

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/332970769>

"EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LOS MITOS GRIEGOS: DÉDALO E ÍCARO en MEDIOS AUDIOVISUALES", en << ARREBATOS DE LA REALIDAD: VIOLENCIA Y PSICOANÁLISIS>>, VILLAGÓMEZ PEÑALOZA...

Chapter · January 2019

CITATIONS

0

READS

3

1 author:



[H. A. Benito](#)

Universidad Técnica Particular de Loja

33 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Ontologías contemporaneas 1 [View project](#)



Historia y Formación Pensamiento Iberoamericano [View project](#)

La agresividad, violencia, perversión y locura sobre la que se escribieron estos artículos es la que se escucha a través de los ecos de la sociedad, en las aulas escolares, mediante los discursos políticos, aquello que ante el artífice del lenguaje en la clínica retorna y no sobre aquello que recibe el bautismo político con el diagnóstico de *bullying* o alguna otra etiqueta a partir de las políticas del Estado.

Las reflexiones de los autores son arrebatos de la realidad que permiten detectar e interrogar esos lugares de los textos freudianos y de la obra de Lacan, donde la subjetividad queda suspendida. Es con la poesía de Jaime Sabines que se puede estructurar una analogía sobre ello: “La luz desciende, el agua con los barcos está inmóvil, las voces y los ruidos se quedan en el aire, todo está suspendido, eternizado, esperando ser”. Ahí, donde el acto deja en suspenso al autor, es desde donde se edifica la reflexión, el argumento, la propuesta.

“Las voces y los ruidos se quedan en el aire”, pero, a medida que las voces y los ruidos cobran realidad el suspenso se interroga, la palabra se desvanece, el lenguaje se desarticula y entonces... el suspenso espera ser.

ARREBATOS DE LA REALIDAD: VIOLENCIA Y PSICOANÁLISIS

ARREBATOS DE LA REALIDAD: VIOLENCIA Y PSICOANÁLISIS



Luis Alberto Villagomez Peñaloza
(COORDINADOR)

ISBN: 978-607-96852-4-9



9 786079 685249



LOS MITOS GRIEGOS EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE DÉDALO E ÍCARO

HÉCTOR ARÉVALO BENITO¹²

Marco educativo de la propuesta

Desde la experiencia educativa en asignaturas como Educación para la Ciudadanía (educación secundaria obligatoria), se quiere presentar una propuesta de docencia sobre temas y problemas éticos a través de uno de estos clásicos de la mitología griega en una versión audiovisual: Dédalo e Ícaro.

Al respecto, creemos que tiene cabida aquí señalar, desde un primer momento, que los niveles de la experiencia educativa de la que partimos, no obstante, no son óbice para que la implementación de nuestra propuesta didáctica se pudiera llevar a cabo en los primeros cursos de asignaturas universitarias relacionadas con las áreas de Ética, Filosofía, y, en general, con el (soslayado)¹³ ámbito de las Humanidades.

Así pues, cabe mencionar que con respecto a la interpretación ética del mito griego que aquí recogemos —Dédalo e Ícaro—, creemos que la mejor edad para la proyección y explicación del video sería la comprendida entre los doce y los dieciocho años —siendo más fácil su explicación cuanto más nos acerquemos a los dieciséis—, si bien no podemos excluir a los alumnos de doce o trece años de una razonable comprensión del mismo.

Finalmente, y para una efectiva puesta en práctica de la propuesta, incluimos como **Anexo I** una versión escrita del mito griego que tratamos; asimismo, como **Anexo II**, facilitamos el

¹² Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).

¹³ Este problema no es ajeno a nuestros intereses de investigación. Al respecto, puede verse nuestra modesta reflexión acerca del papel y valor de las humanidades en la universidad en: “¿Hacia una ‘excelencia sin alma’? Inteligencia y cultura: la potenciación de la inteligencia a través del estudio de las éticas aplicadas y de las humanidades”, en Manuel Oriol (ed.), *Inteligencia y filosofía*, Madrid, Editorial Marova, pp 637-661.

minutaje exacto de una selección de los fragmentos del video que, en nuestra opinión, resume la historia contada en el mito y muestra de forma concisa la problemática que presentamos. De esta manera, quizá se pueda ir desgranando mejor, a la hora de la exposición de los contenidos por parte del profesor, la propuesta didáctica que presentamos con nuestra reflexión. Para ello, hemos procurado que se pueda establecer una conexión práctica entre el texto del presente artículo y la relación de los fragmentos que hemos seleccionado del video sobre Dédalo e Ícaro.

Introducción al mito de Dédalo e Ícaro

En la versión de Dédalo e Ícaro que ofrecemos hay algunas diferencias con las versiones clásicas transmitidas mediante las tradiciones escritas.¹⁴ La serie audiovisual ha optado por hacer coincidir en el tiempo a Talos e Ícaro —sobrino e hijo de Dédalo, respectivamente— en Atenas. Sin embargo, lejos de entorpecer la comprensión de la enseñanza moral del mito, esta situación favorecería mostrarnos la envidia y celos que Dédalo siente por el talento, la curiosidad y creatividad de Talos (v. g. cómo inventa la sierra, inspirándose en la naturaleza), sobre todo al ser comparado éste con la “torpeza” y poca inteligencia de Ícaro, hijo de Dédalo.

El mito narra cómo Dédalo, llevado por la envidia, asesina “accidentalmente” a Talos, suceso que da pie a que la serie abunde en presentarnos un *ethos* o carácter profundamente irresponsable y carente por completo de *phrónesis* por parte de Dédalo. Asimismo, el capítulo recoge muy bien en imágenes cómo la inteligencia de Dédalo —alabada por Minos en Creta, lugar al que Dédalo y su hijo escapan a causa de la “accidentada” muerte de Talos en su “caída” desde la Acrópolis—,¹⁵ carece constantemente de sabiduría moral para la acción.

En este último sentido, el acto de *hybris* de Dédalo —un humano que intenta volar con las alas arrancadas a los buitres—,

¹⁴ Para conocer el mito con más detalle, véase el **Anexo I**.

¹⁵ En el video no aparece la Acrópolis representada, sino un pequeño edificio.

acaba desencadenando la tragedia de la muerte de su propio hijo: no es la patente torpeza de Ícaro la causa de su propia muerte, sino que la arrogancia y la falta de deliberación de Dédalo alejan a ambos de la vida prudente.

Ética y mito: la función del mito en la antigüedad y en la actualidad

Estas enseñanzas eran en Grecia comunes: es difícil negar el valor didáctico de los mitos en la antigüedad, y precisamente por ello podemos afirmar que quizá hoy en nuestras *polis* contemporáneas, aquéllos pueden seguir ofreciéndonos enseñanzas fundamentales para la vida en común. Así, Michel Meslin (1926-2010) afirmaba:

Podría decirse que un mito es una historia que refiere pedagógicamente una realidad aún misteriosa a una experiencia singular que explica un estado de cosas existente en el cosmos o unas relaciones establecidas en la sociedad humana (Meslin, 1978: 230).

Por ello, creemos que dicha pedagogía se podría trasladar a la sociedad, teniendo en cuenta los distintos mitos del imaginario griego, con el fin de educar la “experiencia singular” de los ciudadanos. En este sentido, si una “educación cívica” supone un saber vivir con nuestros semejantes (un saber convivir con nuestros conciudadanos), debemos ser conscientes de que este saber implica, previamente, un “aprender a vivir” con nosotros mismos; es decir, en cuanto ciudadanos, debemos aprender primero a reflexionar sobre nuestras propias capacidades, virtudes y defectos, tratando de hacer esa “autognosis” que ya pedía Sócrates en los albores de la cultura occidental (al respecto, repárese, por ejemplo, en la magnífica capacidad negativa de Dédalo para ser socrático). Sólo así podríamos —en un segundo movimiento— acceder con mayor claridad a plantearnos ciertas preguntas y a reflexionar mejor sobre las respuestas que la convivencia requiere.

En consecuencia, pensamos que quizá puede plantearse desde un estudio aplicado de los mitos una educación cívica y ética para

nuestros días. Lo aquí expuesto podría ser un enfoque posible de parte de los contenidos de una “educación para la ciudadanía” (o equivalentes) en la escuela actual, con el fin de que sirviera para comprendernos mejor a nosotros mismos: si no aprendiésemos individualmente a actuar con *phrónesis* en la vida diaria —con relación a nuestros deseos, nuestra profesión, nuestra familia y amigos, etc.—, la convivencia en nuestras sociedades, simplemente, no sería posible. En consecuencia, consideraremos para ello la *phrónesis* desde un sentido práctico y moral, interpretándola como un “orientar la acción hacia aquello que es inmediatamente útil y bueno para el hombre”.¹⁶

Por ello, creemos que *Dédalo e Ícaro*, en su formato audiovisual, puede aportar conceptos claves a asimilar por el alumnado —es decir, futuros ciudadanos— de las etapas educativas más arriba mencionadas.

Personalidad, temperamento y carácter. El carácter dinámico del *ethos*

En psicología clásica, dentro del concepto de personalidad, es un lugar común distinguir entre dos aspectos: el temperamento y el carácter; el “temperamento” suele designar “el aspecto biológico, innato, y en gran medida, “estático” del hombre”, mientras que el carácter suele estar referido a “lo *dinámico*, adquirido [...] individual y libre”, lo cual “apunta hacia la *dimensión ética de la personalidad*” (López Castellón, 1972: 30-31).¹⁷

Nosotros nos vamos a referir aquí, exclusivamente, a este segundo aspecto del concepto de “personalidad”, en el cual se incluye la posibilidad de que el individuo pueda “esculpir su carácter” —siempre que entendamos éste como la mencionada dimensión ética de la personalidad humana—. Sobre la relaciones entre el temperamento y el carácter, debemos señalar que no es éste el sitio adecuado para su exposición y reflexión.

¹⁶ Aubenque, en *La prudencia de Aristóteles*, expone que de esta forma sugirió Werner Jaeger que entendiésemos la concepción aristotélica de la *phrónesis*.

¹⁷ Cursivas nuestras.

Así, para la cuestión que nos hemos planteado, tendremos que atender a cómo ese “escultor de escultores”, que es el profesor (póngase el término “maestro” si se prefiere), puede y debe en el aula tratar de mostrar al alumnado que pueden llegar a ser “escultores” de su carácter; en definitiva, “escultores” de sus propias vidas. El sentido de esta propuesta didáctica es proponer el uso de material audiovisual para ello, pues consideramos que este formato, en materiales con cierta fidelidad a las fuentes clásicas —tal y como nos parece que es el caso del que aquí presentamos—, puede orientar al alumno —a través, lógicamente, de las enseñanzas del profesor— a la reflexión sobre su propio carácter.

Sobre *Erziehung* y *Bildung*: educación “activa” y educación “pasiva”

Con relación al “carácter” —y en consecuencia con lo que hemos visto hasta aquí—, creemos que, en efecto, éste se puede educar. Sin embargo, con relación a cómo se podría educar, debemos hacer antes algunas matizaciones y afirmar que quizá aquél se pueda llegar a educar mejor desde un punto de vista que entienda la educación como *Erziehung*, pero que también se puede hacer desde una perspectiva opuesta a ésta y más propia de la Ilustración: la educación considerada como *Bildung*. Para nuestra propuesta, nosotros apostaremos aquí por el segundo de los modelos, pues nos parece que es el que mejor puede “encajar y conectar” —palabras de uso diario en los centros de educación primaria e institutos de educación secundaria— con nuestro alumnado.

La distinción entre *Erziehung* y *Bildung* ya había comenzado a establecerse en la cultura alemana de finales del siglo XVIII y principios del XIX. Así, el Hegel de 1798, entre joven y maduro, en una carta a su amigo Schelling, afirmaba:

A partir de la filosofía kantiana y su más excelsa realización, yo espero una revolución en Alemania. Esta revolución procederá a partir de principios que ya están presentes, y que sólo

necesitan ser elaborados de manera general y aplicados a todo conocimiento hasta ahora existente (Pinkard, 2001: 94).¹⁸

George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) pertenecía a ese joven grupo de aspirantes a filósofos que defendía —en palabras de Terry Pinkard—¹⁹ una “educación y cultivo de uno mismo para convertirse en una persona dotada de conocimiento y buen gusto” (Pinkard, 2001: 86); es decir, una *Bildung*,²⁰ toda vez que ésta implicara una autoformación. Es decir, uno debía llegar de forma *activa* a “convertirse a sí mismo” en una persona cultivada (Pinkard, 2001: 86). Esta autoformación (o “auto-actividad, auto-desarrollo, auto-dirección”) que propugnaba el joven Hegel, se oponía a la *Erziehung*,²¹ la cual implicaba una idea más “pasiva”

¹⁸ Hegel, en realidad, como dice Álvarez en su obra *El saber del hombre. Una introducción al pensamiento de Hegel* “reivindica[ba] la importancia de la voluntad y se apoyaba en Kant para exaltar el valor de la razón práctica, entendida como el fundamento de la voluntad libre, es decir, de la subjetividad”. En este sentido, Hegel apuntaba a un cambio en la política del viejo orden estamental.

¹⁹ Profesor de Filosofía en la Universidad de Georgetown; traductor de la *Fenomenología del espíritu* de Hegel al inglés. Es autor de numerosos textos especializados acerca de la obra de Hegel y de la filosofía alemana desde Kant.

²⁰ El término *Bildung* está emparentado con el verbo *bilden*, el cual significa “formar”, “instruir”, “enseñar”. La raíz, *bild*, tiene el significado de “imagen”, “cuadro”, “retrato”. *Bildung* actualmente tiene el sentido de “cultura”. Asimismo, tanto en la época de Hegel, como quizá hoy, podríamos traducirlo por “enseñar ilustrando”, “instruir deleitando”, etc.

²¹ La raíz de la palabra es *ziehen*, que significa “tirar” (por ejemplo, para abrir una puerta) “estirar”, “sacar una muela”, “trazar círculos” (al respecto, véase cualquier diccionario al uso). El término *Erziehung* podría traducirse por “formación”, en el sentido de “informar” o “moldear” algo/alguien. Exagerando un poco —y para tratar de exponer mejor las diferencias entre *Erziehung* y *Bildung*—, repárese en que la fuerza física que imprimimos con las manos no es la misma —ni en el mismo modo—, para “sacar una muela” o para abrir una puerta, que para pintar un cuadro o un retrato.

Por otra parte, no obstante somos conscientes de las implicaciones políticas de las diferencias entre *Erziehung* y *Bildung*. Citando a Pinkard (p. 88): “una de las características más sorprendentes de la idea de *Bildung* [en la época de Hegel] era que venía a echar por tierra el viejo concepto de la sociedad de [...] “estamentos” a los que no pertenecía por nacimiento, muy en la línea de lo que la idea fancesa de “hombre de letras” había significado. Ser una persona de *Bildung*, no tenía nada que ver con el nacimiento, sino con el modo en que uno se había dirigido y formado a sí mismo”.

de la educación —al dejar que la educación fuera dirigida heterónomamente, y sin la posibilidad de una autocrítica—. En resumen, podemos afirmar que en la cultura alemana de hace unos doscientos años contábamos ya con la idea del paso de una educación pasiva (*erziehung*) a una educación activa (*Bildung*).

Estas ideas, aplicadas a nuestro tiempo, podrían traducirse en un intento del profesor por favorecer esta (auto) formación activa en el alumnado. Por ejemplo, quizá se pudiera favorecer ésta a través del estímulo de videos como el que, creemos, tiene el que aquí presentamos y el cual nos parece, en nuestra opinión y desde nuestra experiencia —durante cinco años, con alumnos de ESO y bachillerato— muy atractivo para las edades mencionadas (y para las no mencionadas, quizá también). De esta manera estaríamos procurando la reflexión del alumno sobre su propio carácter, enmarcando aquélla en las ideas de las tradiciones clásicas, pero presentándolas en formatos contemporáneos de expresión (los cuales, quizá, no son otra cosa que formas sustitutivas del aprendizaje a través del teatro clásico; por cierto, el mismo que —como es sabido— la tradición jesuítica comenzó a usar sistemáticamente como vehículo pedagógico de valores en la escuela).

Por otro lado, hay que mencionar que esta última cuestión —la relación entre la cultura escrita y la visual y su asimilación por parte de las generaciones más jóvenes— no es baladí, pues seguramente las últimas generaciones estén mucho más formadas en una tradición visual que escrita. Al respecto, podemos añadir que quizá se podría intentar tratar de ser más “integrados” que “apocalípticos”, ya que es completamente posible establecer fuertes vínculos —más de lo a que veces pueda parecerlos— en la comunicación con las generaciones más jóvenes.²² No obstante, nunca debemos de olvidar que, en nuestra opinión, el objetivo

²² Comunicación, la cual, además es cada vez más necesaria. Piénsese en el poderoso atractivo que los videojuegos, las redes sociales (Facebook, Tuenti o Twitter), las terminales de móvil-fotografía-música, etc., ejercen en la cultura juvenil contemporánea. Asimismo puede recordarse al respecto el papel que toda esta cultura audiovisual contemporánea podría estar desempeñando en el desarrollo de la cultura juvenil actual, proceso que no debería ignorar la tradición cultural —lo cual parece suceder con demasiada frecuencia— escrita, “visual”, musical, etc.

principal de la educación es el acercamiento de las mencionadas generaciones (y, en definitiva, de todas las posibles) a la cultura heredada tradicional, sin necesidad, por supuesto, de prescindir del resto de formatos contemporáneos.

De esta forma, el profesor podría ser un guía capaz de mostrar al alumnado la necesidad de empezar a formarse por sí mismo, a autodirigir su vida..., aunque para ello éste... ¡tenga que reflexionar, leer, escribir, hablar, escuchar... en definitiva, ejercitar su *logos!* (tareas a las cuales, en las aulas, muchas veces tenemos la sensación de que el alumnado cada vez se resiste más y más en realizar). Obviamente, cuanto más pronto se consiga esto —es decir, planteándose desde la educación primaria—, mejor será la capacidad de comprensión, auto-actividad, (auto) crítica, etc., del alumnado y —no olvidemos— futura ciudadanía de nuestras sociedades.

El paradigma cognitivo-contextual

Por último, debemos señalar que el contexto educativo en el cual imaginamos que el profesor puede guiar al alumno en esta reflexión sobre sí mismo, debe estar planteado desde un paradigma educativo “cognitivo contextual” (Román Pérez, 1990: 33): por éste entendemos el justo equilibrio entre un modelo de aprendizaje-enseñanza basado en el paradigma educativo cognitivo-conductual y, su opuesto, el paradigma ecológico-contextual.

El primero de los dos —tal y como afirma Román Pérez y Díez López (1990: 34)—, fue el que se desarrolló desde los años cuarenta o cincuenta del pasado siglo: las metáforas básicas de la educación en aquellos tiempos fueron la “máquina”, o si se prefiere, “el ordenador”; el modelo de profesor era competencial; la clase, estaba exclusivamente orientada a los resultados, y el conocimiento era de carácter únicamente memorístico. Los modelos (Román Pérez y Díez López, 1990: 37) de Thorndike, Pavlov o Skinner parecieron, tras este paradigma educativo, ser fórmulas obsoletas en la medida en la cual insuflaron un exceso de hiperracionalismo en la educación.

El segundo de los paradigmas, probablemente desplegado tras los movimientos “sesentayochistas”, también mostró sus grandes flaquezas: la metáfora principal era “el escenario”; el modelo de profesor, “técnico-crítico” (Román Pérez y Díez López, 1990: 33);²³ la clase estaba orientada en exclusiva a las interrelaciones persona/grupo, y el proceso del conocimiento, centrado expreso en la vivencia y experiencia del alumno/a en su contexto individual y social. Los modelos de Vygotsky o Hamilton tampoco parecen haber sido las mejores concepciones educativas: desde una posición radicalmente contraria al “hiperracionalismo” educativo anterior, fueron cayendo en la vaguedad y en la ambigüedad de la crítica “facilona” al “racionalismo” educativo —llegando a confundir, incluso, éste con aquél—, y propalar el conocimiento de la realidad exclusivamente desde los sentidos y desde la experiencia, ignorando el papel de la razón en el proceso del aprendizaje y, en general, del conocimiento humano.

Así, y como si el conocido *dictum* kantiano estuviera “cargado de razón” (“los pensamientos sin contenidos son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas” [Kant, 1978: 93]), una combinación de ambos modelos, en su justa medida, podría constituir paradigmas “cognitivo-contextuales” apropiados para una futura educación del siglo por venir, centrándose así tanto en la visión constructivista del aprendizaje, a partir de la concepción de la experiencia en Piaget, como en el aspecto conceptualista del conocimiento en Ausubel (Román Pérez y Díez López, 1990: 43).

De forma concisa, creemos que con respecto a lo mencionado en este último apartado es hora de que concretemos en qué afectan estos planteamientos teóricos que acabamos de mencionar en nuestra propuesta: así, nos parece que la actitud “integrada” de acercarnos a los nuevos formatos audiovisuales de cara al desarrollo de todas sus posibilidades en la educación, podría atender a una perspectiva “cognitivo-contextual”: a través del formato visual, se plantearía una excelente oportunidad de partir del contexto más inmediato del alumno, para tratar de reconocer cuál es su “experiencia” individual y grupal (e incluso, cuál puede

²³ Es decir, el profesor como “un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo”.

llegar a ser); y sin embargo, al mismo tiempo el intento de ir más allá del formato visual se nos antoja como una aproximación al conocimiento desde un planteamiento más libresco y “cognitivo”, mediante el cual organizaríamos la inteligencia y el aprendizaje del alumno desde dimensiones más conceptualistas de la educación, interesándonos por los conceptos que el alumnado posee, y, yendo siempre más allá, tratar de conocer cuáles puede poseer con relación a éstos y enseñarlos de forma efectiva.

En conclusión, podemos afirmar que es entre estas dos coordenadas —la primera de ellas, la posibilidad de la educación del carácter; la segunda, un modelo educativo cognitivo-contextual—, desde donde plantearemos nuestras ideas. Pasemos a explicar, pues, el papel que en el aprendizaje puede tener el estudio de la prudencia (o *phrónesis*) como proceso necesario de la reflexión y de la deliberación.

La *phrónesis*: reflexión y deliberación. *Phrónesis* estoica y *phrónesis* aristotélica

Llevemos a cabo, en primer lugar, un acercamiento a la noción de la prudencia. Para ello, podemos tratar de conocer cómo es aquella persona a la que se califica como “prudente”. El “prudente” es el hombre/mujer capaz de deliberar (*βουλευτικός*). De esta manera, aquella persona que tiende a reflexionar sobre su propia vida y a deliberar sobre los asuntos que atañen a ésta, puede llegar a convertirse en prudente —a hacer gala de esa virtud tan deseable, tanto en la antigüedad como en nuestros días: la prudencia.

Sin embargo, con relación a este concepto de prudencia, debemos distinguir dos sentidos históricos, los cuales se pueden hacer ver antes (o durante) la proyección del video sobre Dédalo e Ícaro: la prudencia estoica y la prudencia aristotélica. Aun siendo conscientes de la existencia de otras concepciones posteriores de prudencia —como por ejemplo, la kantiana—,²⁴ centrémonos ahora en dos de las concepciones que nacieron en la antigua Grecia.

²⁴ Ésta puede estudiarse, por ejemplo, en Aubenque (1963: 212-240). En este artículo, no obstante, permanecerá al margen de nuestra explicación.

La primera de ellas, creemos que se aleja completamente del tipo de prudencia que con el video se pretende mostrar; la segunda, por el contrario, nos parece que coincide plenamente con aquella “lección” que creemos que a través del video el alumnado puede extraer.

Tradicionalmente, la *phrónesis* (*φρόνησις*) de los estoicos se suele traducir desde Cicerón (Aubenque, 1963: 210) por “prudencia”. Esta traducción, sin embargo, recoge tanto un planteamiento práctico como uno teórico, al asimilar Cicerón (Aubenque, 1963: 211)²⁵ en este concepto una doble condición —de *prudens* y de *sapiens*—, la cual debe cumplir toda aquella persona que quiera ser calificada como “prudente” en un sentido estoico. Es decir, en la concepción estoica de la *phrónesis*, el prudente debe ser, al mismo tiempo, sabio (*sapiens*). Esto es así, pues para el estoicismo hay un único orden (humano y divino, al mismo tiempo), lo cual implicaría que según esta filosofía el hombre tiene y debe tener una relación de comunidad con los dioses.

Sin embargo, en Aristóteles no encontramos esta doble condición.

La prudencia, en Aristóteles, vendrá definida principalmente por una concepción cosmológica en la cual no se niega la existencia del orden de lo divino, sino que se establece la diferencia entre el orden de lo divino y el orden de lo humano: sólo a este último “orden” o ámbito corresponderá la posibilidad de la deliberación y de la reflexión. A diferencia de los estoicos, para Aristóteles no hay que estar “conectado” con los dioses con el fin de poder aprender a distinguir lo bueno de lo malo. Para el de Estagira, la deliberación es algo que puede hacer cualquier hombre o mujer. No es necesario ser un sabio (*sapiens*) para ello.

Es en este último aspecto en el que creemos que reside el valor didáctico del video acerca del mito griego que aquí nos concierne: dadas las características que anteriormente comentábamos (un paradigma educativo cognitivo-contextual centrado en la *Bildung*). Creemos que el alumnado podría comprender a través del video cómo Dédalo es un “sabio” en el orden técnico,

²⁵ Véase *De officiis*, I, 15-16, 19, etc. No obstante, Aubenque señala que Cicerón, en *De officiis* (I, 45, 153), era consciente de que había que distinguir entre la *prudencia* “*quae est rerum expetendarum fugiendarumque scientia*” y *sapientia* “*quae est rerum divinarum et humanarum scientia*”.

pero un absoluto ignorante en temas ético-prácticos; es decir, el alumnado podría entender cómo la estulticia de Dédalo para la acción y la constante falta de deliberación en su (que)hacer, desembocan constantemente en una ausencia de virtud moral, ausencia que es el preámbulo de la infelicidad —tal y como, precisamente, salta a la vista en la expresión del rostro de Dédalo durante la duración del mito en formato audiovisual—. En definitiva, la idea que puede venirle a las mentes al alumnado es que Dédalo debería aprender a deliberar —en el sentido aristotélico—, y a dejar de prestar tanta atención a sus habilidades técnicas y a sus magníficas capacidades —¡cuasi divinas!— para la *tekné*. O lo que es lo mismo: quizá Dédalo debería dejar de centrarse en ciertos aspectos parciales de su Yo —en qué es capaz de hacer—, para ser capaz de pensar más en los otros —qué puede hacer, en cuanto ser humano, por ellos y por sí mismo—. Y es que Dédalo parece confundir constantemente el conocimiento técnico con el conocimiento de sí; las habilidades técnicas, con las éticas.

El irreflexivo Dédalo y la prudencia aristotélica

Pero para examinar aquello que debería aprender Dédalo —es decir, en lo que debemos hacer hincapié en la proyección del video a la hora de su exposición—, debemos acudir al libro VI de la *Ética a Nicómaco* aristotélica, en el cual se plantea el autor qué es la prudencia y quién es el prudente:

Por lo que a la prudencia se refiere, entendemos su naturaleza al considerar a qué persona calificamos como prudente. Parece propio de ésta **discurrir bien sobre lo bueno y conveniente para ella misma**, no en sentido parcial —v.g. para la salud o la fuerza—, sino para vivir bien en general (Aristóteles, 2009: 121-133).²⁶

²⁶ Utilizamos para este texto la excelente versión, adaptada por el profesor Javier Fernández Aguado (negritas nuestras). No obstante, si no se cuenta con la opción de manejar esta versión que citamos, se puede utilizar alguna de las disponibles en otras editoriales como Gredos, Austral, etc.

Como pone de manifiesto de forma constante el video, precisamente este “discurrir sobre lo bueno” y discurrir sobre “lo conveniente” es lo que no sabe hacer Dédalo en ninguno de los sucesivos casos que se le plantean. Y no sólo no sabe discurrir sobre lo conveniente para él, sino que, en consecuencia, tampoco sabe discurrir sobre lo que conviene a los demás. En definitiva, Dédalo no sabe “vivir bien en general”; al contrario, cae en ese “sentido parcial” del “vivir bien”.

Asimismo, durante el video (y también en el mito escrito), vemos que Dédalo es plenamente capaz de razonar con relación a la técnica —es decir, con vistas a un fin concreto: elaborar una herramienta, construir un laberinto, confeccionar un juguete, etc.—, pero no es capaz de desarrollar su razonamiento ético. En efecto: Dédalo no ha comprendido que, como afirmaba Aristóteles:

[...] calificamos como prudentes [a las personas] también cuando razonan adecuadamente con vistas a un fin bueno que no es objeto de ningún arte. En sentido amplio, **es prudente el hombre reflexivo** (Aristóteles, 2009: 124).²⁷

Con respecto al “arte”, no hay problema: Dédalo sabe cómo hacerlo a la perfección —su destreza con la *tekné* es insólita—; sin embargo, lo que no es capaz de hacer en absoluto (pues podría intentarlo hacer, aunque fuera de forma imperfecta) es razonar éticamente con relación a un fin bueno en sí mismo —sin esperar a cambio la obtención de ningún otro bien—. En resumen, podríamos decir que nuestro malhadado Dédalo posee excelente disposición para la producción artística —como “prototipo del artista universal” que se nos describe en la mitología griega— (Grimal, 1981: 129), pero una nula disposición para la acción ética.

En definitiva, el problema que *pesa* sobre Dédalo es que no ha comprendido que la vida y el razonamiento éticos no son problemas “técnicos” a resolver; no ha entendido que:

[La ética] **no** será **ciencia**, porque la acción o actuación puede ser de otra manera; **ni arte**, porque acción [ética] y producción

²⁷ Negritas nuestras.

[artística] son de distinto género. Se tratará [la ética], en consecuencia, de **una disposición racional verdadera y práctica respecto de lo que es bueno y malo** (Aristóteles, 2009: 125).²⁸

En efecto, podemos decir que en todo momento —en la parte del mito que narra el video—, Dédalo nos da muestras de su estulticia: resultados negativos con relación a su capacidad para discriminar “lo bueno” de “lo malo”, y excelentes resultados positivos con relación a sus capacidades técnicas, fórmula que desemboca en el camino de la infelicidad que habíamos anunciado: así, (a) durante la presencia de Dédalo en Atenas —donde comete el asesinato de su sobrino—, destaca como constructor e inventor técnico; (b) esta fama llega hasta Creta, donde el Rey Minos conoce de su hazañas —tanto técnicas como éticas—; (c) con el fin de salir de Creta (donde Minos lo había encerrado en el propio laberinto que había construido el inventor), elucubra la forma de salir de la isla: Dédalo “quiere volar” —o lo que es lo mismo: quiere salir de su aislamiento moral—, lo cual finaliza con la muerte de su propio hijo, Ícaro; (d) en el episodio en Sicilia, vuelve a demostrar su incapacidad para la vida moral, profundizando en su dolor, aislamiento e infelicidad; (e) finalmente acaba sus días consumido por la desesperación.

En resumidas cuentas, se trata de comprender con estas imágenes cómo cuando las personas no “razonan adecuadamente con vistas a un fin bueno que no es objeto de ningún arte” —usando los términos aristotélicos—, la reflexión desaparece como modo de proceder en la vida. En conclusión, con propuestas como la nuestra se pretende ofrecer un ejemplo más al profesorado de cómo el alumnado a través de la escuela —es decir: del “colegio” o del “instituto”— también puede aprender a reflexionar sobre cuestiones “prácticas” de la vida moral, las cuales en principio no parecen corresponderse con objetivos, métodos o sistemas de evaluación (es decir, no son cuantificables numéricamente), pero que, en el fondo, son condición necesaria para que nuestras habilidades y capacidades sean bien dirigidas.

²⁸ Negritas nuestras.

Conclusión. Dos breves (pero ambiciosos) objetivos

Uno de los objetivos principales tras ver este video —acompañándolo de las reflexiones de Aristóteles que citamos— es tratar de provocar cierta *katharsis* en el alumnado, viendo a Dédalo fracasar una y otra vez en lo ético (a pesar de ser admirado, una y otra vez, en lo técnico), con el fin de que el niño/adolescente se plantee —dentro de su mundo, contexto cotidiano, etc.—, la posibilidad de actuar con *phrónesis*; es decir, que los alumnos sean conscientes de que sus capacidades técnicas no les otorgan, automáticamente, la felicidad, pues aquéllas no son ni condición necesaria ni condición suficiente de ésta. En definitiva —y con lenguaje de la pedagogía actual—, que no son sólo importantes en la vida las *aptitudes*, sino, que a veces, pueden serlo tanto (o más, como vemos en este caso) las “actitudes”.

El otro objetivo —si bien, más ambicioso aún— consistiría en poner de relieve para el alumno/a dos conceptos de *phrónesis*: la *phrónesis* estoica y la *phrónesis* aristotélica para que tras una breve explicación sobre éstas, el alumno se anime a reflexionar sobre cuál le conviene a su carácter —siendo siempre conscientes de la opción aristotélica—; es decir, que existe la posibilidad de aprender a deliberar sin la necesidad de ser un “sabio”.

En definitiva, los objetivos se podrían resumir en uno: que los alumnos sean capaces de plantearse la posibilidad de reflexionar su propia acción, la cual repercute, necesariamente, en los otros.

Anexo 1. El mito de Dédalo e Ícaro

Dédalo (Δαίδαλος). Dédalo es un ateniense, perteneciente a la familia real, que tiene su origen en Cécrope. Es el prototipo del artista universal; a la vez arquitecto, escultor e inventor de recursos mecánicos. Se le atribuyen, en la Antigüedad, las obras de arte arcaicas, incluso las que tienen un carácter más mítico que real, como las estatuas animadas a que se refiere Platón en el *Menón*. Según ciertas tradiciones, el padre de Dédalo se llamaba Eupáلامo, y su madre era Alcipe. Según otros, su progenitor habría sido Palemón, o, tal vez, Metión, nieto de Erecteo. Dédalo traba-

jaba en Atenas, donde tenía por discípulo a su sobrino Talo, hijo de su hermana Pérdix. Talos se mostró sumamente hábil, hasta el punto de llegar a despertar los celos de Dédalo, y el día en que el muchacho, inspirándose en una serpiente, inventó la sierra, el maestro lo precipitó desde lo alto de la Acrópolis. Pero el crimen fue descubierto, y Dédalo tuvo que comparecer ante el areópago, que lo condenó. Desterrado, el artista huyó a Creta, junto al rey Minos, llegando a ser su arquitecto y escultor habitual. Pasífae, esposa de Minos, se había enamorado de un toro, y él le construyó una vaca de madera. También construyó para Minos el laberinto, palacio de complicados corredores donde el rey encerró al Minotauro. Después, cuando Ariadna quiso salvar a Teseo,²⁹ que había venido a combatir con el monstruo, la doncella pidió a Dédalo la manera de ayudarlo. Éste le inspiró la astucia que salvo al héroe aconsejándole que le diera un ovillo de hilo que había de permitirle, desenrollándolo a medida que avanzase, volver luego sobre sus pasos. Minos, al conocer el éxito de Teseo y el ardid de que se había valido, encarceló en el laberinto a su cómplice Dédalo, junto con su hijo Ícaro —que había tenido con una esclava de palacio llamada Náucrate—. Pero Dédalo se fabricó unas alas para sí y otras para su hijo, las pegó con cera y los dos huyeron volando. Dédalo llegó sano y salvo a Cumas, y Minos lo persiguió por todos los países, mientras él se ocultaba en Camico (Sicilia), en la corte del rey Cócalo (Grimal, 1951: 129-130). La manera en que Minos descubrió dónde se encontraba Dédalo, consistía en que Minos, por todas las ciudades por donde pasaba, mostraba una concha de caracol y un hilo, prometiendo una recompensa a quien supiese pasar el hilo por las espirales de la concha. Nadie daba con la solución del problema, y Cócalo, tentado, planteó la dificultad a Dédalo, el cual ató al hilo a una hormiga y metió al animal en aquel nuevo laberinto. Cuando Cócalo, triunfante, llevó a Minos la concha enhebrada, éste comprendió que Dédalo, el hombre ingenioso por excelencia, se hallaba por aquellas cercanías, y poco le costó conseguir que Cócalo se lo confesase.

²⁹ Este mito griego también aparece en la serie de cuatro capítulos *Jim Henson's Storyteller: los mitos griegos: Perseo y la Gorgona, Dédalo e Ícaro, Teseo y el Minotauro y Orfeo y Eurídice* (Henson Associates / TVS Televisión, EE. UU. / U. K., 1990), de la cual aquí comentamos *Dédalo e Ícaro*.

Éste tuvo que comprometerse entonces a entregarle a Dédalo; pero el otro, deseoso de salvar a su huésped a todo trance, encargó a sus hijas que escaldasen a Minos en el baño [...], tal vez a instigación de Dédalo, que había instalado un sistema de tuberías (Grimal, 1951: 112).

Anexo II. Selección de fragmentos (video)

Entre paréntesis, al final de cada línea, aparece el minutaje.

1. Presentación de Dédalo e Ícaro (1:50-2:35).
2. Presentación de Talos. Los celos de Dédalo. Muerte de Talo. (3:15-6:29).
3. Sobre aptitudes y actitudes (6:51-8:13).
4. Dédalo en Creta. El rey Minos. Éxito técnico vs. “indigencia” ética (8:40-9:26).
5. Dédalo “quiere volar” (o sobre cómo salir del aislamiento moral). Muerte de Ícaro (11:38-14:44).
6. Dédalo en Sicilia. El rey Cócalo. Dédalo inculpa a los demás de sus males (17:55-18:45).
7. La muerte de Minos (22:04-23:00).

Referencias

- ARISTÓTELES (2009), *Ética a Nicómaco*, Madrid, Editorial Lid.
- AUBENQUE, P. (1999), *La prudencia en Aristóteles*, Barcelona, Ed. Crítica.
- GRIMAL, P. (1981), *Diccionario de mitología griega y romana*, Barcelona, Paidós.
- KANT, I., *Crítica de la razón pura*, Madrid, Alfaguara, 1978.
- LÓPEZ CASTELLÓN, E. (1972), *Psicología científica y ética actual*, Madrid, Editorial Fragua.
- MESLIN, M. (1978), *Aproximación a una ciencia de las religiones*, Madrid, Ediciones Cristiandad.
- PINKARD, T. (2001), *Hegel*, Madrid, Ed. Acento.

ARREBATOS DE LA REALIDAD

ROMÁN PÉREZ, M. y Díez López, E. (1990), *Curriculum y aprendizaje*, Madrid, Itaka.

<http://web.mac.com/titpaul/Site/About_Me.html.>