

México, D.F., 14 de noviembre de 2011.

Versión estenográfica de la Conferencia Magistral: “Cambios y Enfoques de la Filosofía en el Bachillerato. La Filosofía en la Educación Media Superior” del Dr. Francisco Castilla Urbano, Universidad de Alcalá, España.

Moderadora: Continuamos con la Conferencia Magistral del doctor Francisco Castilla Urbano, de la Universidad de Alcalá, España, con el tema: “Cambios y Enfoques de la Filosofía en el Bachillerato. La Experiencia Internacional”

Profesor titular de filosofía y director del Departamento de Historia I, y Filosofía de la Universidad de Alcalá; director del Master Cultura e Ideología en la Génesis de Europa, y coordinador del Grado en Humanidades de la Universidad de Alcalá.

Entre sus áreas de especialización, destaca el pensamiento contemporáneo, la metodología de la historia de las ciencias sociales y de la filosofía, así como el pensamiento moderno desde el renacimiento a la ilustración.

Director, durante cinco años de un instituto de educación secundaria, ha impartido durante 15 años, clases de filosofía en bachillerato, siendo coautor de dos libros para este nivel, filosofía dos en 2003 y textos completos de filosofía para la prueba de acceso a universidad en 2010.

Asimismo, destaca su libro el pensamiento de Francisco Vitoria, Filosofía Política e Indio Americano en 1992, y Juan Guines de Sepúlveda en el año 2000, ambos en coherencia con su área de investigación; el Renacimiento el Pensamiento español, especialmente en la relación con el descubrimiento, la conquista y la colonización de América.

Por favor un aplauso.

Dr. Francisco Castilla Urbano: Buenos días. Muchas gracias por su atención.

Quiero agradecer la invitación cursada por la Subsecretaría para la Educación Media Superior, que es la que ha hecho posible mi presencia en este Foro.

El Título que se ha asignado a mi Conferencia en este Encuentro Internacional es: "Cambios y Enfoques de la Filosofía en el Bachillerato. La Experiencia Internacional"

Pero creo que hubiera sido más realista sustituirlo por el de qué se ha hecho en España y qué hacer con la filosofía en el bachillerato; pues creo que cuando les cuente lo que ha sido la trayectoria de la filosofía, la educación media española de los últimos años, convendrán ustedes conmigo en que algo de esta última preocupación parece haber estado presente en más de una ocasión.

Empezaré por decirles que desde hace 20 años, la educación media en España se divide en dos etapas: una de cuatro años, la educación secundaria obligatoria y otra posterior, no obligatoria que abarca la formación profesional y el bachillerato, éste elegido mayoritariamente por los alumnos en una proporción superior a la de dos a uno, abarca dos años.

Los estudiantes que superan el bachillerato, pueden optar por acceder al mundo laboral, por realizar estudios de formación profesional de un nivel especializado o lo más frecuente, por examinarse de la selectividad o prueba de acceso a la universidad y una vez aprobada, cursar en ésta lo que en la actualidad se llaman grados.

Si todos esos estudios han ido bien, los alumnos empiezan su grado el año en el que cumplen los 18 años.

La última ley de educación del Gobierno de General Franco, fue la Ley General de Educación del año '70. Esta Ley, aunque se modificó en algún aspecto concreto en varias ocasiones, se dirigió la organización de la enseñanza media española, hablamos de las leyes que han tenido trascendencia a las aulas, no de las de carácter económico regulativo, hasta la entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo. LOCE, del año '90, que se empezó a implantar en 1992.

Entre ambas leyes, pocos años antes de iniciarse la aplicación de esta última ya había habido algún ensayo, pero no pasó de ser una reforma experimental efímera, que sólo conocía un número reducido de alumnos en unos pocos centros y que si tuvo alguna trascendencia para la legislación posterior, fue a la contra.

Se concluyó que no eran válidas una parte importante de sus propuestas. Desde luego no lo fueron en lo que se refiere a la filosofía.

Tras varios años de funcionamiento de la LOCE, se promulga una modificación importante de esta Ley en el año 2000. De nuevo en 2012, establece la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE, destinada a establecer nuevos e importantes cambios en el sistema educativo español, pero ni siquiera llegó a entrar en vigor.

Dos meses antes de su implantación, un gobierno de signo contrario, al que le había promulgado, paralizó su calendario de aplicación, y posteriormente la derogó, siendo sustituida por una nueva Ley: la Ley Orgánica de Educación, LOE, que es la actualmente vigente, aunque tal vez sobra que se lo diga, el desacuerdo entre los dos partidos que han dirigido al Gobierno de España en estos años, en torno a la educación, hace prever que será ampliamente modificada, o más aun, sustituida en los próximos años.

Entre otros cambios de los que no me ocuparé, porque sobrepasarían ampliamente el interés que nos guía, y que desde luego tienen una enorme importancia, financiación, reconocimiento y asignación de recursos a la enseñanza concertada, enseñanza de la religión, integración de minorías, educación especial, etcétera, la promulgación e implantación de cada sistema legislativo de los aquí citados, además del tiempo y esfuerzo que exige para su preparación y de las expectativas e inquietudes que genera, implica modificaciones en las asignaturas que forman parte del currículum oficial.

En el número de horas asignado a cada una, en los contenidos temáticos que incluyen, en los requisitos establecidos para que los alumnos promocionen de un curso y nivel a otro, en las metodologías aplicadas, etcétera.

Todo ello ha originado en los docentes y especialmente en los docentes de la educación media, que es donde mucho de estos cambios se han manifestado en una proporción superior y con mayor profundidad, desconfianza y desánimo.

Sin embargo, no es de un sentimiento por generalizado y arraigado que pueda estar de lo que quiero hablar, prefiero atenerme a los datos objetivos, estoy hablando sólo de leyes generales u orgánicas, esto es, de las leyes que establecen el marco dentro del cual se estructura la educación en España.

Estas leyes implican un desarrollo legislativo importante en el que no entramos, pero que es evidente que arrastran un cúmulo de decretos, leyes, normas y reglamentos, que suponen enormes cantidades de tiempo, esfuerzos, gasto, reuniones, acuerdos, etcétera y, sobre todo, cambios añadidos en un plano inferior, pero no ajeno al aquí señalado. Todo esto multiplicado por cuatro leyes generales u orgánicas en 20 años.

Con ser importante la inestabilidad que ha generado la enseñanza media, tantos cambios legislativos en tan poco tiempo, hay que señalar que esta situación se agrava porque la legislación educativa del Ministerio de Educación afecta a todo el país, pero sólo regula lo que se llaman las enseñanzas mínimas.

Esto es, entre el 55 y el 65 por ciento de los horarios y contenidos escolares, el resto corresponde al ámbito de las comunidades autónomas en las que se encuentra dividida España, según tenga o no lengua cooficial.

Es decir, que sólo este porcentaje es la parte común de la formación de los alumnos en el sistema educativo español, el resto, y esto afecta asignaturas, horarios, programas, objetivos, métodos pedagógicos, criterios de evaluación, etcétera, no es igual según nos encontremos en un lugar u otro del país.

A la inestabilidad diacrónica se suma la desigualdad sincrónica y todo ello por vía legislativa.

Esta situación genérica se manifiesta de manera peculiar en el tratamiento, dado a la filosofía en el bachillerato, la inestabilidad propiciada por una legislación en incesante cambio temporal a la que se suma una constante y con frecuencia buscada desigualdad territorial, han propiciado cambios importantes en la filosofía impartida en los institutos de bachillerato.

En primer lugar, por la consideración de la asignatura, la Logse estableció una asignatura común, filosofía de tres horas semanales en el primer curso de bachillerato y una asignatura obligatoria, historia de la filosofía de cuatro horas, sólo para el bachillerato de humanidades, que abarcaba menos de la cuarta parte de los alumnos que cursaban este nivel.

Esta estructura ha significado una rebaja importante tanto en la consideración de la asignatura, como en el número de horas asignadas, puesto que la ley que venía a sustituir la Logse, la Ley General de Educación, los estudios filosóficos estaban representados por dos asignaturas obligatorias: Filosofía e historia de la filosofía, de cuatro horas cada una a la semana.

Paradojas de la educación, cuando siempre se ha tenido a la filosofía por fuente de libertad, la primera ley estructuradora del Sistema Educativo en la democracia, trataba peor a la filosofía, que la última ley de la dictadura.

La modificación de la LOGSE se llegó a cabo en el año 2000, aproximó las enseñanzas de la filosofía al nivel anterior, aunque nunca se han vuelto alcanzar las condiciones establecidas por la Ley General de Educación.

En concreto, se establecían dos asignaturas comunes a todo el bachillerato, filosofía uno y filosofía dos, con tres horas semanales cada una.

También la LOGSE mantenía esta misma propuesta, aunque adoptaba para filosofía dos el título de historia de la filosofía y de la ciencia. Esta misma situación, dos asignaturas comunes y de tres horas a la semana, se mantiene con la posterior ley, en la mayor parte de las comunidades autónomas.

Este dato es ya de por sí significativo, porque revela una vez más la desigualdad a la que está sometida la enseñanza de la filosofía por los vaivenes políticos, pero además la última ley orgánica en materia educativa, publicada hasta ahora, incluía otra importante novedad: Permanecía la historia de la filosofía en el segundo año del bachillerato, esta vez ya sin alusiones a la ciencia. Pero la asignatura del primer año pasaba a denominarse filosofía y ciudadanía.

Como veremos a continuación, lejos de ser un detalle relevante el matiz se convierte en algo decisivo, hasta el punto de marcar el destino y la consideración de la asignatura en más de una comunidad autónoma.

En efecto, la Loe fue muy contestada por la oposición al gobierno, tanto desde el parlamento como en la calle, las comunidades autónomas que dirigían gobiernos afines a esa oposición.

Eran varias las razones alegadas para este rechazo. Una de ellas, sin embargo, acabó afectando a la filosofía, que quedó en medio de esta lucha política sin quererlo.

El asunto era que la ley introducía unas enseñanzas de educación cívica que la oposición consideró manipuladoras desde un punto de vista ideológico.

No voy a entrar en la validez de la acusación, pero lo cierto es que el gobierno de la nación incluyó estas enseñanzas en lo que respecta al bachillerato en el programa de la asignatura de filosofía, pasando a denominarse Filosofía y Ciudadanía. Esto hizo que la asignatura impartida en el primer curso de bachilleratos sufriera una merma de algunos de sus contenidos tradicionales para dar entrada a los que demandaba la educación para la ciudadanía.

Pero lo más grave fue que como consecuencia del desacuerdo sobre la validez de estos contenidos algunos gobiernos autonómicos decidieron reducir el número de horas de esta asignatura, quedando los nuevos planes de estudios de sus respectivas comunidades únicamente con las dos horas que le asignó el gobierno de la nación.

Por consiguiente en la actualidad la enseñanza de la filosofía en España está condicionada por unos horarios desiguales en el primer curso de bachillerato, que hace que los alumnos dependiendo del territorio donde residan reciban una formación más o menos amplia de estos haberes.

¿Qué enseña la filosofía en el bachillerato? Las variaciones y desigualdades que venimos señalando nos llevan a la cuestión que tal vez deberíamos haber abordado de inicio, pero que ahora señalado el contexto legislativo y en gran parte político, puede que esté en mejores condiciones para responder.

Para empezar hay que señalar que a pesar de los excesivos cambios parece haber cierto acuerdo, al menos desde ese mismo punto de vista legislativo que venimos siguiendo en que se impartan dos cursos con carácter común para todas las modalidades de bachillerato, al margen del episodio inicial de la LOGSE , que supuso una ruptura importante con las leyes que la precedieron y las que la siguieron, el resto de los planes así lo corroboran.

Esto nos va a servir de excusa para no entrar a definir la materia, a pesar de su diferente justificación y de asignarle distintos objetivos en cada ley, su presencia continuada en los planes de estudio revela tanto un conocimiento como un reconocimiento de la misma que hace innecesaria una definición que sólo sería particular, puesto que cada ley introduce su propia concesión. Partimos del hecho de su presencia en la educación secundaria.

La distribución de horas en dos asignaturas consagra, por otra parte, una división temática que también viene del periodo anterior a la democracia, entre un curso primero dedicado a un tratamiento más sistemático de las cuestiones filosóficas y un segundo curso centrado en la historia de la filosofía. Los contenidos de esta última asignatura, además, están vinculados a las exigencias de la prueba de acceso a la universidad, lo que viene a significar un elemento añadido de consideración, pues buena parte de los futuros alumnos universitarios, aunque no todos, tienen que asumir que estas enseñanzas son relevantes para escoger la carrera que desean cursar.

Pero si la filosofía está en el currículum del bachillerato de manera persistente, es porque se consideran útiles sus enseñanzas, a pesar de que los cambios legislativos han ido modificando sus objetivos y contenidos con una frecuencia que no resulta recomendable.

Aquí me parece está la clave de lo que nos proponemos tratar. Los planteamientos contenidos y objetivos que regulan la enseñanza de la filosofía cambian con cada nueva ley, cada cierto tiempo, como si éstos fueron secundarios en la materia, pero las enseñanzas se mantienen en el currículum de la Educación Media.

Es decir, se da por supuesto más allá de cambios legislativos y de gobiernos de distinto signo que lo más valioso de la enseñanza filosófica por encima de los planteamientos de partida, de los contenidos y de los objetivos que cada equipo ministerial viene a establecer es lo que ésta implica. Esto nos lleva a la cuestión de las competencias.

¿Qué enseña la filosofía en el Bachillerato? ¿Con qué competencias prepara al alumno?

Las competencias son una serie de conocimientos, habilidades aptitudes, procedimientos y valores que capacitan al alumno para llevar a cabo determinadas actividades.

En el caso de la filosofía en el Bachillerato aunque los distintos programas le asignan la adquisición de diferentes competencias, prefiero quedarme con las tres que parecen estar presentes en todos ellos y que probablemente constituyen el patrimonio al que no puede renunciar la educación filosófica de cualquier momento y de cualquier lugar, aprender a interpretar la realidad, desarrollar un espíritu crítico y adquirir conocimientos filosóficos.

Aunque acabo de anunciar las reducidas a su mínima expresión quisiera que se interpretasen en estas competencias en su sentido más extenso: ninguna se reduce a mera teoría, sino que además de conocimientos conceptuales incluye también habilidades, lingüísticas, sociales, procedimentales, etcétera, actitudes, curiosidad, apertura, nuevas realidades, predisposición al diálogo, etcétera, respeto, tolerancia, consideración del otro, etcétera.

Tal vez muchos de ustedes estén tentados de añadir otras competencias, pero que puede ser aceptado con relativa facilidad por la mayoría de la señalada son al menos las que debe inculcar la educación filosófica; sin embargo, el problema es que no estoy seguro de que en la práctica sea fácil conciliar estos objetivos, no quisiera descuidarme ante el aviso cartesiano respecto a cuánto nos engañamos cuando creemos estar en posesión del buen sentido, pero tal vez no escandalizaría al autor del discurso del método si considerase de sentido común que la interpretación de la realidad y el espíritu crítico no ofrecen dificultades de conciliación si es que no son incluso parte de una misma competencia.

Sin embargo, en lo que se requiere a dotar a los alumnos de espíritu crítico y adquirir conocimientos filosóficos la concordancia no parece tan sencilla, pues se tiende a primar la transmisión de estos últimos, especialmente en el segundo curso del Bachillerato, cuando la exigencia del examen de acceso a la Universidad parece imponerse sobre cualquier otra consideración.

Esta realidad tan importante para profesores y alumnos lleva a tener que mencionar como mínimo la pesadilla de cualquier profesor de educación secundaria, la dificultad de explicar temarios amplios contando con un número reducido de horas. Esto dificulta si no hace casi imposible la intención de actividades en el aula que vayan más allá de la exposición teórica.

Aunque el docente de filosofía debería ser capaz de encontrar un equilibrio en el aula entre teoría y práctica que propiciara la adquisición de la capacidad crítica y la asimilación de los contenidos, si se asocia la reflexión crítica del alumno más que a la comprensión de los temas transmitidos a la posibilidad de discusión y debate e incluso al análisis de textos, en definitiva a una mayor participación en las clases debe concluirse que ésta resulta perjudicada por la exigencia de impartir el temario que tiende a imponer el predominio de la explicación teórica, si este predominio es excesivo como suele ocurrir tantas veces se dificulta la consecución de una competencia asociada de manera mayoritaria a la filosofía, una competencia por cierto que sobrepasa su ámbito para convertirse en parte esencial de la educación de un adolescente que además de adquirir saberes particulares

proporcionados por las distintas asignaturas debe mostrar su capacidad para reflexionar sobre la totalidad de lo real y para hacerlo de una manera crítica.

No hay que dejar de lado, por otra parte, que la transmisión de conocimientos no puede ser la exposición de un cúmulo de verdades establecidas por unos pensadores a lo largo del tiempo, sino que debe ser en el protagonismo de unas preguntas y de unos problemas abordados en distintas épocas de la historia y para los que esos pensadores han planteado unas soluciones que no son nunca definitivas ni indiscutibles.

Problemas que por otra parte, no pueden ser el mero sustituto de esas doctrinas y conceptos acartonados, sino la interiorización y vivencia por parte del alumno de las cuestiones que plantean.

Quiero decir, por tanto, que el problema de conciliar las dos grandes tareas filosóficas que competen a la educación media, debe resolverse, no desde la distancia analítica que establecen dos tipos ideales, sino desde la confluencia práctica que impone una docencia que no se dirige a especialistas, sino a formar de manera general al adolescente.

Entre otras razones, esto debería bastar para dejar de lado la educación secundaria, la clásica distinción kantiana entre aprender filosofía y aprender a filosofar.

Si la enseñanza de la filosofía se centra en los problemas, nunca podría dejar de lado completamente lo que tiene de práctica filosófica, que no sería inadecuado definir como un filosofar.

Esta consideración filosófica de la inadecuación de la disyuntiva Kantiana, se ve reforzada desde el punto de vista educativo.

En el bachillerato, ambas tareas deben ir unidas y reforzarse mutuamente, porque relegar el aprendizaje de la filosofía, como era pretensión del filósofo prusiano al ámbito exclusivo de la historia, no puede ser un procedimiento válido, cuando lo que se intenta es introducir al alumno en esos saberes.

Así pues, de esta forma, aunque seamos conscientes de no haber resuelto el dilema, o al menos la cuestión del tiempo que demandaría la medida adecuada para que el alumno realice las actividades que le permitan vivir la filosofía, y el profesor cumplir con su tarea expositiva, llegamos a una de las claves que hacen valiosa la formación filosófica de los adolescentes.

La filosofía extiende su influencia, la de las competencias que transmite, no sólo sobre sus propios problemas, sino más allá, sobre el significado y alcance de otros saberes.

Unos saberes sobre los que debe realizar una tarea, no sólo constructiva o fundamentadora, sino también y más aún una tarea crítica y cuestionadora, pues no hay que olvidar que con frecuencia, en contraste con la dubitativa filosofía, estos saberes se muestran tan seguros de sí mismos, que llegan a caer en una cierta complacencia.

Proporciona así la filosofía, una consideración más amplia, tanto en profundidad como en densidad de la realidad. Sus valoraciones y posibilidades y en igual medida su capacidad reflexiva, extiende también su influjo sobre la conducta del alumno.

Éste, gracias a las competencias para las que capacita la formación filosófica, va a poder plantearse y adoptar actitudes que van a configurar su vida, dirigiéndole en su toma de conciencia ante las crecientes responsabilidades que le esperan.

Cualquier programa de filosofía que quiera educar a nuestros jóvenes, debe asumir esta finalidad.

¿Qué debería enseñar la filosofía en el bachillerato? Hasta ahora me he limitado a mostrar lo que pudiéramos denominar un currículum breve, incluso mínimo, pero tradicional de la filosofía.

Si hace 20 años se nos hubiera hecho la pregunta por las competencias filosóficas, la respuesta tal vez no habría variado mucho. Si retrocediéramos más, seguramente tampoco.

Ciertamente la filosofía no puede renunciar a lo que ha sido su patrimonio formativo durante mucho tiempo, si aparece una y otra vez

en los planes de estudio, es porque la interpretación de la realidad, la adquisición de espíritu crítico y la provisión de conocimientos filosóficos, son elementos indispensables de la formación de un alumno de bachillerato.

A estas competencias no se puede ni se debe renunciar.

Sin embargo, las sociedades actuales son mucho más complejas que las que conocimos en nuestra juventud, e infinitamente más que las de hace 50 años.

Son más complejas por su nivel de acceso a la educación, que ha multiplicado el número de alumnos en las aulas de bachillerato.

Son más complejas en sus integrantes, lo que introduce las aulas alumnos de extracción social mucho más variada que hace unos decenios.

Con inmigrantes ajenos a muchas de las convenciones culturales imperantes hasta hace poco en nuestras sociedades, con una proporción mayor de mujeres que de hombres, etcétera. Son más complejas, por no alargar en esta numeración, en su vínculo con el conocimiento.

Los profesores han dejado de tener el patrimonio y la transmisión de conocimientos, de habilidades, de valores, incluso las actitudes que pudieran inspirar a su alumnado, encuentran una fuerte competencia, sin una clara superioridad en los modelos transmitidos por los medios de comunicación.

Por otra parte, el desarrollo del conocimiento es tan acelerado, que cualquier preparación para lo permanente, está condenado a la obsolescencia.

En un mundo de extraordinaria complejidad y de incertidumbre creciente, hay que educar también, tal vez sobre todo, para una adaptación continúa a las nuevas realidades.

No se puede renunciar a la transmisión de los conocimientos existentes, pero es imprescindible educar para el aprendizaje de los

que van apareciendo constantemente, tal vez ha llegado la hora de que nuevas competencias surjan para dar cuenta de las nuevas realidades, insisto en que las competencias filosóficas tradicionales siguen siendo necesarias.

No se puede renunciar, ahora menos que nunca, dada la mayor complejidad de la situación a la que se refieren, a interpretar la auténtica realidad de lo que hay, dotar al alumno de espíritu crítico cuando multitud de fenómenos moralmente inaceptables se nos presentan con el marchamo de lo normal, es más necesario que nunca.

Los conocimientos filosóficos en sociedades que han elevado lo trivial a categoría, resultan un recurso inapreciable. Pero cuando competimos con un mundo en el que el predominio de la imagen sobre el concepto es cada vez mayor, no sólo lo efímero y volátil pasan a ser la categoría que se impone, sino que la propia imagen alcanza a ser su propia justificación, haciendo inútil en apariencia cualquier reflexión.

Hace cuatro siglos inventaron el microscopio y el telescopio, que permitieron visibilizar nuevas realidades y fecundaron una nueva comprensión de la realidad.

En los últimos años se ha inventado y se ha difundido extraordinariamente un nuevo instrumento un nuevo instrumento infinitamente más poderoso, si Internet y lo virtual definen lo que es real y, sobre todo, lo que es objeto de atención necesitamos también educar para saber hacer un uso adecuado de sus contenidos, para discernir lo que hay de válido y de erróneo o fraudulento en la red, para aprovechar sus posibilidades sin dejarse dominar por ellas.

La reflexión sobre esas nuevas realidades debe encaminarse a superar cuanto de credulidad y simplificación envuelve el uso que de las mismas hacen los alumnos. Esto es, debe conducir a un cuestionamiento de sus propias certezas, afirmadas sobre el dominio de unas técnicas que son conscientes de controlar en la mayor parte de los casos, mucho más y mejor que los adultos.

Esto exige, por una parte, no tanto proporcionar unos conceptos alternativos, sino generar un estado de ánimo que impulse la actitud

interrogativa ante la validez de los conocimientos, dominios y actitudes vigentes.

El alumno tiene derecho a saber al menos que forma parte de un universo en el que mucho de lo existente no es liberador, racional o justo.

Por otra parte, exige también educar a los alumnos para un repertorio de problemas futuros, desconocidos todavía y hacerlo retomando la distinción que hicimos en su momento, entre una enseñanza más teórica, más vinculada a la transmisión de contenidos y una más práctica, más apegada al debate, va requerir alejarnos algo de la exposición y acercarnos algo más a la discusión, al análisis de textos e imágenes, a la organización de lo que aparece disperso y confuso para dotarlo de sentido.

Sin embargo, nada en esta tarea es enteramente nuevo, lo nuevo es la realidad y los procesos sobre los que se aplica, lo otro, ocuparse de introducir racionalidad en un mundo que parece haberla perdido o que simplemente carece de sus propios patrones de justificación, porque se empeña en creer que no son necesarios más allá de lo que se muestra, es una tarea que siempre ha asumido la filosofía, pero que en nuestros días tal vez por lo inmenso del desafío, aparece más necesaria que nunca.

Por ello, podemos suponer que esta racionalidad no pretende ser legitimadora como si quisiera justificar lo existente, sino exactamente lo opuesto. Es la racionalidad desmitificadora que hace más de dos milenios y medio iluminó algunos inquietos pensadores griegos y que como siempre toca transmitir a los estudiantes.

Nada más, muchas gracias.

Moderadora: Agradecemos la presencia del doctor. Muchísimas gracias, doctor. Le van a entregar un reconocimiento por su participación en el Foro.

---o0o---