

LA INSOPORTABLE PASIVIDAD DE LA CLASE TEÓRICA

Roberto Rosler^{1,2}, Juan Manuel Zaloff Dakoff^{1,2}, Diego Hernández¹, Rafael Torino²,
Mariano Socolovsky², Santiago González Abbati²

¹Facultad de Medicina de la Universidad Abierta Interamericana.

²Servicio de Neurocirugía del Hospital Británico de Buenos Aires

RESUMEN

El formato “estándar” de la clase teórica no es efectivo si el objetivo es que los alumnos retengan y comprendan los temas más relevantes para su futuro desempeño profesional.

Las clases teóricas promueven un aprendizaje pasivo y este tipo de aprendizaje NO es la forma más eficiente de aprender. Los estudiantes aprenden mejor cuando toman un rol activo en su proceso de aprendizaje.

En este problema educativo tenemos como cómplices a nuestros alumnos. En general los estudiantes no leen para las clases. Como los alumnos no leen previamente el docente no tiene otra opción que dar una clase teórica.

El Constructivismo nos aporta una posibilidad de romper este círculo vicioso que nos fuerza a utilizar un método inefectivo de enseñanza.

Esta corriente pedagógica ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevos conceptos.

Pero para aplicar las técnicas del constructivismo se requiere que los alumnos lean los contenidos en forma previa a la clase. ¿Cómo lograrlo? Comenzando cada clase con una evaluación sobre sus contenidos.

De esta manera el docente puede dedicar tiempo de la clase a resolver problemas clínicos y así desarrollar habilidades de pensamiento crítico de sus alumnos.

Palabras clave: aprendizaje, clase teórica, constructivismo, educación médica, enseñanza, pensamiento crítico.

“Explicarle una cosa a alguien es, antes que nada, demostrarle que no puede comprenderla por sí solo”. Gregorio Marañón

“La única forma de supervivencia es aprender amnésicamente de memoria. ¿Paradójico no?” Un alumno

LA DUDA CARTESIANA

Damos clases de Neurocirugía desde el año 1984. Durante los primeros 21 años utilizamos el formato estándar de clase teórica. En base a los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes y de sus evaluaciones en las encuestas docentes, la estrategia didáctica de la clase teórica era, “en teoría” (valga la redundancia), exitosa.

Sin embargo dos experiencias recurrentes nos hicieron dudar acerca de la efectividad de nuestro enfoque de enseñanza.

La primera era que colegas docentes encargados de la evaluación final, de otras materias, del internado o de la guardia, nos hacían comentarios tales como: “¿No les diste enclavamiento transtentorial? Tus alumnos no tenían ni idea de lo que es...”, “¿No llegaste a explicarles hemorragias intracerebrales por hipertensión arterial? En el choice integrador no pegaron ni una”, “¿Nunca les hablaste de hematoma subdural crónico? El otro día entró uno a la guardia y los chicos no tenían ni idea”, etc., etc.

¡Por supuesto que habíamos visto estos temas! Y la reacción neurovegetativa en mi rostro se encargaba de reafirmar en forma no verbal este hecho.

¿Cuál era el motivo por el que aun los mejores

alumnos no estaban reteniendo y comprendiendo estos temas tan importantes en los cuales habíamos hecho tanto énfasis durante las clases?

La segunda “revelación” provino cuando comenzamos a ofrecer horarios de consulta *online* por Internet en el día previo a la evaluación.

En estas sesiones, luego de explicar una duda y que el alumno asegurara que había entendido el tema, si uno le hacía una pregunta para verificar su comprensión acerca de lo explicado, muchas veces éste era incapaz de contestarla.

¿Qué estaba sucediendo? Aparentemente estas sesiones de consulta eran un microcosmos de nuestras clases teóricas. Nosotros conocíamos los contenidos y podíamos explicarlos en una forma clara y organizada de manera tal que los estudiantes *entendieran* lo que nosotros estábamos diciendo pero **esto NO significaba que ellos lo estaban aprendiendo.**

¿Entonces, cuál era el problema?

El Problema no es que digas. El Problema es lo que callas. Ricardo Arjona

El problema tenía dos orígenes: nuestros estudiantes y el que suscribe, su docente.

Creo que esta combinación, que lleva a una colisión tácita entre el docente y el alumno, genera un ciclo vicioso que se auto perpetúa. Como docente universitario debería haberme dado cuenta de la diferencia entre enseñar y aprender. **Sólo porque fui un buen docente (al menos eso creo yo) NO quería decir que mis alumnos aprendieran.**

Correspondencia:

Recibido: ; aceptado:

Las clases teóricas promueven un aprendizaje pasivo y **el aprendizaje pasivo NO es la forma más efectiva de aprender**¹. Los alumnos entran a clase como un pizarrón en blanco e intentan escribir todo lo que el docente dice **sin pensarlo**. Por esto no es improbable que lo escrito por los alumnos durante la clase teórica sea eliminado con la primera orina de la mañana siguiente.

De hecho, muchos especialistas en educación consideran que **aprendizaje pasivo es un oxímoron**². Los estudiantes aprenden mejor cuando toman un rol activo en su proceso de aprendizaje³.

Como docente soy culpable porque estaba utilizando una estrategia didáctica medieval. Una estrategia atractiva en la era previa a la aparición del universo de Gutenberg^{**}.

Las facultades son instituciones que tienen sus raíces en la edad media. Nos gusta pensar que nuestras universidades postmodernas han progresado desde los primeros días de Salerno, Padua, París y Oxford.

Sin embargo, en al menos un aspecto crítico, continuamos operando mediante convenciones reconociblemente medievales. El entrenamiento de nuestros docentes (salvo aquellos que hayan realizado la carrera docente en su nuevo formato) continúa siendo un proceso que refleja el sistema de aprendices de los gremios medievales. En este formato el nuevo docente sigue el "modelo" con el que su docente le enseñó cuando era estudiante.

Y es así que cuando observamos a un docente dando una clase teórica con un Power Point es bastante similar a una clase de la profesora Trotula en Salerno durante el siglo XI⁴. Tal vez la única diferencia es que mientras ella daba clase leyendo de su libro *Passionibus Mulierum* nosotros la damos leyendo de nuestro "libro electrónico".

Para en este engaño educativo tenemos como cómplices a nuestros alumnos. Como dice Hurd⁵ **"La educación es el único negocio en el cual el consumidor está satisfecho con menos producto"**.

En general los estudiantes no leen para las clases. Han descubierto que es innecesario para aprobar la materia y son pragmáticos⁶ (como buenos postmodernos que son) con las múltiples exigencias en el manejo de sus tiempos.

Pero estos hábitos tienen consecuencias negativas para la cursada. Como nuestros alumnos no leen previamente nosotros no tenemos otra opción que dar una clase teórica. ¡Porque si no, ellos no sabrían de qué estamos hablando!

Reconozcamos también que, por culpa del sistema, nuestros alumnos **no estudian para aprender** (la virtuosa epistemofilia[#] está en vías de extinción por las

enormes exigencias curriculares) **sino para aprobar y no estudian materias sino profesores** (llevan a cabo un profundo estudio de mercado acerca de que lo cada docente toma en el examen ya que existe una enorme variabilidad inter pares).

Plantas y la construcción de aprendizajes

¿Existe alguna posibilidad de romper este círculo vicioso que nos fuerza a utilizar un método inefectivo de enseñanza?

La oportunidad surge del Constructivismo⁷, una corriente pedagógica que ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados.

El Constructivismo afirma que **el conocimiento NO puede ser transferido de una persona a otra, sino que el conocimiento debe ser creado por cada alumno** para que pueda aprenderlo⁸.

Es una teoría que imagina al aprendizaje como el crecimiento de una planta⁹. Estas no crecen por la adición de nuevas partes desde el exterior^{##} sino por la diferenciación y coordinación de nuevas partes desde su interior. Los nutrientes y estímulos ambientales trabajan en forma indirecta. No podemos hacer crecer flores colocando fertilizantes directamente sobre la planta desde el exterior. Lo mejor que podemos hacer es crear las mejores condiciones para que la planta por sí misma crezca. De la misma manera, cuando enseñamos no "creamos" un objeto, sino que el estudiante es un sujeto que se auto-construye mediante su aprendizaje.

El constructivismo plantea proponer problemas de relevancia para los estudiantes, desafiar sus suposiciones, enseñar conceptos básicos más que bits discretos de información¹⁰.

Describe a los docentes constructivistas como a aquellos que primero intentan establecer los conocimientos a priori de los estudiantes antes de intentar presentarles más información, a aquellos que estimulan la autonomía y la iniciativa de los estudiantes, que fomentan las preguntas de los estudiantes a través del diálogo y que les plantean preguntas que crearán oportunidades de aprendizaje¹¹.

Como afirma Meirieu¹²: **"La apropiación y la reutilización son los motivos fundamentales por lo cuales una transacción humana es educativa. Un aprendizaje es emancipador sólo si sus adquisiciones son transferibles y utilizables fuera del control del educador"**.

Hacia un enfoque de aprendizaje activo: incentivos y amenazas

Es la búsqueda de nuevos conocimientos con el único objetivo de lograr satisfacción.

Esta creencia es muy fuerte entre los docentes que suponemos que transmitimos información a nuestros alumnos en un teórico cuando en realidad lo único que estamos haciendo es meramente exponerlos a ella.

* Combinación en una misma estructura sintáctica de dos palabras o expresiones de significado opuesto. Por ejemplo: un silencio atronador.

** Una estrategia inaceptable en un momento en que existen excelentes libros de neurocirugía de autores argentinos para el pregrado.

De la lectura del constructivismo tres conceptos nos quedaron claros:

– Los estudiantes deben construir su propio conocimiento.

– El aprendizaje se facilita si los alumnos trabajan en grupo¹³, enseñándose unos a otros (aprendizaje colaborativo*).

– Los estudiantes aprenden mejor cuando toman un rol activo: cuando discuten lo que están leyendo, practican lo que están aprendiendo y aplican conceptos e ideas.

Sin embargo, para aplicar estos principios debíamos utilizar un método que reconociera las restricciones comunes a todo docente universitario argentino: bajo costo, baja tecnología y de una simpleza acorde a las imposiciones de Cronos, el inexorable dios del tiempo. Pero, ¿cómo lograr que nuestros alumnos leyeran los contenidos en forma previa a la clase? Para lograr dicho objetivo necesitábamos un “incentivo”.

Planteamos a nuestros alumnos una mala y buena noticia. La mala noticia era que al comenzar cada clase les íbamos a tomar una evaluación sobre sus contenidos (para asegurarnos que leyeran sus contenidos). La buena noticia era que estas evaluaciones constituirían el 50% de la nota final.

A partir de este momento se produjeron dos cambios fundamentales:

– Nuestros alumnos ya no eran *tabulas rasas* que esperaban pasivamente aceptar que de nuestros labios surgieran dictámenes de sabiduría.

– Comenzamos a tener tiempo en la clase para dedicarlo a resolver problemas clínicos mediante la dinámica de grupos¹⁴.

Si bien alfabetizar a los alumnos en neurocirugía es uno de los objetivos de la materia, creemos que otro objetivo importante es que se puedan plantear y resolver problemas epidemiológicamente frecuentes de la clínica neuroquirúrgica.

La investigación pedagógica ya ha demostrado que regurgitar conocimientos fácticos no es un signo de que el estudiante ha modificado su aprendizaje en profundidad (y de que dicho cambio será de larga duración). Mucho más importante es desarrollar en el alumno la capacidad de plantearse preguntas, encontrar la información relevante y usarla para resolver problemas. En otras palabras, desarrollar habilidades de pensamiento crítico¹⁵.

La educación moderna aconseja alejarse de las estrategias que favorecen la memorización (en las cuales el alumno tan solo “ingiere” información) y acercarse hacia las estrategias que favorecen usar los datos para resolver los problemas y hacer reflexionar a los alumnos

sobre los procesos mediante los cuales resolvieron dicho problema (metacognición)¹⁶.

Ventajas de un enfoque de aprendizaje activo

¡Favorece la “buena praxis” educativa!¹⁷

– Estimula el contacto entre los alumnos y el docente.

– Desarrolla reciprocidad y cooperación entre los alumnos. El formato de trabajo grupal para la resolución de problemas estimula a los alumnos a que se ayuden mutuamente para aprender. Por el contrario el formato de la clase teórica se focaliza en la competición individual al estimular la memorización de datos y hechos y la obtención de notas altas en los exámenes¹⁸.

– Fomenta el aprendizaje activo. La configuración clase teórica-toma de apuntes es el epitome del aprendizaje pasivo¹⁹.

El enfoque de aprendizaje descrito estimula dos tipos de aprendizajes activos que pueden ser atractivos a diferentes tipos de estudiantes.

Por un lado los estudiantes son responsables de leer el material asignado en forma previa a cada clase. El estímulo es la evaluación que deben contestar en forma previa a la clase teórica. La lectura y revisión de notas es una forma de aprendizaje activo que puede realizarse en forma individual.

Por otro lado los estudiantes deben activamente resolver problemas durante la clase, y en este caso el aprendizaje activo es de tipo cooperativo²⁰.

– Da una retroalimentación rápida. Las evaluaciones cortas velozmente alertan al docente y a los estudiantes acerca de problemas potenciales en la comprensión de ciertos temas²¹.

Por esto las evaluaciones diarias son un medio de evaluación formativa que entrega una retroalimentación rápida al alumno, lo que le da la posibilidad de realizar ajustes en su forma de estudio.

También son una importante forma de retroalimentación para el docente que le posibilitan llevar a cabo ajustes del curso en tiempo real.

Todo esto contrasta con la estrategia de clases teóricas en la cual ni los alumnos ni el docente reciben retroalimentación sobre lo que aprenden-enseñan de las clases hasta la evaluación final, momento en el cual los ajustes ya sólo sirven para la próxima rotación.

– Aumenta el tiempo de estudio de los alumnos. Este enfoque evita un clásico: ¡que los alumnos estudien activamente sólo cuando el examen es inminente!

– ¡Los exámenes han sufrido una metamorfosis! Del clásico “Hábleme de traumatismos de cráneo, meningiomas, etc.” (Seguido de un alumno vomitando datos y hechos sin ninguna forma de comprobar que los comprende) hemos pasado a una evaluación basada en el diagnóstico de 10 casos clínicos.

Y es que el problema no es cambiarte. El problema es que no quieres. Ricardo Arjona

¿Cuáles son las dificultades para implementar un aprendizaje activo?

– Varios docentes no saben que existen alternativas a la clase teórica.

* El aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos. Podría definirse como un conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo.

– Enseñamos como nos enseñaron. Estas son prácticas arraigadas en el inconsciente cultural de los docentes, en donde es muy difícil combatirlas y en donde mantienen durante mucho tiempo su influencia.

– Pocos docentes leen bibliografía pedagógica²².

– Es muy difícil ceder el control de la clase. Es una sensación muy confortable ser el experto que tiene todas las respuestas²³.

– Preocupación por el hecho de que los alumnos no participen o lean, o que no se logre completar el programa con este enfoque²⁴.

– El problema logístico de utilizar esta estrategia en grandes grupos.

– Fijación con la tecnología. Algunos docentes suponen que el Power Point²⁵ puede resolver los problemas que plantea la clase teórica. Lamentablemente la pasividad del auditorio no puede ser resuelta por ningún software. Muchos docentes equiparan erróneamente, a nuestro entender, tecnología con enseñanza innovadora.

– ¡Una nueva mirada al olvido!²⁶: La investigación pedagógica plantea el interesante concepto acerca de que si algo ha sido aprendido en forma activa, no debemos preocuparnos si los alumnos luego se olvidan de dichos conceptos.

De lo que si debemos preocuparnos es de lo que se estudia de memoria, sin un razonamiento previo, y luego se olvida.

En estos casos los alumnos realizan un compromiso cognitivo inmediato con esas ideas. Con el agravante de que dicho compromiso está basado sólo en quien se las transmitió (o sea su docente).

Cuando el alumno hace esto, procesa la idea de forma incondicional. La idea se transforma en un hecho aceptado y por lo tanto nunca más vuelve a entrar en nuestra mente para ser reconsiderada.

Cuando un alumno estudió un concepto en forma activa y lo olvida, al volver a leerlo puede ser que cambie sus ideas con respecto al concepto. Esto no puede suceder en aquellos alumnos que estudian pasivamente de memoria.

Todos tenemos rígidas perspectivas que obtuvimos de experiencias pasadas. Estas perspectivas limitan nuestras capacidades presentes.

Todo concluye al fin, nada puede escapar todo tiene un final todo termina. Vox Dei

Para concluir, ¿se deben eliminar las clases teóricas? ¡Por supuesto que no! Nosotros continuamos dando clases teóricas pero reservamos un tiempo para que nuestros alumnos tomen un papel activo en la clase.

Un educador debe oponerse a la idea de que el alumno no sea nada más que una placa fotográfica y que baste con “impresionarlo” con una buena exposición – clase y luego, el día del examen, contemplarla para comprobar si la “foto” es de buena calidad.

Existe una tendencia que se aleja de la enseñanza y se acerca al aprendizaje, que de focalizar en hechos y la

memorización ha pasado a los conceptos y a la resolución de problemas, del uso de formatos de aprendizaje pasivos hacia los activos y de atmósferas que favorecían la competencia individual a aquellas que favorecen el aprendizaje colaborativo.

Y esta tendencia puede ya encontrarse a principios del siglo XX en la afirmación del matemático Jules Poincaré (1908): “La ciencia se construye con hechos así como una casa con piedras. Pero una colección de hechos no es ciencia así como un montón de piedras no es una casa”.

Bibliografía

1. Lujan HL, DiCarlo SE. Too much teaching, not enough learning: what is the solution? **Advan Physiol Educ** 2006; 30: 17-22.
2. Langer EJ. The Power of Mindful Learning. New York: Addison-Wesley, 1997.
3. Michael JA. Where's the evidence that active learning works? **Advan Physiol Educ** 2006; 30: 159-67.
4. Porter R. The Cambridge Illustrated History of Medicine. New York: Cambridge University Press, 1996.
5. Hurd PD. Scientific literacy: new minds for a changing world. **Sci Educ** 1998; 82: 407-16.
6. Taylor M. Postmodern Pedagogy: Teaching and Learning with Generation Next. **Mcli Forum** 2005; 9: 4 -9.
7. Jonassen DH. Designing constructivist learning environments. En: Mahwah. NJ (ed) Instructional design theories and models: Their current state of the art. 2a. Ed. 1999.
8. Driver R, Asajo R, Leach J, Mortimer E, Scott P. Constructing scientific knowledge in the classroom. **Educational Researcher** 1994; 23: 5-12.
9. Hawk JR. Reconnecting with our postmodern students. **The NEA higher education journal** 2005; 37- 46.
10. Duit R, Treagust D. Learning in science from behaviourism towards social constructivism and beyond. In: International Handbook of Science Education , ed. B. Fraser and K. Tobin, Dordrecht. The Netherlands: 1998.
11. Michael JA, Modell HI. Active Learning in Secondary and College Science Classrooms: a Working Model of Helping the Learning to Learn. Mahwah. New Jersey, 2003
12. Meirieu P. Frankenstein Educador. Madrid: Alertes, 1996.
13. Cooper JL, Robinson P. Getting started: informal small group strategies in large classes. En: MacGregor J, Cooper JL, Smith KA, Robinson P. (ed). Strategies for Energizing Classes: From Small Groups to Learning Communities. San Francisco, 2000.
14. Michael JA. Teaching problem solving in small groups. **Ann NY Acad Sci** 1993; 701: 37-48.
15. McNeal AP. Teaching critical thinking skills in physiology. **Advan Physiol Educ** 1999; 27: 268-70.
16. Michael JA. An agenda for research on teaching of physiology. **Advan Physiol Educ** 1989; 256: 14S-17S.
17. Chickering AW, Gamson ZF. Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE Bull** 39: 3-7, 1987.
18. Tanner K, Chatman LS, Allen D. Approaches to Cell Biology Teaching: Cooperative Learning in the Science Classroom—Beyond Students Working in Groups. **Cell Biol Educ** 2003; 2 (1): 1-5.
19. Silverthorn DU. Teaching and learning in the interactive classroom. **Advan Physiol Educ** 2006; 30: 135-40.
20. Lord TR. 101 Reasons for using cooperative learning in biology teaching. **Am Biol Teach** 2001; 63: 30-8.
21. Hudson JN, Bristow DR. Formative assessment can be fun as well as educational. **Advan Physiol Educ XXXX**; 30: 33-7.
22. Herrán Gascón A. Didáctica universitaria, la cara dura de la universidad. El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social. Capítulo 7. Huelva: Editorial Hergué, 2003.
23. Ball SJ. Foucault y la educación. Madrid: Ediciones Morata, 2001
24. Butler R, Inman D, Lobb D. Problem-based learning and the medical school: another case of the emperor's new clothes? **Advan Physiol Educ** 2005; 29:194-6.
25. Lanius C. PowerPoint, not your grandmother's presentations, but is it evil? **Cell Biol Educ** 2004; 3: 158-60.
26. Langer EJ. Mindfulness. Cambridge: Da Capo Press, 1989.

SUMMARY

The "standard" format of the theoretical class is not effective if the objective of the class is that the students retain and comprehend the most relevant contents for their future professional development.

The theoretical classes promote a passive learning, and that type of learning is NOT the most efficient way to learn. Students learn better when they take an active role in their learning process.

In this educational problem our students are our accomplices. In general students do not read for the classes. As students do not read the content previously the teacher has no choice but to give a theoretical class.

Constructivism gives us a possibility to break this vicious circle

that forces us to use an ineffective method of teaching. This pedagogical current sees teaching as a process in which the student actively constructs new concepts. But to be able to apply constructivism techniques it is required that students read the contents of the class previously. How to achieve this? By starting each class with an evaluation of the students about the contents.

In this way the teacher can dedicate time in the class to solve clinical problems and so develop in his students abilities of critical thought.

Key words: *Theoretical class, Constructivism, Medical education, Teaching, Learning, Critical thought.*

Trasímaco:

...Estás tan distante de conocer la naturaleza de lo justo y de lo injusto, que ignoras que la justicia es un bien para todos menos para el justo; que es útil al más fuerte que manda, y dañosa al más débil que obedece; que la injusticia, por el contrario, ejerce su imperio sobre las personas justas, que por sencillez ceden en todo ante el interés del más fuerte, y sólo se ocupan de cuidar los intereses de éste, abandonando los suyos. He aquí, hombre inocente, cómo es preciso tomar las cosas. El hombre justo siempre lleva la peor parte cuando se encuentra con el hombre injusto. Por lo pronto, en las transacciones y negocios particulares hallarás siempre que el injusto gana en el trato y que el hombre justo pierde. En los negocios públicos, si las necesidades del Estado exigen algunas contribuciones, el justo con fortuna igual, suministrará más que el injusto. Si, por el contrario hay algo en que se gane, el provecho todo es para el hombre injusto. En la administración del Estado, el primero, porque es justo, en lugar de enriquecerse a expensas del estado, dejará que se pierdan sus negocios domésticos a causa del abandono en que los tendrá. Y aún se dará por contento si no le sucede algo peor. Además se hará odioso a sus amigos y parientes, porque no querrá hacer por ellos algo que no sea justo. El injusto alcanzará una suerte enteramente contraria, porque teniendo como se ha dicho, un gran poder, se vale de él para dominar constantemente a los demás. Es preciso fijarse en un hombre de estas condiciones para comprender cuánto más ventajosa es la injusticia que la justicia. Conocerás mejor esto si consideras la injusticia en su más alto grado, cuando tiene por objeto hacer muy dichoso al que la comete y muy desgraciados a los que son sus víctimas, que no quieren devolver injusticia por injusticia. Hablo de la tiranía, que se vale del fraude y de la violencia con ánimo de apoderarse, no poco a poco y como en detalle de los bienes de otro, sino echándose de un solo golpe, y sin respetar lo sagrado ni lo profano, sobre las fortunas particulares y la del Estado. Los ladrones comunes, cuando son cogidos in fraganti, son castigados con el último suplicio y se los denuesta con las calificaciones más odiosas....; pero si se trata de un tirano que se ha hecho dueño de los bienes y de las personas de sus conciudadanos, en lugar de darle estos epítetos detestables, se lo mira como el hombre más feliz, lo mismo por los que él ha reducido a la esclavitud, que por los que tienen conocimiento de su crimen; porque si se habla mal de la injusticia, no es porque se tema cometerla, sino porque se teme ser víctima de ella.....la injusticia cuando se la lleva hasta cierto punto, en más fuerte, más libre, más poderosa que la justicia **y que como dije al principio**, la justicia es el interés del más fuerte **y la injusticia es, por sí misma útil y provechosa.**

Platón. La república.