

FILOSOFÍA

A partir de un texto de Roland Barthes, la autora defiende que la educación filosófica debe conjugar las tres maneras en que se puede transmitir conocimientos: enseñanza de los textos filosóficos, aprendizaje de los

procedimientos filosóficos y “maternaje” para fomentar el deseo de pensar. Para fundamentar esta propuesta, se establecen los vínculos existentes entre el pensamiento común y el pensamiento filosófico que determinan el papel de la asignatura de filosofía y de los profesores de filosofía. En última instancia, la enseñanza de la filosofía debe promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común ya que el mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde con el mundo de nuestra experiencia cotidiana pero puede hacerla luminosa en algunos aspectos que nos resultan opacos.

LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA

MAITE LARRAURI*

Por curioso que resulte, no deja de ser cierto que la mejor descripción de las formas generales con las que la humanidad ha transmitido sus saberes la encontré en un autor poco propenso a la didáctica, aunque sospecho —y también he oído decir— que se trataba de un excelente profesor. Me estoy refiriendo al escritor y ensayista francés Roland Barthes. En un texto cuyo título es de difícil traducción¹, distingue tres prácticas de educación: la *enseñanza*, el *aprendizaje* y el *maternaje*².

1. Prácticas de educación

La práctica de la *enseñanza* se basa en una transmisión discursiva. El profesor detenta un discurso con la autoridad con que lo reviste su posición en la sociedad. El discurso del profesor, ya sea oral o escrito, se basa en libros o en manuales a los que también la sociedad confiere una autoridad indiscutible. Lo que los alumnos aprenden es a mantener discursos, ya se trate de los mismos que el profesor ha sostenido u otros críticos hacia los primeros.

La práctica del *aprendizaje* consiste en una transmisión basada en el trabajo concreto no discursivo. La autoridad del profesor se sustenta en el reconocimiento de su *buen hacer*. Cuando habla —porque también lo hace—, sus palabras sólo pueden entenderse en el contexto de sus acciones no discursivas. Barthes explica la preferencia de estos profesores por los deícticos: «Aquí, hago esto para evitar aquello...». Los alumnos se parecen más en esta práctica a aprendices a los que se les muestra una competencia silenciosamente —esto es, sin su justificación, porque ya hemos dicho que el profesor sí que habla— y en la cual irán poco a poco introduciéndose.

La tercera práctica es el *maternaje* y, si bien las dos anteriores nos son conocidas, es un gran mérito de Barthes el haberlos señalado la existencia de esta tercera. Barthes toma como modelo la crianza de los niños —en manos de las madres o de quienes hacen las veces— como uno de los lugares fundamentales para acceder a la cultura y a la sociedad. Rompe con una tradición, tristemente famosa a partir del psicoanálisis, según la cual los niños (sobre todo los niños varones³, claro está) tienen que alejarse del universo materno e identificarse con la ley del padre, ya que es éste el camino necesario para asumir los elementos culturales que configuran una sociedad. Roland Barthes, fiel a su madre hasta la muerte, nos muestra el papel primordial no sólo de lo que las madres enseñan en la prehistoria personal de todos nosotros sino también de una práctica de educación que perdura a lo largo de nuestras vidas.

¿Cómo hemos aprendido a caminar, a comer solos, a tirar una pelota, a subirnos a un tobogán, a ha-

blar? Probablemente con la memoria iluminada por aquellos días, Roland Barthes responde que la madre no es ni un profesor que sostiene discursos, ni un maestro que trabaja en silencio, porque ella ni discurre ante la razón de un alumno, ni demuestra ante los ojos de un aprendiz. Cuando la madre hace todo lo posible para que su hijo camine, no *enseña* el caminar, esto es, no se lo explica al niño, ni tampoco *representa* el caminar, esto es, no se pone a caminar delante del niño para que él vea y aprenda. Lo que hace la madre es *animar, incitar, sostener, demandar y apoyar* el caminar del niño: se echa un poco hacia atrás y llama al niño sabiendo, a ciencia cierta, que el niño responderá a su llamada porque está atado por una gran necesidad a esa demanda, es decir, que el deseo de la madre de que el niño camine encuentra un eco en el deseo del niño de caminar hacia la madre.

2. Pensamiento común y pensamiento filosófico

Todas las prácticas y todas las teorías del aprendizaje y de la educación se basan en una epistemología, la expliciten o no. Ése es el motivo por el cual a los profesores de filosofía nos resulta a menudo tan difícil ponernos a trabajar en propuestas de reforma en las que o no se declaran los fundamentos como si no hubiera ya opciones tomadas (y nos enfadamos, porque lo nuestro es saber que esos fundamentos existen) o se muestran claramente y entonces viene el problema de poder compaginar esos fundamentos con nuestro conocimiento filosófico.

Creo que debe separarse, en bien de todos, la propuesta de la LOGSE —que en las asignaturas de filosofía es perfectamente asumible desde cualquier perspectiva filosófica— de los discursos sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza que la sustentan y no ver en esos discursos sino una de las posibles propuestas, un posible discurso compartido, pero no el único.

Me sorprende que los artículos y los textos inspirados en el constructivismo no parezcan tener en cuenta el giro lingüístico. Así, resulta cuanto menos extraño para un filósofo que ha estudiado a Wittgenstein y a Foucault, por poner dos ejemplos de pensadores relevantes, leer una definición de cultura que omite el elemento del lenguaje y que no considere que la inclusión de un individuo en una sociedad se lleva a cabo a través del aprendizaje de unas prácticas, gran parte de las cuales son prácticas lingüísticas⁴. Que el lenguaje es el vehículo de una cultura, que es el elemento por el que se reconocen los individuos como participes de una cultura, que en él está recogida una experiencia o unas formas de vida, que aprender un lenguaje es aprender un modo de

pensar, no lo dicen uno o dos filósofos sino que gran parte de la filosofía contemporánea considera ya esas afirmaciones como puntos de partida.

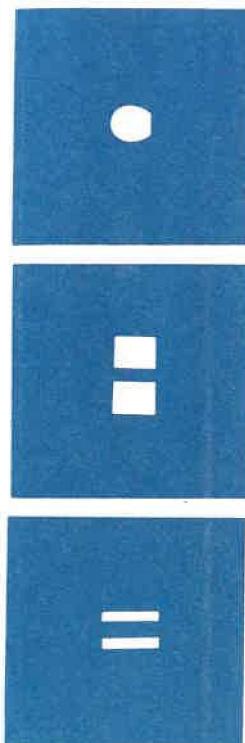
Una cultura es un pensamiento común que limita el campo de lo que puede ser la experiencia de quienes viven en ella. Es un factor de orden para nuestra sensibilidad y conocimiento del mundo sin el cual ni siquiera percibiríamos: la única experiencia que existe es la experiencia a partir de las coordenadas que organizan nuestra propia percepción. Kant pensó en coordenadas universales para todos los seres humanos. Wittgenstein lleva a cabo una reflexión en la que afirma que quien aprende un lenguaje se traga, con las palabras que aprende, la lógica de un modo de pensar. Foucault cree que los sujetos y los objetos de conocimiento sólo son comunes a una cultura determinada porque son las prácticas lingüísticas y las prácticas no lingüísticas quienes los configuran⁵.

Si cuando se dice que los alumnos construyen el conocimiento sobre la base de conceptos previos lo que se quiere decir es que el lenguaje que hablan y con el que hacen la experiencia del mundo no tiene el rigor del lenguaje científico (matemático, físico u otros) y que sobre la base del lenguaje común, que es un pensamiento común, hay que enseñar otros lenguajes que pueden entrar en colisión con el pensamiento común, estoy de acuerdo: ‘construir’ aquí quiere decir añadir puntos de vista no contemplados por el lenguaje común, modificar las perspectivas a partir de las cuales se aprehende comúnmente el mundo o sustituir en algunos ámbitos —para hablar de ciertas cosas a las que el habla común se refiere o para establecer nuevos objetos que el habla común ignora— el lenguaje común por un lenguaje especializado.

Pero esto no es aplicable a la filosofía porque la filosofía no es un lenguaje especializado más que podría ser introducido al lado del lenguaje de las matemáticas o del lenguaje de la física. Para entender la especificidad de la filosofía, hay que analizar las relaciones que ésta mantiene con el pensamiento común.

El pensamiento filosófico no es la actividad mental de la que todos los seres humanos hacemos uso para guiar incluso nuestras acciones más cotidianas sino más

“Las filosofías proponen siempre una modificación de la percepción que, si se aplica, dibuja ante nosotros un nuevo mundo. Un filósofo piensa para pensar lo que no se puede pensar en el marco de su horizonte cultural, altera y retuerce el lenguaje común para hacerle decir cosas que con el uso común no podrían ser dichas”



EMIL RUDER

bien la tensión que provocan los filósofos, torciendo y retorciendo el lenguaje, para hacernos ver lo que sin sus innovaciones sería imposible ver. ‘Pensar’ es algo que los filósofos hacen de manera radical en contra del pensamiento común. Esta radicalidad señala las diferencias con otros lenguajes especializados: así, es un hecho que, cuando un lenguaje científico ha cambiado no sólo los modos de pensar sino que esas modificaciones han terminado por afectar a las formas de vida, su propuesta es considerada fundamentalmente filosófica. Galileo o Freud se leen en clases de filosofía porque un cambio de paradigma es un elemento lleno de interés epistemológico, muestra de lo cual lo constituye que algunas filosofías se configuran a partir de revoluciones en otros terrenos discursivos. Sería, sin embargo, un abuso afirmar que las filosofías van a remolque de las ciencias. La causalidad en el pensamiento es múltiple y compleja: Galileo se nutrió de un anti-aristotelismo anterior y contemporáneo a su propio pensamiento; Freud no fue el primer anti-cartesiano de la historia del pensamiento.

Las filosofías proponen siempre una modificación de la percepción que, si se aplica, dibuja ante nosotros un nuevo mundo. Un filósofo piensa para pensar lo que no se puede pensar en el marco de su horizonte cultural; fuerza el lenguaje, no construye otro sobre la base del lenguaje común, sino que altera y retuerce el lenguaje común para hacerle decir cosas que con el uso común no podrían ser dichas. Pero no todas las filosofías han tenido el mismo destino: mientras que algunas han logrado efectivamente tener éxito cultural —me refiero a la capacidad que han demostrado al configurar nuevas prácticas, que se han traducido en nuevas formas de pensamiento común— otras difícilmente han arañado siquiera la superficie de las evidencias sobre las que se fundamenta una cultura. Así, por ejemplo, la inmaterialidad de las ideas es una certeza que corresponde a nuestro modo de pensar. Platón forcejeó con la lengua griega para poder decir lo que quería decir, pero logró que algunas de sus propuestas se introdujeran en el universo cultural de Occidente. Igualmente, hoy en día, cuando nos referimos a nuestra subjetividad somos espontáneamente cartesianos y cree-

mos en la voluntad como un elemento de nuestra personalidad que puede oponerse al flujo de nuestras pasiones (y como al pensamiento común no le duele ser inconsistente, defendemos la libertad entendida como libre albedrío al mismo tiempo que creemos en la determinación psicológica de nuestras conductas). Como resultado del éxito parcial de algunas filosofías, en nuestra lengua se deposita el saber acumulado de siglos, la serie indeterminada de prácticas posibles. Wittgenstein empleó una bellísima imagen: nuestra experiencia discurre sobre un lecho rocoso que se ha ido fijando por el transcurso de numerosas sedimentaciones.

Ninguna filosofía es transparente desde el pensamiento común porque, incluso en aquellas que han logrado alterar el fondo de una cultura (Platón o Descartes, en mi ejemplo), hay muchísimos elementos que exceden lo que espontáneamente se da como evidente. Se precisa una iniciación y un trabajo paciente para lograr desenredar la madeja de un pensamiento filosófico original, aunque sucede, por causa de lo que he reflexionado más arriba, que es más difícil pensar con Lucrecio o con Spinoza que con Platón o Descartes.

3. La filosofía como asignatura

Buscando el acuerdo más universal posible, creo que la filosofía debe entenderse como un conjunto de textos, pertenecientes a la tradición occidental, recogidos en una serie de ensayos, novelas, artículos, cartas, poemas y otros escritos, la casi totalidad de los cuales están marcados por un nombre de autor que los unifica como un discurso coherente. Se trata de una definición muy amplia y ciertamente tautológica —la filosofía es lo que se encuentra en los libros llamados filosóficos— pero tiene la virtud de hacer hincapié en un aspecto, a mi modo de ver irrenunciable, a saber: la filosofía está en los textos. Descartamos así dos posiciones en cuanto a la educación filosófica que divergen claramente de este punto de vista.

Afirmo que la asignatura de filosofía debe basarse en textos de la tradición occidental. No se trata de un criterio etnocéntrico. Creo que varias culturas han poseído sistemas filosóficos igual de



EMIL RUDER

"Como resultado del éxito parcial de algunas filosofías, en nuestra lengua se deposita el saber acumulado de siglos, la serie indeterminada de prácticas posibles. Wittgenstein empleó una bellísima imagen: nuestra experiencia discurre sobre un lecho rocoso que se ha ido fijando por el transcurso de numerosas sedimentaciones"

complejos que los occidentales y, según eso, podríamos pensar que nuestros alumnos recibirían una información más amplia si no sólo tuvieran acceso a lo que en nuestra cultura se ha escrito y pensado como filosofía. Sin embargo, teniendo en cuenta lo dicho anteriormente acerca de las modificaciones que algunas filosofías ejercen sobre el pensamiento común, las raíces históricas en el lenguaje de una misma comunidad hacen posible el acceso a los problemas filosóficos por parte de los individuos que reciben educación en el seno de esa cultura. La lengua común es el espacio indispensable para entender los problemas filosóficos porque una lengua reposa en unas formas de vida comunes que, a su vez, incorporan algunos de los cambios que el pensamiento filosófico elabora. No se puede, ni se debe, explicar a alumnos de educación secundaria filosofías que pertenecen a formas de vida que no practican porque aún no tienen autonomía vital suficiente para acercarse a ellas⁶.

Disiento de todos aquellos para los que la filosofía es sinónimo de razón y enseñar filosofía es enseñar a razonar. Esta concepción conduce a afirmar que la filosofía puede ser enseñada a los niños en la medida en que se trata de enseñarles a razonar correctamente. No son entonces los textos de la tradición filosófica los que sirven de vehículo para introducir a los estudiantes en los problemas filosóficos ya que se postula que lo que se debe enseñar es la lógica del pensamiento común. A mi modo de ver, ésta es una tarea inútil y no es educación filosófica. Es inútil porque corresponde a la propia evolución intelectual de un niño el ir adentrándose en las prácticas de la cultura en la que vive y no es preciso enseñárselo en la escuela, como no es preciso enseñar la lengua materna en la escuela. En todo caso, de la misma manera que, a pesar de que los niños son competentes en su propia lengua las clases de lenguaje están pensadas para ampliar esa competencia, se podría decir que, a pesar de que los niños son competentes en la lógica común la escuela puede aumentar esa competencia. En lo que me muestro absolutamente en desacuerdo es en cuanto a que tengan que ser los profesores de filosofía los encargados de aumentar la competencia de pensar dentro del pensamiento común. Algo se-

“El pensamiento filosófico no es la actividad mental de la que todos los seres humanos hacemos uso para guiar incluso nuestras acciones más cotidianas sino más bien la tensión que provocan los filósofos, torciendo y retorciendo el lenguaje, para hacernos ver lo que sin sus innovaciones sería imposible ver. ‘Pensar’ es algo que los filósofos hacen de manera radical en contra del pensamiento común”

mejante ha sucedido en estos últimos años con la asignatura llamada “Ética o Moral”: si se trata de ética, es filosofía y sería una barbaridad que se pusiera en el mismo orden de importancia curricular que la religión de la que es alternativa; si es moral, no puede ser otra que la perteneciente al pensamiento común (porque sería ridículo que un profesor occidental adoctrinara en la moral de la cultura musulmana) y no se nos puede pedir que la sostengamos.

4. Filósofos, aprendices de filósofos, profesores de filosofía

Cada filósofo vuelve al fondo rocoso del pensamiento común y en él produce alteraciones. Poco le importa a un filósofo tener muchos o pocos seguidores, consciente como es de que lo que propone tiene en su contra la acumulación histórica del pensamiento común y de los pensamientos particulares.

Lo que lo fuerza a pensar —porque estoy casi segura de que se trata de una necesidad: ningún pensamiento filosófico que haya transcendido puede nacer de una decisión arbitraria o sometida a circunstancias banales— es un inconformismo respecto de lo que la experiencia de una época nos ofrece como aquello sobre lo que hay que pensar, o la manera como hay que pensar en ello, o lo que hace a un individuo ser sujeto de aquello que hay que pensar. Por tanto, un filósofo revoluciona el campo del ob-

jeto de la experiencia, del sujeto de la experiencia o de los modos de la experiencia.

El mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde con el mundo de nuestra experiencia cotidiana, pero —y ésta es su grandeza— puede hacerla luminosa en algunos puntos que nos resultaban opacos. Para ello debemos partir, nosotros también, de un cierto inconformismo: empezamos a pensar cuando el mundo nos resulta insatisfactorio, cuando las respuestas que ofrece a los problemas que nos planteamos nos resultan insuficientes, cuando no vemos lo que todos parecen ver. Si entonces tenemos a nuestro alcance la posibilidad de entrar en los textos filosóficos, podemos ir encontrando otras maneras de percibir dentro de nuestra misma tradición que pueden ir dando respuestas diferentes

a nuestra inquietud. Es el momento en el que devemos aprendices de filósofo. Aprender a pensar es constituirse a sí mismo como un individuo que no admite sobre sí más autoridad que la elegida (Kant llamó a esto ‘ser ilustrado’ y Foucault se mostró tan kantiano que atacó cualquier autoridad que no pudiera ser elegida: por ejemplo, la autoridad de las verdades científicas de las ciencias humanas).

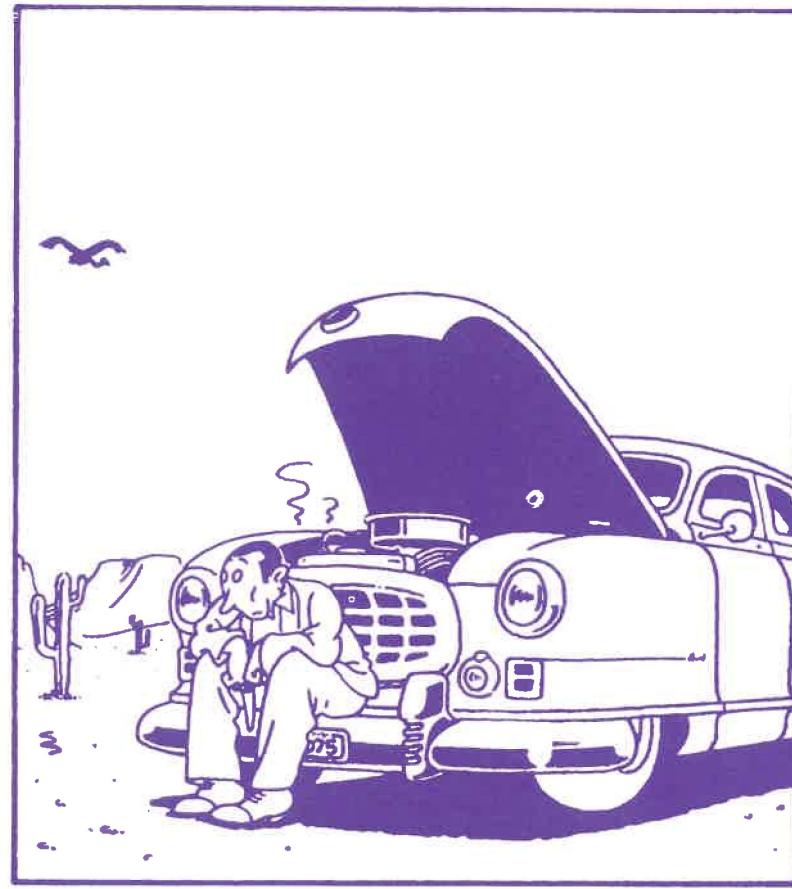
Se puede entender en este contexto que la no progresividad histórica de la filosofía —el hecho de que Platón pueda ser leído con interés a finales del siglo XX— se debe a que cada propuesta filosófica, tomada en toda su complejidad, es una alternativa al pensamiento común (aunque ya hemos dicho que algunas propuestas logran modificarlo parcialmente), y lo que muestra es que las evidencias sobre las que reposa nuestra espontaneidad pueden ser cambiadas. El conjunto de las propuestas filosóficas es un caleidoscopio no cerrado de visiones distintas y ofrece, al que inconformistamente se vuelve hacia dichas propuestas, dos cosas que conviene separar: por un lado, la demostración de que es posible pensar de otra manera, en contra de las evidencias; por otro, que existen en Occidente otras maneras de percibir que se alejan más o menos del pensamiento común y dentro de las cuales el aprendiz puede alojarse para intentar, a su vez, romper con el marco obligatorio de su cultura.



Enseñar la lógica común es una impostura para todos aquellos profesores de filosofía que se consideran a sí mismos aprendices de filósofos. Los profesores de filosofía son aprendices de filósofos que hacen de mediadores entre los textos filosóficos y los estudiantes. Deben incitarlos a que comiencen a pensar por sí mismos, a una edad en la que están comenzando a salir de la adolescencia. Deben promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común. Deben problematizar allí donde los alumnos solos no serían capaces porque sólo ven evidencias. Y deben ayudarlos a introducirse en los difíciles planteamientos filosóficos. Si el resultado es bueno, los alumnos aprenderán a caminar por sí mismos y ello les será fundamental sea cual fuere su elección vital y profesional.

5. Las tres prácticas de educación en la educación filosófica

No es malo ni mucho menos pensar o desear lo que está bien de manera absoluta, aun cuando se trate de concebir un ideal difícilmente realizable. Simone Weil solía decir que hay que amar lo que existe (porque es nuestra obligación no despreciar la realidad, no colocarnos por encima de ella, no juzgarla) o



JOOST SWART

lo imposible (lo que de tan puro no podrá jamás materializarse) o, mejor aún —añadía—, hay que amar las dos cosas al mismo tiempo: de esta manera, puede llegar a suceder que el deseo que no pierde su objetivo, por inalcanzable que éste sea, logre en algún momento una unión de lo ideal con la realidad. Entre lo que hay en la educación filosófica en los niveles de enseñanza no universitaria en nuestro país y el ideal de lo que sería una educación filosófica que lograra que los estudiantes ejercieran efectivamente la libertad de pensar está la reforma que propugna la LOGSE. Que no se realice nunca el ideal no debe hacernos perder de vista en qué consiste.

Las clases de filosofía deben ser un lugar en el que los alumnos tengan acceso a los textos de su tradición filosófica. Ahora bien, la transmisión de los textos de la filosofía debería hacerse practicando las tres formas de educación descritas por Barthes.

En primer lugar, en el espacio de una clase de educación secundaria los textos filosóficos juegan un papel fundamental: son saber teórico discursivo revestido de una cierta autoridad y la distancia que guardan los lectores-alumnos respecto de esos textos es, al principio, casi abismal. Sin duda, acortar las distancias entre la máxima extrañeza del que se inicia por primera vez en el laberinto filosófico y los intrincados razonamientos de los filósofos es uno de los objetivos de la educación filosófica y, cuando se logra, en cierta medida los alumnos están acercándose a la creación de discursos propios. Pero no debemos olvidar que, antes de poder pensar por sí mismo, un estudiante tiene que verificar que otros han sido capaces de pensar.

La educación filosófica debe comportar la práctica de la ‘enseñanza’, es decir, debe transmitir los discursos filosóficos en una situación que más se parecerá al monólogo, porque quien habla —el texto, no el profesor— lo hace sobre el silencio del

estudiante, que hablará mucho y tendrá muchas cosas que decir —todas ellas extraídas del mundo de creencias compartido al que pertenece— pero que, en definitiva, será incapaz de sostener un discurso. Este monólogo del texto sabio sobre silencio muy charlatán no es, sin embargo, la única práctica que debe realizarse.

En segundo lugar, hay que llevar a las aulas la práctica del ‘aprendizaje’. Como la filosofía es un saber-hacer, aunque no es imposible aprender a hacer filosofía por la vía de la observación pasiva a que obliga la práctica de la ‘enseñanza’ de la que acabamos de hablar, de esa manera se está muy le-

jos de obtener buenos resultados. Los profesores de filosofía deben dirigir los gestos de los estudiantes para que éstos devengan buenos aprendices de filosofía. Sólo se aprende a sostener un discurso, a pensar a partir de otros discursos, cuando se es capaz, individualmente y en solitario, de rehacer o de construir un razonamiento filosófico. Y para ello hay que inventar las técnicas precisas con las que el profesor-maestro de taller organizará los ejercicios de sus alumnos: como en todo saber-hacer, el ejercicio continuado es la única vía para lograr cierta competencia⁷. Las técnicas se ejercen en silencio, es decir, sin justificarlas mediante un discurso: en el aula se habla para dar o pedir indicaciones.

En tercer lugar, en las aulas de filosofía se debe practicar el 'maternaje'. El profesor de filosofía tiene que transmitir un deseo a sus estudiantes, el deseo de que ellos piensen y razonen por sí mismos para que, a su vez, ellos también lo deseen. Tiene que animar, apoyar, incitar al movimiento del pensar, para lo que tiene que lograr la buena distancia, algo extremadamente difícil en todas las relaciones humanas y, por tanto, también en éstas: la buena distancia es, en este caso, el espacio que hay que dejar para que el alumno camine y no se estrelle, para que piense por sí mismo aunque sus primeros pasos sean torpísimos, para que se equivoque aunque pueda ser ayudado a ponerse en pie de nuevo, para que, finalmente, tan bien y tanto camine que se pueda alejar de los que le enseñaron.

En conclusión, 'enseñanza' para transmitir los textos, 'aprendizaje' para transmitir competencia filosófica y 'maternaje' para transmitir el deseo de pensar: las tres prácticas unidas lograrían el ideal de una educación filosófica que formaría individuos capaces de pensar por sí mismos, en una palabra, individuos libres.

Notas

(1) R. Barthes, «Au séminaire», en R. Barthes, *Le bruissement de la langue*, du Seuil, Paris, 1984. «Au séminaire» literalmente significa "En el seminario", pero 'au' leído en francés suena 'o', locución que podría entenderse como 'oh!', con lo que el título también significa, gracias al significante 'o', "Oh, seminario!", sentido que Barthes quería intencionalmente producir ya que deseaba hacer una loa del seminario.

"El mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde con el mundo de nuestra experiencia cotidiana, pero puede hacerla luminosa en algunos puntos que nos resultaban opacos."

Los profesores de filosofía deben promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común. Deben problematizar allí donde los alumnos solos no serían capaces porque sólo ven evidencias"

progrès

progrès s

EMIL RUDER

(2) 'Maternage' en francés es también una palabra inventada.

(3) Quiero hacer unas precisiones sobre las expresiones de variantes masculinas o femeninas, referidas a las personas, que empleo a lo largo de este artículo. No soy partidaria de utilizar la reduplicación 'los/las', 'unos/unas', o las desinencias 'os/as' cuando el universo de referencia está compuesto por personas de ambos性s porque me parece que entorpece enormemente la lectura de un texto y porque creo que la visibilidad de las mujeres debe hacerse patente en decisiones de más calado. Así he adoptado en todos mis escritos (a partir de 1991) los siguientes criterios: he desterrado por completo los términos "el hombre" o "los hombres" para referirme al género humano y lo he sustituido por la expresión "los seres humanos"; empleo el masculino como referente universal de clase cuando se aplica a términos que designan rasgos específicos dentro del género humano (profesiones, nacionalidades, generaciones, etc.) y dentro de esa expresión masculina añado "varón" cuando restringo el campo de referencia a los individuos masculinos y empleo el femenino de la expresión, si existe, o la palabra "mujer", para restringirme a los individuos femeninos. En cuanto a la visibilidad que hay que producir, más interesante que decir "los filósofos y las filósofas" —nadie sabría a quién nos referimos al decir "las filósofas"—, me parece que hay que buscar en la historia de la filosofía a las pensadoras, que injustamente han sido ignoradas, para leerlas y para pensar con ellas. Es lo que me he propuesto, de manera que, cuando un poco más adelante cito a Simone Weil, lo hago porque en mi búsqueda de filósofas tuve la fortuna de encontrarme con ella y porque su pensamiento es de una importancia indiscutible, a pesar de que casi nadie la conoce o casi todo el mundo cree saber de quién se trata porque la confunde con la eurodiputada en el Parlamento Europeo, Simone Veil. Con estas decisiones, sé que no estoy siendo "políticamente correcta", sino que lo que estoy es haciendo otra política.

(4) Ver, por ejemplo, C. Coll, «Bases psicológicas», *Cuadernos de pedagogía*, nº julio-agosto 1986.

(5) Sobre algunos de estos extremos, ver M. Larrauri, «¿Qué es una mujer?», en Barberá y Campillo (ed.), *Reflexión multidisciplinar sobre la discriminación sexual*, Nau llibres, Valencia, 1993 y M. Larrauri, «Vérité et mensonge des jeux de vérité», *Rue Descartes*, Noviembre 1994.

(6) El marco de una cultura señala los límites obligatorios para comenzar a vivir y a pensar, pero, en modo alguno, estos límites son infranqueables: la experiencia de un individuo puede verse radicalmente modificada si, a lo largo de su existencia, adopta otras formas de vida, otros lenguajes, otros pensamientos diferentes a los de sus orígenes.

(7) En el libro que he escrito con F. Caballero, *Preparar la selectividad* (Santillana, Madrid, 1994) describimos una batería de estrategias posibles que pueden ser indicadas a los alumnos para que aprendan a descifrar un texto filosófico.