en cuenta la dimensión de la lectura crítica, y no simplemente la lectura lineal tradicional. Por otro lado, otros autores proponen un cambio más profundo en la forma en que el alumnado se enfrenta al texto escrito, para Freire (1990: 30): «el lector se siente desafiado por el texto en su conjunto, y su objetivo reside en apropiarse del significado más profundo». Y esa, en opinión de este autor, debería ser su actitud frente a la realidad social que el lector encuentra una vez levanta la vista del libro.

Uno de los grandes problemas que encontramos en la educación actual es la tendencia a neutralizar las diferencias; es decir, la pretensión de que el estudiantado constituya un cuerpo unitario basado en un modelo determinado (Giroux, 1990; 1992). El alumnado que no encajan en el canon queda rezagado en el proceso de aprendizaje con respecto al resto de estudiantes, que sí lo cumplen (Weiler, 1988). Esta situación fomenta la aparición de prejuicios, faltas de respeto, vandalismo, acoso escolar... en definitiva, un clima hostil que profundiza en los aspectos negativos de la convivencia escolar. Tal y como señala Weiler (1988: 125): «Both students and teachers have experienced and participated in relationships of domination, submission, oppression, and privilege which have helped to shape who they are and how they interpret the world». Se educa en la diferencia, y de ese modo se perpetúa recreando las desigualdades sociales que después el individuo reafirmará al observar la realidad extraescolar.

La educación está diferenciada, al igual que el resto de los aspectos que se comprenden dentro del espectro social, y esta discriminación se lleva a cabo en función de unos constructos sociales predeterminados: género, raza, clase social, orientación sexual, religión, nivel de estudios, afiliación política, constitución física y mental, etc. (Weiler, 1988; Giroux, 1990). Un ejemplo muy revelador de cómo actúa este tipo de mecanismos coercitivos, lo encontramos en las actitudes que adoptan algunos afrodescendientes cuando se encuentran en una sociedad mayoritariamente anglosajona y buscan alcanzar cierta «aceptación», tal y como nos lo presenta Apple (1987: 128): «es la de “ser fríos”. Esto implica evitar adscribirse a una posición social mediante un proceso de distanciamiento en cuanto a la ropa, la forma de andar, la postura, y cada vez más el lenguaje». Para alcanzar la neutralidad impuesta debe necesariamente rechazar toda aquella referencia que pueda delatar su cultura de origen. Resulta un precio demasiado alto a pagar, renunciar a sus raíces, únicamente para ser tolerado; ya que como persona racializada nunca llegará a *ser* del todo como ellos. Aquí se evidencia el marcado antagonismo: o eres como nosotros o eres como «ellos» (Weiler, 1988).

En un contexto así, se evidencia más que nunca la necesidad de educar en la diferencia y *desde* la diferencia (Giroux, 1992), formando a los profesores para que desde la perspectiva intercultural puedan desarrollar los mecanismos necesarios para no perpetuar las conductas negativas. Requiere un complejo ejercicio de deconstrucción, en el que los educadores deberán poder identificar y suprimir los prejuicios que han ido acumulando sin saberlo. Pero por sí solo este acto no es suficiente: la educación requiere algo más que

concienciación por parte del profesorado, exige representación; por ello se debería fomentar la participación de personas racializadas, con diversidad funcional, miembros de los colectivos de LGBTIQ+⁶... es decir, un amplio espectro de diversidad que logre romper los cánones establecidos de cómo debe ser un profesional de la educación. La diferencia, y su reconocimiento, es condición para la igualdad (Weiler, 1988; Giroux, 1992).

Uno de los grandes problemas que encontramos en las sociedades actuales es la proliferación de un individualismo mal entendido (Freire, 1989). La concepción del «yo individual» es relativamente moderna; sin embargo, no puede decirse que no sea, en realidad, una cualidad inherente al propio individuo, ya que siempre han existido diferencias particulares que las sociedades dominadas por costumbres conservadoras se han encargado de reprimir (Dewey, 1995). El individualismo se entiende a menudo como un ejercicio de libertad, cuando en realidad se acerca más al egoísmo; no puede haber ejercicio de la libertad que vulnere las libertades de otros. Sobre esta cuestión, Freire (1989: 74) señala que: «La ideología individualista termina negando los intereses sociales o los somete a los intereses individualistas». El individualismo sólo nos lleva a la pasividad y la desafección política, una actitud que resulta muy beneficiosa para aquellos que quieren mantener un sistema de dominación y explotación, pero absolutamente perjudicial para aquellos que pretenden construir una sociedad más justa.

En esta aseveración de Apple (2013:156): «Educational policies are a major site of such ideological disarticulation and rearticulation», el autor nos habla del potencial de la educación, aunque no especifica qué tipo de estructura pretende dismantelar y cuál construir. Por lo que podemos inferir que Apple se muestra cauto a la hora de realizar una valoración, ya que como toda herramienta puede ponerse al servicio de la ética o de unos intereses particulares; no en vano ha sido utilizada secularmente como mecanismo de dominio social. Al hilo de esta perspectiva menos optimista conviene tener en cuenta que, incluso cuando la lucha social parece un ejercicio vano, cada pequeña victoria cuenta; sobre ello reflexiona William (1961), quien desarrolla la idea de «la larga revolución», donde el efecto acumulativo de los movimientos sociales, por pequeña que sea la

⁶ Estas siglas se utilizan para designar al colectivo lésbico, gay, bisexual, trans, intersexual, queer, incluyendo a través del + a cualquier otra identidad que no este representada por estas.

contribución, produce el mismo efecto que las grandes revoluciones, con la peculiaridad de que su eclosión se dilata en el tiempo.

A modo de conclusión, en las anteriores páginas hemos realizado un análisis de la educación actual desde la perspectiva de la pedagogía crítica, a través de la Teoría de la Reproducción y la Teoría de la Resistencia. Y a partir de ellas elaborar una crítica hacia los diferentes roles que puede desempeñar la escritura en la educación: sea como libro de texto, o como lectura de placer con la literatura.

En este último bloque temático hemos tratado la educación como epicentro de la reflexión crítica sobre la escritura. En primer lugar, describiendo el ideal platónico de la *paideia*; es decir, un diálogo entre el aprendiz y su guía, cuya relación se basa en la mutua comprensión, y que lleva a la práctica de las virtudes universales con el propósito de formar buenos ciudadanos. Nos hemos centrado después en un planteamiento crítico más actual a través de la Teoría de la Reproducción, que nos permite conocer los mecanismos perjudiciales dentro la práctica educativa; y la Teoría de la Resistencia, que nos proporciona los medios para subsanarlos: la propia educación y la opinión crítica.

CONCLUSIÓN

El objetivo que este trabajo persigue es valorar si es fundada o no la confianza que a menudo se deposita en la palabra escrita en las sociedades actuales, hasta el punto de confiarle la educación de las futuras generaciones.

En los primeros apartados hemos analizado los efectos que ha tenido la adopción de la escritura como medio de transmisión de saberes en el desarrollo humano. Al proporcionar un soporte más duradero para las ideas, afectando a la memoria, ya no era tan necesaria, si se quería recordar algo simplemente podías leerlo y evocar el recuerdo. La permanencia de lo escrito frente a la finitud de la existencia humana hizo que cobrara cada vez mayor poder, primero como tradición y después como Libro Sagrado, dictando normas de conducta y valores morales. El texto se convirtió entonces en un saber hermético, cerrado sobre sí mismo, inapelable del mismo modo que el dios que lo había inspirado. Posteriormente, La Era de la Información trajo consigo un efecto curiosamente contrario: el texto queda huérfano, nadie lo respalda; la pérdida de su prestigio anterior ha sido el precio a pagar por una difusión masiva a través de los medios de comunicación.

En los siguientes apartados el foco del estudio cambia; ya no se trata de analizar los efectos, sino de encontrar un modo de legitimar la escritura como medio de conocer. Para ello es necesario llegar al origen de esta más allá de la tradición, más allá de la *doxa* y alcanzar la *primera verdad* que da sustento a todas las demás, el *akoe*, lo oído; pero éste, precisamente por su antigüedad, resulta ser un saber imposible de comprobar. Entonces debemos volver la mirada, no al pasado, sino al futuro, al mundo de los fines prácticos, porque es allí donde encontraremos la base de nuestra fundamentación. La escritura será un medio adecuado de transmisión del conocimiento siempre que se dirija hacia un horizonte ético; es decir, que tenga en cuenta las virtudes universales; si el fin es bueno, justifica el medio.

Finalmente, en los últimos apartados hemos tratado de analizar el papel de la escritura en el proceso de aprendizaje, que como ya habremos concluido tras el examen anterior, no parece el método más idóneo para la siembra educativa. Por ello tomamos como referente el ideal platónico de educación, en el que la escritura únicamente se reserva para

cuestiones menores, y en el que el verdadero protagonista es el diálogo entre el aprendiz y su guía, unidos por una estrecha relación de amistad. Sin embargo, el escenario actual no podría ser más distinto: la educación estandarizada se basa en la imposición de un temario y unos objetivos, que el profesorado se ve obligado a seguir; en este contexto es más necesaria que nunca la pedagogía crítica. El desarrollo de la Teoría de Reproducción supone un avance extraordinario en el análisis crítico hacia la educación y, sobre todo, hacia el libro de texto, como elemento perpetuador de las desigualdades y de los sistema de explotación, al reproducir la cultura de la élites dirigentes. La Teoría de la Resistencia, por el contrario, concibe la educación como el catalizador del cambio social, proponiendo como método didáctico el diálogo para el desarrollo de la opinión crítica.

Lo que nos lleva inexorablemente a la pregunta que da sentido a esta investigación: ¿Se debe conocer a través de la escritura? Si, pero no ser la base de esta. La escritura debería tener un papel menor en la educación, como ya señalaba Platón, y el diálogo ser el epicentro de cualquier metodología pedagógica, propiciando la aparición de la opinión propia y de la actitud crítica. El libro de texto es una herramienta de control que reproduce las relaciones de poder que las élites gobernantes quieren imponer como modelo social, usurpando, a su vez, las prerrogativas que únicamente deberían ser del profesorado, y quedando éste reducido a un mero intérprete. El texto cerrado únicamente puede producir mentes cerradas, centradas en su propia individualidad, incapaces de mirar más allá de las paginas del libro y observar la realidad. En un momento histórico tan crucial como éste, donde las consecuencias sociales, ambientales y políticas de aquellos problemas que habíamos preferido ignorar, empiezan a resultar demasiado evidentes, es necesario más que nunca formar una sociedad futura capaz de poder hacer frente a estos retos.

En el futuro nos gustaría profundiza en la utilización de los clásicos literarios para realizar un análisis crítico que permita identificar los mecanismos que utiliza la cultura dominante para perpetuarse. Esta práctica puede ser un interesante método pedagógico no sólo para desarrollar la opinión crítica, sino también para poder disfrutar de la literatura de un modo distinto. Ya que, a pesar de haber sido instrumentalizada, en el momento en que fue concebida su fin era la belleza; por lo tanto, no es esencialmente *mala*. A través de la crítica literaria podríamos, no sólo enriquecer al alumnado, sino también recuperar la literatura de manos de las élites políticas y devolvérsela a sus legítimos dueños.

BIBLIOGRAFIA

AGUILAR PRADO, ENRIQUE J. (2013): «Sobre la situación dialéctico-dialógica entre Platón y Gadamer» *Revista de Filosofía*, Volumen 68, 21-37

AMORÓS, PEDRO (2002) «La Tradición en Platón», *Revista Murciana de Antropología*, N.º8 págs. 9-192.

APPLE, MICHAEL W. (1987): *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós.

APPLE, MICHAEL W. (2013): *Can Education change Society?* New York Routledge.

APPLE, MICHAEL W (1993): «El Libro de Texto y La Política Cultural», *Revista Educación*, Núm. 300. pág.109-126.

BLANCO Y SÁNCHEZ, RUFINO (1910): *Platón: sus doctrinas pedagógicas*, Madrid : Impr. de la Revista de Archivos.

BORGES, JOSÉ LUIS (1998): *Oral*, Madrid, Alianza.

CURTIUS, ERNST ROBERT (1981): *Literatura Europea y Edad Media Latina Vol. I*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España.

DEWEY, JOHN (1995): *Democracia y educación : una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.

Díaz Lavado, Juan M (2001): «La Educación en la Antigua Grecia», *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas Almendralejo*, Universal de Salamanca.

DURKHEIM, EMILE (1982): *Historia de la educación de las doctrinas pedagógicas*, , Madrid, Ediciones La Piqueta.

FREIRE, PAULO (1990): *La naturaleza política de la educación; cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós.

FREIRE, PAULO y MACEDO, DONALDO (1989): *Alfabetización: Lectura de Palabra y Lectura de la Realidad*, Barcelona, Paidós.

GIROUX, HENRY A. (1990): *Los Profesores como intelectuales : hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

GIROUX, HENRY A. (2001): *Theory and resistance in education : towards a pedagogy for the opposition* Westport, Bergin & Garvey.

GIROUX, HENRY A. (2008): «Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle», *Educational Philosophy and Theory* Vol. IV, 10.

GIROUX, HENRY A. y FLECHA, RAMON (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.

GRUBE, G.M.A (1973): *El pensamiento platónico*, Madrid, Gredos.

LEVI-STRAUSS, CLAUDE (1979): «Introducción a la obra de Marcel Mauss», en MAUSS, MARCEL: *Antropología y Sociología*, Madrid, Editorial Tecnos, 13-42.

LLEDÓ IÑIGO, EMILIO (1961): «La *anamnesis* dialéctica en Platón», *Emerita*, Tomo 29

LLEDÓ IÑIGO, EMILIO (1970): *Filosofía y lenguaje*, Barcelona, Ariel.

LLEDÓ IÑIGO, EMILIO (1978): *Lenguaje e Historia*, Barcelona, Ariel.

LLEDÓ IÑIGO, EMILIO (1984): *La memoria del Logos*, Madrid, Taurus.

LLEDÓ IÑIGO, EMILIO (1999): *El silencio de la Escritura*, Madrid, Espasa.

LLEDÓ IÑIGO, EMILIO (2000): *El surco del tiempo*, Barcelona, Critica.

LLEDÓ IÑIGO, EMILIO (2018): *Sobre la Educación: La necesidad de Literatura y la vigencia de la Filosofía*, Madrid, Taurus.

MORENO, HORTENSIA (1994): «Crítica literaria feminista», *Debate feminista*, año 5, vol.9. págs. 107-112

MOSTERÍN, JESÚS (1993): *Filosofía de la Cultura*, Madrid, Alianza.

PITCHER, LUKE (2009): *Writing Ancient History: An Introduction to Classical Historiography*, London, I.B. Tauris

- PLATÓN (1981a): «Primer Alcibíades» en *Diálogos VOL. VII*, Madrid, Gredos, 23-86.
- PLATÓN (1981b): «Carta VII» en *Diálogos VOL. VII*, Madrid, Gredos, 486-531.
- PLATÓN (1981c): «Leyes (I-VI)» en *Diálogos VOL. VIII*, Madrid, Gredos.
- PLATÓN (2010a): «República» en *Diálogos VOL. II*, Madrid, Gredos, 9-341.
- PLATÓN (2010b): «Timeo» en *Diálogos VOL. II*, Madrid, Gredos, 801-879.
- PLATÓN (2010c): «Banquete» en *Diálogos VOL. I*, Madrid, Gredos, 693-767.
- PLATÓN (2010d): «Laques» en *Diálogos VOL. I*, Madrid, Gredos, 207-235.
- PLATÓN (2010e): «Gorgias» en *Diálogos VOL. I*, Madrid, Gredos, 301-399.
- PLATÓN (2010f): «Fedro» en *Diálogos VOL. I*, Madrid, Gredos, 767-841.
- PLATÓN (2010g): «Fedón» en *Diálogos VOL. I*, Madrid, Gredos, 607-693.
- PLATÓN (2010h): «Lisis» en *Diálogos VOL. I*, Madrid, Gredos, 87-119.
- REALE, GIOVANNI (2003): *Por una nueva interpretación de Platón: relectura de la metafísica de los grandes diálogos a la luz de las "Doctrinas no escritas"*, Barcelona, Herder.
- ROSSETTI, LIVIO (2009): «Filosofía consignada en los tratados y filosofía consignada en los diálogos», *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (40), págs. 141-155.
- SANGUINETTI, JUAN JOSÉ (2005): *El conocimiento humano: Una perspectiva filosófica*, Madrid, Palabra.
- SZLEZÁK, THOMAS A. (1991) *Leer a Platón*, Madrid, Alianza.
- TOGNONATO, CLAUDIO (2001): *Sartre Contra Sartre*, Madrid, Signo Editores.
- VLASTOS, GREGORY (1963): «On Plato's Oral Doctrine», *Gnomon*, 41, Págs. 379-398.
- WEILER, KATHLEEN (1988): *Women teaching for change : gender, class & power*, Westport, Bergin & Garvey.