

Paideía

Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica

Mayo - Agosto 2014

ARTÍCULOS

*La racionalidad del mal:
Razón instrumental en la ideología nacionalsocialista*
Juan José Angulo

*Índice de escepticismo en los primeros filósofos:
Heráclito, Demócrito, Anaxípo y Empédocles*
Ignacio Pajón Leyra

*Sociología, ética y comercialización del deporte:
La aplicación de la perspectiva relacional de Pierpaolo Donati*
Raúl Francisco Sebastián Solano

AULAS ABIERTAS

Poesías en la cibergrafía
Michele Botta / Jorge Casasmeiro

COMUNICACIONES

*Interpretación filosófica de la película *Clouds of God**
Stefano Scrima

*IV Olimpíada Filosófica de Madrid:
¿Para qué sirve la filosofía?*

PAIDEIA N° 100 EDITORIAL

LOS INFORMES PISA Y LA LOMCE

En los últimos meses han ido apareciendo en diversas revistas educativas algunos artículos bastante críticos sobre los Informes PISA y sobre la utilización partidista de muchos Ministerios de Educación de los resultados que cada país obtiene en dichos tests académicos. Los Informes PISA que nacieron en el seno de la OCDE en el año 2000 con el fin de elaborar un diagnóstico de los sistemas educativos a nivel internacional para ayudar a la mejora de los mismos, se han ido convirtiendo cada vez más en un medio poco transparente y poco objetivo que es instrumentalizado por los gobiernos para elaborar un ranking de excelencia que parece destinado sobre todo a fomentar la competitividad entre los distintos países. La falta de transparencia en el tipo de pruebas que se pasan en cada país es algo que inquieta a muchos especialistas y a ello se unen los intereses económicos de la editora británica Pearson que tendrá el monopolio de todas las pruebas en todos los países para el año 2015. Además se debe añadir que la OCDE no es una institución social que sea experta en temas educativos, sino que es una organización especializada en temas económicos que considera la educación desde ese único punto de vista.

Una de las críticas que se hacen a menudo a las pruebas del Informe PISA es que no se conoce realmente si se hace el mismo tipo de pruebas a todo el alumnado de 15 años en todos los países. Esa falta de transparencia nos impediría realizar un análisis comparativo adecuado de los resultados obtenidos en cada país.

Otro factor que distorsiona el valor final de las respuestas obtenidas en estos Informes PISA es que cada país dedica un esfuerzo y una preparación diferentes para intentar responder adecuadamente a las pruebas del PISA. Hay países que dedican mucho tiempo y esfuerzo a preparar las pruebas del PISA con el objetivo de situarse bien en el ranking. Se sabe por ejemplo que Corea del Sur, que en el último Informe ocupó la primera plaza del ranking, es, sin embargo, uno de los países cuyo sistema educativo genera problemas psicológicos más graves en sus adolescentes por la presión brutal que las familias y la sociedad ejercen sobre ellos. La lucha por ser siempre los primeros en el ámbito educativo se está convirtiendo en algunos países en un factor importante de desequilibrio psicológico de muchos adolescentes.

Por otro lado, la historia, la complejidad y las características socioculturales de cada sistema educativo son diferentes y eso no es tenido en cuenta en los Informes PISA que

prescinden totalmente del contexto social e histórico de cada sistema educativo. Esa es una de las razones por las que Finlandia, a pesar de haber obtenido muy buena nota en varios Informes PISA, se ha negado recientemente a seguir colaborando en la realización del Informe PISA. En nuestro país hemos asistido en los últimos diez años a una vergonzosa instrumentalización política partidista de los resultados de los diferentes Informes PISA. La última muestra de ese partidismo político ha sido la utilización del último Informe PISA para justificar la necesidad de la LOMCE, una ley que solamente cuenta con el apoyo del Partido Popular.

El actual Ministerio de Educación se ha apresurado a decir que los resultados obtenidos por el alumnado español en el último Informe PISA confirman la necesidad de una reforma educativa como la que propone la LOMCE. Así, las nuevas “reválidas” que propone la LOMCE al final de Primaria y al terminar la ESO y el Bachillerato son necesarias porque es el mejor modo de evaluar los conocimientos del alumnado. De ese modo, según el Ministerio de Educación, la calidad de nuestro sistema educativo mejoraría sensiblemente porque, como indican los Informes PISA, someter a exámenes externos al alumnado es el único modo de saber la calidad de la enseñanza. Sin embargo, ése no es el concepto de calidad educativa que se debe promover.

La LOMCE se centra sobre todo en el tema de los exámenes, considerando que la calidad de la educación consiste sobre todo en superar las continuas barreras selectivas que se imponen al alumnado. La LOMCE olvida completamente el tema de la equidad, de la igualdad de oportunidades y no tiene en cuenta los factores sociales, económicos y culturales de las familias y que son los que inciden de modo importante en el éxito escolar del alumnado. Al contrario, el actual Ministerio de Educación va a imponer a toda la sociedad española una ley educativa basada en la desigualdad y en la carencia de igualdad de oportunidades para todos, además de permitir la separación de niños y niñas en el proceso educativo y no afrontar seriamente el gran problema del abandono escolar temprano.

Por último, la LOMCE no considera el sistema público de enseñanza como el eje fundamental de la cohesión social de nuestro país ni tampoco como un instrumento de lucha contra la desigualdad social y cultural. Al contrario, este Ministerio y todas las Consejerías de Educación que aplican sus mismas políticas educativas están deteriorando el sistema público de enseñanza hasta unos límites inaceptables mediante el aumento de horas lectivas del profesorado, el aumento de alumnos por clase, la supresión de los programas de compensatoria y de refuerzo del alumnado más necesitado y la pérdida de poder adquisitivo de los funcionarios docentes. Si a todo esto se le puede llamar “calidad de la enseñanza”, es que estamos llegando a una perversión del lenguaje tan evidente que el mismo G.Orwell tendría que admitir que su “neolengua” ha sido ya superada por la burda manipulación lingüística del actual Ministerio de Educación.

ARTÍCULOS

Indicios de escepticismo en los primeros filósofos: Heráclito, Demócrito, Aristipo y Protágoras.

Ignacio Pajón Leyra¹

Profesor de Historia de la Filosofía Antigua en la Facultad de Filosofía de la Universidad

Complutense de Madrid

ipajon@filos.ucm.es

Resumen: En el presente artículo se analiza la presencia de elementos próximos al escepticismo en la filosofía griega anterior a Pirrón de Elis a través de la hermenéutica que hizo de ella el escepticismo del siglo II d. C. En concreto, la discusión sobre la proximidad o lejanía de estas posiciones con respecto a las tesis pirrónicas que Sexto Empírico desarrolla en el amplio pasaje de su obra que abarca desde *HP*, I, 210 hasta *HP*, I, 241, puesta en relación con las visiones ya planteadas desde la antigüedad respecto a la tradición de pensamiento que culmina en el escepticismo helenístico, permiten determinar qué elementos de los que conforman la postura escéptica son comunes con su herencia anterior y cuáles son patrimonio exclusivo de dicha corriente.

Palabras clave: escepticismo, presocráticos, Sexto Empírico, Heráclito, Demócrito, escuela de Cirene, sofistas.

Abstract: this paper studies the presence of elements connected to scepticism in the Greek philosophy before Pyrrho of Elis, through the analysis of the hermeneutic exercised on it by the sceptics of the 2nd century CE. Concretely, the article focuses on the discussion of the relationship of this positions with the pyrrhonian thesis explained by Sextus Empiricus in the wide section of his work he devotes to it (*HP* I, 210 to *HP* I, 241). The comparison of the visions offered since the Antiquity about the tradition of thinking that culminates in the Hellenistic scepticism allows to determinate which elements the sceptical school shares with its received inheritance and which ones are the exclusive patrimony of this trend of thought.

Key words: scepticism, presocratics, Sextus Empiricus, Heraclitus, Democritus, School of Cyrene, sophists.

I. Introducción

El escepticismo en la historia de la filosofía suele considerarse que es la postura adoptada por una corriente helenística desarrollada a partir de la enseñanza original de Pirrón de Elis (de quien toma su otra denominación: “pirronismo”) y conservada a través de la obra de

uno de sus últimos integrantes: Sexto Empírico. Es, de este modo, una forma de filosofía que en su desarrollo histórico abarca como máximo desde el siglo IV a.C. al II d.C.

Sin embargo, desde esa noción histórico-filosófica de escepticismo se ha desarrollado otra versión del término, vinculada con la anterior pero parcialmente independiente de ella. En esta segunda formulación, el término “escepticismo” designa a filósofos y corrientes muy variados, carentes de continuidad cronológica entre sí, y dotados de muy pocos aspectos en común.

Sin entrar en la cuestión de hasta qué punto quienes son llamados “escépticos” lo son con propiedad, es corriente convenir que en la mayoría de los casos esta etiqueta les viene dada por el sostenimiento de un determinado conjunto de posiciones clave que hacen que un pensador o que una teoría pueda calificarse como “próxima al escepticismo”. En este sentido, Stough (1969) señala tres características principales: la tendencia hacia la suspensión del juicio, el hecho de estar orientado hacia la práctica, y la negación del conocimiento. Sin embargo, no todas estas características tienen el mismo nivel de identificación con el núcleo definitorio de la posición escéptica. Así, la orientación práctica es característica de todas las escuelas filosóficas durante el periodo helenístico, siendo parte esencial de escuelas como la aristotélica, la estoica o la epicúrea, y la negación del conocimiento puede hacerse coextensiva a determinados sofistas como Gorgias. Además, también es discutible que las dos últimas estén presentes de manera uniforme por toda la corriente escéptica helenística, ya que la orientación práctica no tiene una presencia destacada en el más bien dialéctico y retórico escepticismo académicoⁱⁱ, y la negación del conocimiento –la posición doctrinal más tópicamente vinculada con posturas escépticas– es dudoso que pueda considerarse como parte integrante de la filosofía de Pirrón.

La primera de las tres características de Stough, en cambio, sí parece ser una marca definitoria completa de lo que en la etapa helenística se llamó “escepticismo”, pues todos los escépticos buscan la *epoché*, y ninguna otra corriente en toda la filosofía griega defiende algo equiparable.

Sin embargo, es evidente que una rama de la filosofía como la escéptica no proviene de la nada. Y si esas dos características, frecuentes en los escépticos pero no exclusivas de ellos, no pueden servirnos para determinar en qué consiste la posición pirrónica, quizá si puedan sernos útiles para rastrear sus orígenes. Y localizar indicios de la presencia de una

postura contraria al conocimiento y de una actitud favorable a la práctica permite ubicar el mapa de lo que desde Diógenes Laercio se nos ha transmitido como una tradición preescéptica continuada.

En efecto, para aclarar la génesis y el establecimiento de las características principales de cualquier doctrina filosófica, parece inevitable hacer referencia al influjo recibido de otras corrientes, y en el caso de un pensamiento tan heterogéneo y fragmentario como el escéptico, esa tarea se muestra complicada. Por fortuna contamos con algunos pasajes en los que Sexto Empírico advierte de cuáles fueron, en opinión de los propios escépticos, las posiciones filosóficas más cercanas a la suya propia. Es cierto que esto no puede considerarse en ningún caso como prueba evidente de qué filosofías fueron las que más influencia ejercieron en ellos, pero sí como un indicio claro del tipo de fuente del que un escéptico podría tomar un argumento para hacerlo suyo e integrarlo en su propio razonamiento. Al tiempo, en los pasajes de Sexto a los que nos referiremos, también se hacen patentes las divergencias básicas del escepticismo con cada una de esas filosofías afines, al menos según el modo en que los escépticos las interpretaron.

Con esta intención, según declara el propio Sextoⁱⁱⁱ, en el libro I de los *Esbozos pirrónicos*^{iv} dedica un amplio pasaje a los sistemas filosóficos próximos al escepticismo, y principalmente aparecen reflejados aquellos que, por ser anteriores a Pirrón, pudieron haber intervenido en el proceso de formación de su pensamiento.

Así, entre *HP*, I, 210 y *HP*, I, 241 Sexto hace referencia a escuelas filosóficas muy diversas – e incluso a algunas que no son filosóficas – no en función de un criterio cronológico ni de un carácter único que las englobe u organice, ni siquiera en función de una supuesta filiación de sus doctrinas como hace Diógenes Laercio en la sucesión que establece en el libro IX de sus *Vidas*, sino únicamente en base a su “afinidad” con la filosofía escéptica.

Entre los filósofos que Sexto menciona, sin embargo, puede percibirse un cierto rasgo unificador en los que aparecen mencionados hasta *HP*, I, 219: todos ellos –Heráclito, Demócrito, la escuela cirenaica y Protágoras – pueden ser considerados en cierto modo como “precedentes” o “antecesores” de Pirrón, mientras que los posteriores a 219 – la Academia y la corriente empírica de medicina – parecen estar más en relación con el pirronismo posterior a Enesidemo y con el propio Sexto. Así, estos últimos le servirían para

tratar de delimitar los márgenes de su propio tipo de escepticismo,^v mientras que los que aparecen en el primer grupo podrían corresponderse con los “predecesores” de Pirrón de los que Sexto habla en *HP*, I, 7.^{vi}

II. Heráclito

De los filósofos mencionados, el que Sexto trata en primer lugar es Heráclito. Debido a su estilo lapidario y oscuro, y a lo fragmentario de los testimonios que conservamos de su filosofía, no resulta fácil decantarse por una de las múltiples interpretaciones que se han ofrecido de su pensamiento. Históricamente ha prevalecido, en general, la que hace de él un contradictor de Parménides. En base a textos de Platón^{vii} y Aristóteles,^{viii} Heráclito aparece como el filósofo del devenir, de tal modo que toda su filosofía se articularía alrededor del *πάντα ῥεῖ*. En cambio, si atendemos al conjunto de fragmentos conservados, el constante cambio universal no puede considerarse como el elemento central del heracliteísmo, ya que sólo una minoría de estos hace referencia al devenir. Por el contrario, el *Lógos* universal que rige toda transformación acapara el protagonismo en un número muy considerable de fragmentos directos, convirtiéndose quizá en el tema de mayor importancia dentro de la filosofía heraclítea.

Sin embargo, la atención de Sexto al tratar sobre Heráclito y relacionarlo con su propia filosofía no se centra ni en el cambio ni en el *Lógos*. El tema por el que Sexto vincula a Heráclito con el escepticismo es el de la contradicción.

El cambio es permanente a la vez que impide que nada permanezca. El universo es conflicto, es tensión, pero un tipo de tensión en la que las partes enfrentadas, en su propio enfrentamiento, son armónicas. Por ello, varias de las sentencias de Heráclito se orientan a mostrar esa unión e identidad de los opuestos que subyace a su oposición. Y esta armonía la encuentra en diversos modos. Por ejemplo en la sucesión de opuestos como el día y la noche o el verano y el invierno, que se siguen mutuamente de tal forma que lo que es día, pronto será noche. Este mismo tipo de identidad de opuestos se da en nosotros, que pasamos de hambrientos a saciados, de despiertos a dormidos, de jóvenes a viejos o incluso de vivos a muertos, que son términos opuestos, sin dejar de ser nosotros. Los contrarios, así, aparecen como la misma cosa.

Junto con la sucesión, también aparecen los contrarios que se dan en una misma cosa y a un tiempo, como dos aspectos diferentes de ella o dos sentidos en los que pueda entenderse, como en el fragmento 60: “el camino arriba y abajo son uno y el mismo”, el 59, según el cual la línea de escritura es al tiempo recta y curva,^{ix} o el 103, que recuerda que un mismo punto es a la vez principio y fin de la circunferencia.^x Incluso el fragmento 48, “el nombre del arco (*βίος*) es vida (*βίος*), pero su obra es muerte”, debe entenderse de este modo.

La necesidad, en lo que se refiere a la esfera valorativa, de un polo para entender su contrario, puede considerarse como otra forma de unión de contrarios. No se puede entender qué es lo bueno sin hacer referencia a lo malo, o qué es lo agradable sin referirse a lo desagradable.^{xi}

Pero el tipo de unidad de opuestos que más interés tiene desde el punto de vista del escepticismo es el que se centra en la relatividad de la percepción o valoración del sujeto que experimenta.^{xii} Este tipo de contraposiciones le sirven a Sexto Empírico para ejemplificar la equipolencia de fuerzas respecto a los argumentos a favor o en contra de algo, y por ello Sexto parafrasea a menudo fragmentos de Heráclito referidos a este tipo concreto de implicación de contrarios.^{xiii}

Para Heráclito no existe diferencia esencial entre lo agradable y lo desagradable, sino que considera que esta diferencia se muestra como relativa al sujeto. En el fragmento 9 hace patente la ausencia de valor intrínseco al objeto valorado al recordar que “los asnos preferirían los desperdicios antes que el oro”.^{xiv} Pero en los textos en los que mejor se percibe la relatividad de la experiencia, y por tanto los que Sexto utilizará para ello, son el fragmento 13 y el 61. En este último se afirma que el agua del mar es al mismo tiempo la más pura y la más impura, ya que para los peces es potable y para los hombres, perjudicial.^{xv} En DK 13, asimismo, muestra Heráclito la subjetividad en cuanto a qué produce placer y displacer en diferentes especies. “Los cerdos disfrutaban más del lodo que del agua clara”.^{xvi}

Los escépticos adoptarán muchas de estas sentencias heraclitianas –y sobre todo esta forma de argumentación– como muestra de la contradicción que se da en el seno de una misma cosa, pero la manera de entender este carácter contradictorio será lo que los aleje del heracliteísmo.

Para Heráclito, esa contradicción forma parte del modo de ser del mundo. El día y la noche *son* lo mismo. Guerra y paz son una. Entre lo bueno y lo malo no hay diferencia. La idea de la identidad de contrarios no puede separarse de la del cambio continuo,^{xvii} y por tanto tiene unas repercusiones de carácter físico, ontológico y cosmológico que un escéptico en ningún caso puede admitir.

En torno a esta disensión se articulará el capítulo en que Sexto trata acerca de la diferencia entre la filosofía de Heráclito y la escéptica.^{xviii} Aun admitiendo la proximidad entre ambas, la orientación de los escépticos y la de los heraclíteos resultan irreconciliables. Con sus afirmaciones Heráclito trata de ejemplificar su tesis acerca del modo de ser real del mundo, más allá de la apariencia de estabilidad que muestra. Por lo tanto, es inevitablemente dogmático. Se pronuncia y toma posición acerca de cuestiones no manifiestas, es decir, no suspende el juicio.

Según Sexto,^{xix} los filósofos del entorno de Enesidemo habrían afirmado que la orientación escéptica puede servir como camino hacia la filosofía de Heráclito. Para decir esto se basarían en que la contradicción en una misma cosa se da al nivel de las apariencias –por ejemplo, que la miel aparente ser dulce y también amarga para diferentes sujetos– pero además esto puede servir como indicio de que tal vez esa contradicción también se da realmente en dicho objeto –y por tanto, de ser así, la miel sería realmente dulce y amarga a un tiempo–.

El que la contradicción se da como fenómeno en una misma cosa es, dice Sexto, “un asunto que se ofrece no sólo a los escépticos sino también a los demás filósofos y a todos los hombres”,^{xx} y por tanto el escepticismo no sería un medio para alcanzar el heracliteísmo (contrariamente a la opinión que atribuye a los enesidemianos) más de lo que lo son las tesis de cualquier otra escuela o la opinión de cualquier hombre. Pero Sexto no sólo pretende probar este punto, sino incluso que la asunción del escepticismo impide la del heracliteísmo.

Los enunciados heraclíteos se refieren de forma explícita a la realidad, al modo de ser del mundo, lo que en la práctica se opone a la *epoché* que caracteriza al escéptico. El escepticismo sería, pues, lo opuesto del heracliteísmo, al menos en la misma medida en que sería lo opuesto a cualquier filosofía dogmática. Y dado que lo opuesto no puede servir de base para alcanzar aquello a lo que se opone (A no puede ser premisa válida para obtener

en la conclusión $\neg A$), sostiene Sexto que “es absurdo decir que la orientación escéptica es el camino hacia la filosofía de Heráclito.”^{xxi}

Así pues, cuando Sexto Empírico marca las distancias que separan a escépticos y heraclíteos, lo hace en función de las consecuencias epistémicas de las tesis de unos y otros, pero no porque considere injustificada la afirmación de que son filosofías en gran medida afines. Aunque la filosofía de Heráclito no influyese de manera directa en la conformación del pensamiento de Pirrón y sus seguidores, es incuestionable que: a) Sus sentencias sobre la unión de los contrarios contribuyeron a formar la base de un ambiente de relativismo que de modo indirecto sí acabaría formando el caldo de cultivo idóneo para la aparición del pensamiento escéptico. Y b) Los escépticos posteriores tomaron elementos del heracliteísmo como argumentos a favor de sus posiciones, aunque no aceptasen las conclusiones que el propio heracliteísmo sacaba de esos elementos.

III. Demócrito

En este punto del decurso de la interpretación escéptica sobre sus antecedentes en los primeros filósofos se produce por parte de Sexto la significativa omisión de nombres que esperaríamos ver reflejados, como los de Jenófanes, Parménides, Meliso o Zenón,^{xxii} para pasar de manera directa a la discusión de la posible raíz de escepticismo presente en la filosofía de los atomistas.

Los abderitas, en efecto, tendrán una vinculación especial con el escepticismo pirroniano que superará con mucho la de la mera confluencia de la distinción entre los datos de la razón y los de los sentidos.^{xxiii} Y este vínculo justifica sobradamente que el escepticismo posterior les concediera un lugar de privilegio entre aquellos de los antiguos que pueden considerarse de algún modo próximos a posiciones pirrónicas.

En primer lugar, la cosmovisión atomista admitirá gradaciones en el ser de profunda influencia en la filosofía eféctica. Así puede verse en el testimonio de Aristóteles en la *Metafísica*:

“Leucipo y su colega Demócrito dicen que lo pleno y lo vacío son elementos, y los llaman, respectivamente, “ser” y “no ser”: lo pleno y sólido es el ser, lo vacío y raro el no ser. Por lo cual también dicen que lo que es no es más que lo que no es, porque tampoco hay más cuerpo que vacío.” (*Met.* 985 b 4-5).^{xxiv}

Un pasaje de Plutarco reproduce los términos precisos con los que Demócrito habría expresado esta idea: “el *algo* no existe en mayor medida que la *nada*”.^{xxv} El vacío, de este modo, es concebido como algo que es, pero que no es ser pleno; una nada existente de la que no puede decirse meramente que no es, y por tanto un escalón intermedio entre ser y no ser.

Los átomos de Leucipo y Demócrito conservan la mayor parte de las características del ser parmenídeo: no se generan ni se destruyen, son indivisibles, imposibles de aumentar o disminuir, homogéneos, plenos, continuos,... pero en lugar de un ser único, se trata de partículas infinitas.^{xxvi} Así, transformando el Uno de Parménides en una multiplicidad de seres indivisibles que se mueven en el vacío, se hacen compatibles los presupuestos del eleatismo con el insoslayable fenómeno de que las cosas se muestran como sujetas a generación, corrupción y movimiento.^{xxvii}

La preponderancia dada a esta teoría ha hecho que se vea a Demócrito como un pensador eminentemente físico. Sin embargo, los testimonios que conservamos de él no corroboran esta visión. La teoría atómica se nos ha transmitido a través de noticias indirectas; pero los textos conservados del propio Demócrito tratan, más bien, de cuestiones éticas o gnoseológicas. Estos últimos fragmentos (los gnoseológicos) son los que dan lugar a la visión de Demócrito que interesa a Sexto Empírico.^{xxviii} El Demócrito que el escepticismo considera como próximo a su propia forma de filosofía no es el filósofo físico, ni siquiera el moralista, sino el crítico del conocimiento sensible.

El aspecto gnoseológico de sus doctrinas, sin embargo, no carece de relación con el ontológico. Incluso habría que decir que es una consecuencia de él. Una teoría física como la atómica, que afirma que la verdadera realidad del mundo está constituida en exclusiva por átomos y vacío, conlleva de modo inevitable la negación de la plena existencia real de las cualidades sensibles. Si la realidad es distinta de como aparece, entonces es que la apariencia no es real, no se corresponde con la cosa; en otras palabras: es falsa. Las cualidades sensibles no tienen existencia fuera de la sensación. Por ello se produce la escisión del espacio gnoseológico en dos formas de conocimiento diferenciadas: el racional y el sensible. El conocimiento sensible, dada su falta de correspondencia con la realidad, no podrá servir de criterio. El criterio para juzgar las sensaciones habrá de ser el conocimiento racional.

Sin embargo, como Sexto Empírico hará ver,^{xxix} una crítica de estas características sobre el conocimiento sensible alcanza también al racional. Si se suprime el conocimiento sensible, el racional correrá la misma suerte, ya que para ser probado sólo podrá basarse en pruebas sensibles. De la sensibilidad es de donde toma en última instancia todo su contenido. En palabras de Tomás Calvo, “declarar falso el conocimiento sensible comporta, en último término, arruinar cualquier posibilidad de conocimiento racional orientado a realidades no-sensibles” (Calvo Martínez, 1994). Esa implicación aparece reflejada en el propio Demócrito cuando escribe: “¡desdichada razón! De nosotras [las sensaciones] recibes las evidencias ¿y nos destruyes? Nuestra destrucción será tu caída”.^{xxx}

Así pues, Demócrito y el escepticismo confluyen en su crítica al encaminarse ambos, por el hecho de que la miel a unos les parezca dulce y a otros amarga, hacia una misma conclusión: que la miel no es más dulce que amarga, esto es, que no es ni dulce ni amarga.^{xxxi} Pero esta confluencia, como el propio Sexto hace notar, es sólo parcial. En efecto, en el libro segundo de los *Esbozos pirrónicos* afirma: “Sin duda, por ejemplo, fue por lo de que la miel a unos les parece amarga y a otros dulce por lo que Demócrito dijo que no es ni dulce ni amarga y Heráclito que ambas cosas.”^{xxxii} Al contrario que Heráclito, que ante ejemplos semejantes afirma que el objeto es a la vez una cosa y su opuesta, Demócrito concluye que no es ninguna de ambas. La cualidad de ser amarga o de ser dulce no pertenece a la miel misma, que no es otra cosa que un conjunto de átomos en el vacío, sino a nuestra sensación. Por tanto, los democríteos usarán, al igual que los escépticos, la expresión *οὐ μᾶλλον* (no más) para ejemplos de este tipo.

Pero a pesar de esta expresión común, Sexto no considera que lo que expresan con ella unos y otros sea equivalente. El sentido democríteo del *οὐ μᾶλλον* es más literal^{xxxiii} que el escéptico:

“Sin embargo, los escépticos y los seguidores de Demócrito usan la expresión “no es más” de distinta forma, pues ellos aplican esta expresión a lo de no ser ninguna de las dos cosas y nosotros a lo de no saber si es esas dos cosas que aparenta o ninguna de ambas. De modo que en eso sí nos distinguimos”. (*HP*, I, 213-4).

De la equipolencia de opuestos el democríteo concluye la negación dogmática de ambos opuestos, mientras que el escéptico concluye la neutralidad. Así, la contraposición entre Demócrito y Heráclito a la que Sexto se refería en el citado *HP*, II, 63 es efecto del

hecho de que ambos pensadores tomaron en consideración la equipolencia de fuerzas entre contrarios en una misma cosa, pero dedujeron de ella conclusiones opuestas. En uno y otro se percibe un mismo tipo de “dogmatismo”, pero de signo contrapuesto. Heráclito introduce la contradicción en el seno mismo del objeto, y por tanto en el modo de ser del mundo. Demócrito la excluye del mundo y la reduce a la mera apariencia.^{xxxiv} Para Demócrito no hay contradicción alguna más allá de la sensación. La constitución física del mundo no deja lugar a la ambigüedad heraclíteica, y ejemplos como el de la miel no hacen más que apoyar la teoría de que el mundo no es como aparece sino de un modo distinto, es decir, que los átomos y el vacío son los elementos que tienen existencia real, y no lo que los fenómenos muestran. Por tanto, aunque Demócrito parta de la contradicción entre las apariencias igual que los escépticos, lo hace con un objetivo totalmente ajeno y hasta incompatible con el escepticismo. El escéptico podrá hacer suyas algunas de las argumentaciones del democriteo, pero, a pesar de las afinidades, no dejará de considerar la filosofía del abderita como una forma más de dogmatismo.

IV. Aristipo y los cirenaicos

Por lo que respecta a la filosofía cirenaica, su aparición en esta línea sextiana resulta muy reveladora respecto de la actitud escéptica hacia las escuelas derivadas de la enseñanza de Sócrates. Todas ellas contribuyeron de un modo u otro a la formación del pensamiento escéptico. Diógenes Laercio^{xxxv} dice que Pirrón fue discípulo de Brisón, un megárico. Muy conocidas e investigadas han sido las tendencias cínicas de Pirrón, y en mayor medida de su discípulo Timón de Fliunte.^{xxxvi} Pero es a los cirenaicos a los que más atención presta Sexto Empírico.

En general, cuando se trata sobre esta corriente filosófica, a lo que más espacio de análisis se suele dedicar es a su hedonismo, y por lo tanto a cuestiones relativas a la forma de vida cirenaica. Sin embargo, lo que más aproxima a los escépticos a la escuela de Cirene (y por tanto en lo que más se va a fijar Sexto) son sus posiciones epistemológicas. La teoría del conocimiento de los cirenaicos compagina bien el principio socrático del reconocimiento de la propia ignorancia con el hedonismo. Dado que el fin de la vida humana es el placer entendido desde un punto de vista corporal, habrá de ser también corporal el criterio y el límite del conocimiento. Sólo de las sensaciones y afecciones de

nuestro cuerpo podemos estar ciertos. Y esto no significa que sepamos nada acerca de sus causas. Podemos afirmar sin la menor posibilidad de error que tenemos la sensación de dulzor cuando probamos la miel, aunque no podamos concluir por ello que nuestra sensación la produce un objeto, la miel, que es dulce. Por un lado, esto haría imposible para los cirenaicos formular afirmaciones sobre el mundo exterior, y por otro los acercaría a la posición de Protágoras, ya que para el que padece ictericia, según el ejemplo tópico, la afirmación anterior sería igual de válida respecto a su sensación de amargor. Cicerón distingue la posición de Protágoras y la de los cirenaicos de la siguiente forma: “Una cosa es el juicio de Protágoras de que lo que aparece a cada hombre es verdadero para él, y otra el de los cirenaicos, que piensan que no se puede juzgar nada, excepto las mociones interiores.”^{xxxvii} La diferencia residiría en que la posición de los cirenaicos en lo que se refiere al conocimiento sería más escéptica que la de Protágoras, ya que pensaban que se podía conocer aún menos que lo que admitía el sofista, y en cuestiones ontológicas y físicas mantenían un mayor agnosticismo, próximo a la *epoché*.

Así pues, la escuela iniciada por Aristipo parece tender un puente entre las concepciones de Sócrates y Protágoras y los posteriores desarrollos de la escuela escéptica. La deuda de los pirrónicos para con los cirenaicos es incuestionable, a pesar de que Sexto trate de marcar más las diferencias que los puntos comunes. En *HP*, I, 215 establece como primera divergencia entre ambas escuelas la que se refiere a la finalidad de la vida, ya que el hedonismo cirenaico no puede servir de camino para alcanzar la imperturbabilidad del ánimo, pues sitúa el placer como *objetivo a perseguir*, algo que, en opinión de cualquier escéptico, causaría turbación.^{xxxviii}

Añade Sexto a continuación una nueva diferencia al considerar que la negativa cirenaica a pronunciarse sobre los objetos exteriores responde a que proclaman que estos tienen una naturaleza inaprehensible, y no a una genuina suspensión del juicio como la escéptica, que ni siquiera la inaprehensibilidad del mundo se atreve a afirmar. Por una y por otra de estas divergencias, muestra Sexto que la filosofía cirenaica y la escéptica no son, en efecto, equiparables sin más, pero a la vez manifiesta su extraordinaria proximidad.

V. Protágoras

Inmediatamente después del pasaje que trata sobre los cirenaicos Sexto sitúa el referido a Protágoras, a pesar de que con ello contraviene el orden cronológico que habría sido el más obvio. De este modo, convierte la filosofía de aquél en casi un contrapunto de la de estos.

Ya se ha mencionado la diferencia entre Protágoras y Aristipo en lo referente al alcance escéptico de sus teorías epistemológicas. En el caso de Protágoras, más que escepticismo es relativismo lo que se desprende de su doctrina. La afirmación fundamental a este respecto es la que contiene el más conocido de sus fragmentos, transmitido del siguiente modo por Sexto Empírico: “El hombre es la medida de todas las cosas; [puesto que determina] de las que son, que son, y de las que no son, que no son”.^{xxxix}

Así, la falsedad queda excluida del horizonte humano. La opinión, que había sido relegada por los eléatas a un segundo plano,^{xi} arrebatada a la verdad el protagonismo y se convierte en el único espacio epistemológico. Sólo hay verdad en las opiniones, pero la hay por igual en todas las opiniones. La verdad ya no es, pues, universal. Cada hombre tiene unas sensaciones y unas creencias particulares, y sólo él puede juzgar sobre ellas. Serán verdaderas en la medida en que a él le aparezcan como tales. Por tanto, el ejercicio de convencer a un auditorio nada tiene que ver con la verdad y la falsedad en sentido estricto. Es absurdo tratar de tener en cuenta previamente si se está persuadiendo a los que escuchan el discurso de algo más verdadero que lo que creían antes. Si se convencen de lo que el orador expone, eso será para ellos lo verdadero, y si no, no. Y será verdadero de igual modo a como antes era verdadero lo que creían hasta entonces. Esto no depende de que en el objeto en cuestión coexistan un aspecto y su contrario como habría aparecido en Heráclito, sino más bien de que no se puede atribuir existencia objetiva ni a uno ni a otro aspecto, sino que el objeto llega a ser sólo tal como es percibido y en tanto que es percibido.

Este relativismo subjetivista sirvió como base para el desarrollo de toda la sofística posterior. Gorgias, por ejemplo, mantiene una filosofía relativista muy semejante a la protagórica, con la diferencia de que en lugar de suprimir la falsedad, es la verdad lo que niega. Con su afirmación de que “nada existe”^{xli} rechaza las tesis de los eléatas acerca del ser, igual que lo hace Protágoras, y manifiesta la imposibilidad de salir del ámbito de la opinión. “Nada existe” significa, así, “no hay nada que cumpla las condiciones que Parménides había impuesto al ser”, esto es, “nada *es* en el sentido parmenídeo del ser”.^{xlii}

La otra vía, la de la *dóxa*, es la única aceptable.

Con todo, la conclusión de Gorgias de que nada es verdadero y la de Protágoras de que todo es verdadero –o que nada es falso– son equivalentes. El resultado de ambas es una relativización de la verdad en la que a menudo se ha querido ver una forma de escepticismo. Esta interpretación, sin embargo, no parece del todo correcta. Ciertamente es que Protágoras, con su declaración de agnosticismo religioso,^{xliii} parece anticipar un cierto modo de suspensión del juicio, y que en sus ejercicios retóricos ponía en práctica métodos de argumentación próximos a la búsqueda de la equipolencia de fuerzas entre argumentos opuestos que posteriormente emplearán los pirrónicos. Pero en su posición epistemológica Protágoras difiere mucho del pensamiento escéptico.

En *HP*, I, 216-9, Sexto hace referencia a la aparente afinidad entre ambas doctrinas; pero, como es habitual en su forma de argumentación, enfatiza más los puntos que a su juicio las separan que los que las unen. Para Sexto, la gran falla entre Protágoras y el escepticismo es la misma que separa a su escuela del resto de corrientes que ha tratado: la asunción de determinadas tesis dogmáticas acerca de lo no manifiesto. La doctrina protagórica de la materia, enraizada en el devenir heraclíteo, es imposible de aceptar para un escéptico. Se trata de la tesis física que más pie da para la supresión de la verdad absoluta, pero aun así, va más allá de lo aparente, y traspasa por tanto el umbral de lo que el escéptico está dispuesto a afirmar.

Sin embargo, la diferencia fundamental entre la posición sofística y la pirrónica, eso es, la diferencia entre relativismo y escepticismo, no aparece reseñada por Sexto. Lo que separa a sofistas y escépticos a pesar de su proximidad es la actitud que unos y otros mantienen con respecto a la afirmación. El escéptico no afirmará nada acerca de lo que no es manifiesto. Se acogerá al “nada determino”^{xliiv} y no asentirá a nada ni rechazará nada. El seguidor de Protágoras, en cambio, afirmará sin temor, pero no en virtud de convicciones dogmáticas, sino siguiendo el curso del razonamiento al que le lleva su propia visión relativista. De esta manera no hay impedimento para afirmar algo acerca del mundo ya que, si lo que se afirma coincide con lo que se piensa, será verdad para el que lo afirma. Así pues, Protágoras, al contrario que los escépticos, no concluye de la desaparición de la verdad universal la necesidad de suspender el juicio. El asentimiento, para él, no se vuelve ilegítimo. El mundo no deja de estar al alcance del conocimiento.^{xlv} Sólo cambia su modo

de estar al alcance. Ese modo, antes centrado en la objetividad, con Protágoras se subjetiviza.

VI. Conclusión

Así, el análisis del pasaje de Sexto Empírico comprendido entre *HP*, I, 210 y *HP*, I, 241 muestra la clara conciencia que el escepticismo de su época tenía de pertenecer a una tradición arraigada en el principio mismo de la filosofía presocrática. La atención de Sexto no se dirige de manera azarosa sobre autores que muestren una mera apariencia de criticismo, sino que señala con precisión hacia aquellos que más puntos en común poseen con el pirronismo. Y entre ellos destaca de manera especial las figuras de Heráclito, Demócrito, Aristipo y Protágoras, que son quienes de manera predominante forjaron la crítica epistemológica en la que el escepticismo pudo generarse. A su vez, la actitud práctica que caracterizará al escepticismo desde el mismo Pirrón, aunque quizá también pueda explicarse desde una influencia de la filosofía socrática, se entiende a la perfección si se contempla como la conjunción de la mentalidad constituida por la llamada heraclíteica a la atención al Lógos de la naturaleza, la actitud practico-utilitaria de la sofística, la búsqueda cirenaica de la felicidad y las vías exploradas por democríteos tardíos como Anaxarco.

Si al tiempo que reconoce la proximidad de estas posturas con el escepticismo Sexto se empeña en marcar las distancias con ellas es a causa de que en todos los casos la característica que señalábamos como esencial y definitoria de este tipo de filosofía, la tendencia a la suspensión del juicio, se encuentra claramente ausente en los primeros filósofos. De este modo, el análisis del modo en que Sexto entiende la relación de su filosofía con las posiciones anteriores nos permite asegurar su plena consciencia de qué es lo esencial de su postura: escéptico en sentido pleno es aquél y sólo aquél que se mantiene en *epoché*.

Referencias bibliográficas

- Bernabé, A. (1995). *De Tales a Demócrito: fragmentos presocráticos*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Brancacci, A. (1981). La filosofía di Pirrone e le sue relazioni con il cinismo. En Giannantoni, G. (ed.), *Lo scetticismo antico*, Roma: Bibliopolis, 213-242.

- Calvo Martínez, T. (1994). El pirronismo y la hermenéutica escéptica del pensamiento anterior a Pirrón. En Marrades Millet, J. y Sánchez Durá, N. *Mirar con cuidado: filosofía y escepticismo*. Valencia: Pre-Textos.
- Calvo Martínez, T. (1997). Truth and Dóxa in Parmenides. *Archiv für Geschichte der Philosophie*, 59(3), 245-260.
- Gigon, O. (1936). Gorgias 'Über das Nichtsein'. *Hermes*, 71, 186-213.
- Löbl, R. (1987). *Demokrits Atomphysik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Loenen, J.H.M.M. (1959). *Parmenides, Melissus, Gorgias: A Reinterpretation of Eleatic Philosophy*. Assen: Royal VanGorcum Limited.
- Long, A.A. (1978). Timon of Phlius: Pyrrhonist and Satirist. *PCPhS*, n. s. 24, 68-91.
- Melero Bellido, A. (1996). *Sofistas: testimonios y fragmentos*. Madrid: Editorial Gredos.
- Morel, P-M. (2000). *Atome et nécessité : Démocrate, Epicure, Lucrèce*. París: Presses universitaires de France.
- Román Alcalá, R. (2007). *El enigma de la Academia de Platón: escépticos contra dogmáticos en la Grecia clásica*. Córdoba: Ed. Berenice.
- Stough, Ch. (1969). *Greek Skepticism: a Study in epistemology*. Berkeley: UCLA Press.

ⁱ Ignacio Pajón Leyra (Madrid, 1980) es doctor en filosofía y profesor de filosofía antigua en la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de diversos libros y monografías como *Fenomenología de la incertidumbre* (2002), *Los supuestos del escepticismo griego* (2013), o *Claves para entender el escepticismo antiguo* (2014).

ⁱⁱ Podría decirse que la línea escéptica desarrollada en la Academia no se interesa tanto por la búsqueda de la felicidad como fin práctico de la vida, como por una suerte de “investigación por la investigación”. Sobre esto, véase Román Alcalá, R. (2007).

ⁱⁱⁱ (...) ἵνα σαφέστερον τὴν ἐφεκτικὴν ἀγωγὴν κατανοήσωμεν. *Esbozos pirrónicos*, I, 209.

^{iv} En adelante, *HP*.

^v En lo que se refiere a la Academia, la intención de distanciarse y diferenciarse del tipo de filosofía escéptica que se cultivó en su seno con Arcesilao y Carnéades es una constante en toda la obra sextiana. A la medicina empírica de la que deriva su apodo, en cambio, no hace apenas referencias.

^{vi} (...) καὶ Πυρρώνειος ἀπὸ τοῦ φαίνεσθαι ἡμῖν τὸν Πύρρωνα σωματικώτερον καὶ ἐπιφανέστερον τῶν πρὸ αὐτοῦ προσεληλυθέναι τῇ σκέψει. (En ese sentido sí que se trataría de un cierto equivalente de la sucesión establecida en D.L. IX.)

^{vii} *Crat.*, 402 A.

^{viii} *Met.*, A, 6, 987 a 32; *Phys.*, VIII, 3, 253 b 9.

^{ix} γναφείωι ὁδὸς εὐθεῖα καὶ σκολιή ἢ τοῦ ὀργάνου τοῦ καλουμένου κοχλίου ἐν τῷι γναφείωι περιστροφῇ εὐθεῖα καὶ σκολιή· ἄνω γὰρ ὁμοῦ καὶ κύκλωι περιέρχεται μία ἐστὶ, φησί, καὶ ἡ αὐτή. DK 59.

^x ζυγὸν γὰρ ἀρχὴ καὶ πέρας ἐπὶ κύκλωι περιφερείας. DK 103.

^{xi} Este tipo de términos correlativos no está restringido a la esfera de la valoración. Prueba de ello es la imposibilidad de definir un término como “derecha” sin una referencia al término “izquierda”, que es su contrario. Sin embargo, en los testimonios que conservamos, Heráclito emplea sólo oposiciones de este tipo relativas en mayor o menor medida a la valoración de ambos opuestos. Así, por ejemplo, en el fragmento 111 afirma: “es la enfermedad la que hace agradable y buena la salud, el hambre a la saciedad, la fatiga al reposo” (νοῦσος ὑγιείην ἐποίησεν ἡδὺ καὶ ἀγαθόν, λιμὸς κόρον, κάματος ἀνάπασιν.).

^{xii} Una clasificación más sistemática y detallada de los diversos modos de unidad de opuestos en Heráclito puede encontrarse en Bernabé, A. (1995). *De Tales a Demócrito: fragmentos presocráticos*. Barcelona: Círculo de Lectores, que toma por base la ordenación de Marcovich. Si no se ha seguido aquí dicha clasificación no es por considerarla en absoluto incorrecta, sino por mor de la claridad en una exposición orientada a explicar específicamente su relación con el escepticismo.

^{xiii} *HP*, I, 55.

^{xiv} ἔτερα γὰρ ἵππου ἡδονὴ καὶ κυνὸς καὶ ἀνθρώπου, καθάπερ Ἡ. φησιν ὄνους σύρματ' ἂν ἐλέσθαι μᾶλλον ἢ χρυσόν· ἡδίων γὰρ χρυσοῦ τροφῇ ὄνοις.

^{xv} θάλασσα ὕδωρ καθαρῶτατον καὶ μιαρῶτατον, ἰχθύσι μὲν πότιμον καὶ σωτήριον, ἀνθρώποις δὲ ἄποτον καὶ ὀλέθριον.

^{xvi} ὕες βορβόρῳ ἡδονται μᾶλλον ἢ καθαρῷ ὕδατι.

^{xvii} Cfr. DK 88.

^{xviii} *HP*, I, 210-212.

^{xix} *HP*, I, 210.

^{xx} *HP*, I, 212.

^{xxi} *Idem*.

^{xxii} Y ello a pesar de que otros testimonios no escépticos, como el de Aristocles, sí que los incluyen en la línea sucesoria que culmina en el escepticismo. (Véase Aristocles *apud* Eusebio, *Praep. Evang.*, XIV, 17, 10: *Ξενοφάνους δὲ ἀκουστής γέγονε Παρμενίδης· τούτου Μέλισσος, οὗ Ζήνων, οὗ Λεύκιππος, οὗ Δημόκριτος, οὗ Πρωταγόρας καὶ Νεσσᾶς· τοῦ δὲ Νεσσᾶ Μητροδώρος, οὗ Διογένης, οὗ Ἀνάξαρχος. Ἀναζάρχου δὲ γνώριμος γέγονε Πύρρων, ἀφ' οὗ ἢ τῶν Σκεπτικῶν ἐπικληθέντων διατριβὴ συνέστη.)*

^{xxiii} De hecho, el filósofo que más influencia tendrá sobre Pirrón, Anaxarco “el eudemonista”, será precisamente un integrante de la escuela atomista democrítea. Sobre esto, véase DL, IX, 58-60; *Adv. Math.*, VII, 88; *HP*, II, 18-21; así como Cicerón, *Tusculanae disputationes* II, 22, 52; *De natura deorum*, III, 33, 82.

^{xxiv} *Λεύκιππος δὲ καὶ ὁ ἐταῖρος αὐτοῦ Δημόκριτος στοιχεῖα μὲν τὸ πλήρες καὶ τὸ κενὸν εἶναι φασιν, λέγοντες τὸ μὲν ὄν τὸ δὲ μὴ ὄν, τούτων δὲ τὸ μὲν πλήρες καὶ στερεὸν τὸ ὄν, τὸ δὲ κενὸν τὸ μὴ ὄν, διὸ καὶ οὐθὲν μᾶλλον τὸ ὄν τοῦ μὴ ὄντος εἶναι φασιν, ὅτι οὐδὲ τοῦ κενοῦ τὸ σῶμα.* (Nótese el empleo por parte de Aristóteles de una fórmula muy similar al “no es más” que posteriormente se convertirá en la fórmula escéptica por antonomasia. *Vid. HP*, I, 188-191.)

^{xxv} Plutarco. *Adv. Col.* 1108F: *μὴ μᾶλλον τὸ δὲν ἢ τὸ μηδὲν εἶναι.*

^{xxvi} Esto supone un desarrollo de lo apuntado en el fragmento 8 de Meliso [(...) Si hubiese una pluralidad de cosas, sería necesario que esas mismas cosas fuesen tales como yo digo que es la unidad (...)], a pesar de que, como señala Bernabé (*op. cit.*, p. 307), el texto de Meliso pretendía haber sido un argumento a favor de la unidad del ser, y no el punto de arranque de la argumentación sobre su multiplicidad en el que se ha convertido.

^{xxvii} Para una exposición más amplia de estas cuestiones, véase Morel, P-M. (2000). *Atome et nécessité: Démocrite, Epicure, Lucrèce*. París: Presses universitaires de France, así como Löbl, R. (1987). *Demokrits Atomphysik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

^{xxviii} De hecho, como señala Tomás Calvo Martínez, casi todos ellos es el mismo Sexto quien nos los ha transmitido. Calvo Martínez, T. (1994). El pirronismo y la hermenéutica escéptica del pensamiento anterior a Pirrón. En J. Marrades Millet y N. Sánchez Durá, (eds.), *Mirar con cuidado: filosofía y escepticismo*. Valencia: Pre-Textos.

^{xxix} *Adv. math.*, II, 60-62.

^{xxx} DK 68 B 125: *τάλαινα φρήν, παρ' ἡμέων λαβοῦσα τὰς πίστεις ἡμέας καταβάλλεις; πτόμά τοι τὸ κατάβλημα.*

^{xxxi} *HP*, I, 213.

^{xxxii} *HP*, II, 63.

^{xxxiii} Cfr. *HP*, I, 191: “nosotros [los escépticos] no la usamos [la expresión “no es más”] así, sino que la tomamos en un sentido vago e impropio”.

^{xxxiv} Cfr. Bernabé, A. (1995, pág. 306).

^{xxxv} DL, IX, 61.

^{xxxvi} Brancacci, A. (1981). La filosofia di Pirrone e le sue relazioni con il cinismo. En G. Giannantoni (ed.), *Lo scetticismo antico*, Roma: Bibliopolis, 213-242; Long, A. A. (1978). Timon of Phlius: Pyrrhonist and Satirist, *PCPhS*, n. s. 24: 68-91.

^{xxxvii} Cicerón. *Lucullus* 142, 2-5: *Aliud iudicium Protagorae est qui putet id cuique verum*

esse quod cuique videatur, aliud Cyrenaicorum, qui praeter permotiones intumas nihil putant esse iudicii.

^{xxxviii} Cfr. *HP*, I, 25-30.

^{xxxix} *Adv. Math.* VII, 60: πάντων χρημάτων μέτρον ἐστὶν ἄνθρωπος, τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστιν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν. (Cfr. Platón, *Teeteto*. 152 a, donde se transmite también una versión de este mismo fragmento; véase también 160 c, 161 c – e, 162 b – c, 170 a – 172 d; *Leyes*, IV, 716 c.) Nótese que este fragmento es también una declaración de Protágoras respecto del criterio. Puesto que “la medida de todas las cosas” es también el criterio de verdad (la noción de *métron* está aquí muy próxima a la de *kritérion*), la afirmación de que “el hombre es la medida de todas las cosas” supone convertir al hombre en criterio veritativo.

^{xl} Sobre el papel exacto de la *dóxa* en Parménides y la escuela de Elea no existe acuerdo unánime entre los especialistas. Como un estudio detenido de su sentido y su importancia en la filosofía parmenídea excedería los límites de este trabajo, remito al lector al artículo de Calvo Martínez, T. (1977). Truth and Dóxa in Parmenides. *Archiv für Geschichte der Philosophie*, 59(3), 245-260.

^{xli} Isócrates, X, 3.

^{xlii} Esto es lo que viene a decir la tercera de las tres tesis gorgianas. Nada existe, ya que, si algo existiera, tendría o que proceder de algo o que ser eterno. No podría proceder de algo, pues en ese caso tendría que proceder del ser, que los eleatas habían obligado a entender como realidad inmutable y por tanto carente de capacidad generadora, o del no ser, que también habían mostrado como incapaz de generación. Tampoco puede ser eterno, pues para ello debería ser infinito, al modo en que el ser parmenídeo es caracterizado como eterno e infinito, y lo que es infinito no está en ningún lugar, ya que no está encerrado en sí mismo ni en ningún otro ser. Y lo que no está en ningún lugar, es que no existe. (En lo referente a las tesis de Gorgias véase *De Meliso, Jenófanes y Gorgias* cc. V-VI, 979a-980b 21; Sexto Empírico. *Adv. Math.* VII, 65 ss.; Isócrates, X 3 y XV 268. Cfr. Gigon, O. (1936). Gorgias ‘Über das Nichtsein’. *Hermes*, 71, 186-213; Loenen, J.H.M.M. (1959) *Parmenides, Melissus, Gorgias: A Reinterpretation of Eleatic Philosophy*. Assen: Royal VanGorcum Limited; Melero Bellido, A. (1996). *Sofistas: testimonios y fragmentos*. Madrid: Gredos, 143-238.

^{xliii} Frg. DK B 4 [Diógenes Laercio IX 51]: περί μὲν θεῶν οὐκ ἔχω εἰδέναι, οὐθ' ὡς εἰσὶν οὐθ' ὡς οὐκ εἰσὶν οὐθ' ὅποιοί τινες ἰδέαν· πολλὰ γὰρ τὰ κωλύοντα εἰδέναι ἢ τ' ἀδηλότης καὶ βραχύς ὢν ὁ βίος τοῦ ἀνθρώπου. (“Sobre los dioses no puedo tener la certeza de que existen ni de que no existen ni tampoco de cómo son en su forma externa. Ya que son muchos los factores que me lo impiden: la imprecisión del asunto así como la brevedad de la vida humana”.)

^{xliv} *HP*, I, 197.

^{xlv} Para Gorgias, en cambio, el nexo de unión con el mundo que permitiría su cognoscibilidad sí que se rompe. Así lo manifiesta la segunda de sus tesis: aunque algo existiera, no podría ser conocido, pues si hubiera conocimiento de ese algo, sería pensado. Y lo pensado es distinto de lo que es, es decir, de la realidad que se piensa. Por tanto, para Gorgias, el espacio del pensamiento y el de la realidad se muestran como dos ámbitos heterogéneos e incomunicados.

La “racionalidad” del mal

Razón instrumental en la ideología nacionalsocialista

Juan José Angulo de la Calle

Licenciado en Filosofía

Resumen

Voy a explicar la relación entre la razón instrumental y la ideología Nacionalsocialista. Dicha relación es el principal tema del libro *Dialéctica de la Ilustración* de Adorno y Horkheimer. Ellos explicaron que la estructura de las ideas del nazismo provienen de las ideas y objetivos de la Ilustración Europea: el control de la naturaleza y el progreso de la sociedad. Ellos también dijeron que el nazismo era la última versión de la ideología de la Ilustración.

Sin embargo, en mi opinión, sus explicaciones fueron incompletas: ellos describieron la estructura de la ideología nazi, pero no explicaron las específicas ideas del nacionalsocialismo y su relación con la razón instrumental. Por lo tanto, voy a explicar esta relación.

Palabras clave: Adorno, Horkheimer, razón instrumental, nazismo, Ilustración, virtud.

Abstract

I am going to explain the relationship between the instrumental reason and the National Socialism ideology which is one the most important topic of the book *Dialectic of Enlightenment* by Adorno and Horkheimer. They explained that the structure of the ideas of the Nazism comes from the ideas and objectives of the European Enlightenment: the control of the nature and the progress of the society. They also said that Nazism was the last version of the ideology of the Enlightenment.

However, in my opinion, their explanations were incomplete: they described the structure of the Nazism ideology, but they did not explain the specific ideas of the National Socialism and their relationship with the instrumental reason. So I am going to explain this relationship.

Key words: Adorno, Horkheimer, instrumental reason, nazism, Enlightenment, virtue.

1. Nazismo, razón instrumental y consentimiento

Horkheimer y Adorno postularon que el nazi-fascismo alemán suponía el último eslabón de la principal estructura de pensamiento de nuestra civilización. Según ella, la racionalidad se reduce al mero cálculo de medios-fines, se reduce a la planificación eficaz de unos objetivos que no son objeto de reflexión ni crítica. En su obra *Dialéctica de la Ilustración* describen que dicha tendencia de articular el pensamiento instrumental formaba parte de la estructura conceptual de la ideología nacionalsocialista. Ésta estructura se halla presente en el formato del modo de pensar nazi y forma parte de su metodología. Sin embargo, ambos autores no especifican cómo se va aplicando dicha base dentro del contenido concreto de las ideas del partido fascista alemán. En este escrito voy a tratar de indicar cómo se aplica la razón instrumental en el conjunto de creencias del nacionalsocialismo alemán.

De esta forma, voy a intentar explicar qué razones pudieron llevar a una parte de la población alemana a apoyar, participar o consentir el totalitarismo nazi. Es interesante conocerlo porque las formas de opresión política son resultado del consentimiento de una parte importante de la ciudadanía. Todas las formas de gobierno político se asientan sobre el consentimiento del conjunto de personas tuteladas por los gobiernos. No existe gobierno alguno, ni siquiera el fascismo, sin estar sustentado por el consentimiento a las leyes por parte del pueblo. Si nadie obedece, no hay mando, solamente existe una voz impotente y atónita ante la imperturbabilidad de un pueblo ante la represión. Toda realidad política, por muy alejada que esté de la representación del pueblo, requiere, por lo menos, la pasividad del conjunto de la sociedad. Así, toda ley que se sancione es el resultado del hacer de la

gente o de su hacer no hacer (dejar hacer, por no usar expresiones orientalistas). Siempre se es parte activa y no mero espectador. Siempre queda alguna responsabilidad. Sartre señaló que no somos libres de ser libres. Yo añadiría que no somos libres de ser algo responsables. Por lo tanto, si existe un gobierno fascista o una realidad política ilegítima, queda bajo la responsabilidad de todos.

¿Qué es lo que lleva a consentir un estado ilegítimo o a grupos fascistas? ¿Qué es lo que lleva a ser cómplice “pasivo” de las injusticias? Más allá de confusiones, de relativismos, de cobardías, de perezas, de irresponsabilidades y de delegaciones, las personas procuran justificarse y explicar su modo de actuar. Es más, las personas suelen actuar por motivos. Lo terrible del mal consentido no es que las personas se engañen a sí mismas o sean irresponsables. Lo terrible es que las personas tratan de sustentar sus excusas por medio de razonamientos para que sus actitudes parezcan justificables. Llega un momento en que las personas consienten la ilegitimidad porque creen que es justo consentir y que hay buenas razones para que las realidades políticas ilegítimas existan. Y, entonces, dejan interpretar como ilegítimas las dictaduras y los abusos. La gente acaba utilizando razones que les llevan a interpretar que el fascismo es aceptable y por esta interpretación terminan validando el consentimiento. Lo que voy a mostrar aquí es que la banalidad del mal es relativa y que, por encima de todo, lo que prima es la racionalidad del mal.

Dicha racionalidad se enmarca dentro de la propia realidad ilustrada forma parte del modo de pensar occidental tradicional de medios-fines, proviene de la búsqueda de dominio sobre la naturaleza para planificar y racionalizar lo existente. Dentro de estos parámetros de pensamiento, la separación entre aquello que puede ser beneficioso para la población y las prácticas políticas ilegítimas “útiles”, resulta indistinguible. Dicha manera de pensar continúa con el nazismo y es precisamente lo que le hace alcanzar el poder y mantenerse en él. Es más, es lo que le permite que el pueblo alemán acepte la Solución Final, que es el último peldaño de una racionalización paulatina y progresiva de los excesos del nazismo.

No es el odio lo que empujó a los nazis a mantenerse en el poder, fueron una serie de discursos éticos a favor de cohesionar a la comunidad alemana para crear entre todos la dignidad alemana y su progreso económico-social. Parte de la sociedad alemana consintió el nazismo porque estaban convencidos por una serie de ideas, por unas razones. Estas razones pertenecían a la razón instrumental, pero eran razones al fin y al cabo. De eso voy a hablar.

2. Racionalidad como control

En el libro *Dialéctica de la Ilustración* (primera edición de 1969), Adorno y Horkheimer presentaron unas ciertas nociones de la idea de razón instrumental. La definían como la reducción del pensamiento a un mero proceso de cálculo medios-fines. Además, explicaron que esta forma de pensamiento surgió en la Ilustración, Adorno y Horkheimer postularon que la razón instrumental procedía de la Ilustración europea. La ilustración es el movimiento cultural del siglo XVIII, que pretendía, a través del ejercicio de la razón, acabar con los oscurantismos y las supersticiones, y llegar a un progreso a través de los saberes y las artes (de la “Enciclopedia”). Según Kant, la Ilustración consiste en el logro de la mayoría de edad, la construcción de un sujeto autónomo y responsable de su modo de actuar gracias al ejercicio del pensamiento.

Se pretendía erradicar la superstición y el fanatismo, que son irracionales y opuestas al progreso. Estos objetivos no son del todo inocentes porque esconden una sub-consciente aspiración de lograr control sobre el medio natural y sobre lo que se puede conocer. En cierta medida, se busca conocer para controlar.

La superstición se elimina a través del conocimiento riguroso y objetivo de la realidad. Se suprime al conocer los procesos de una realidad. Gracias a eso, el miedo hacia lo que se desconoce desaparece. Al conocer cómo funciona cada proceso y cómo surge un hecho, es posible manejar cada situación. De esa forma, se sabe cómo actuar y manipular la realidad. El fanatismo se elimina al establecer como única autoridad moral la reflexión del propio sujeto individual y autónomo. Un sujeto que, al conocer el entorno y sabe

manipularlo, procura no verse afectado por él y tiende a actuar sobre él según su propio criterio. Así ven Adorno y Horkheimer en su *“Dialéctica de la Ilustración”* dicha manera de pensar las cosas:

“[...] el intelecto que vence a la superstición debe dominar sobre la naturaleza desencantada. [...] Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres. [...] Poder y conocimiento son sinónimos” (Adorno, 2004, p. 60).

Se quiere conocer para saber cómo funcionan las cosas, y, así, a través de la técnica, reproducir los mismos procesos en beneficio del “progreso”. Nada más gráfico que el comienzo de dicho libro: “La Ilustración, en el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores” (ibid, p. 59). El objetivo de conocer es eliminar el miedo. Se tiene miedo hacia aquello que no se puede controlar y, si se pretende eliminar lo que da miedo, es que se busca lograr control. La búsqueda de eliminar supersticiones en realidad es la búsqueda de poder y control frente a las amenazas. Se usa el pensamiento para satisfacer intereses de poder, se utiliza como instrumento para lograr dominio. El pensamiento, así, es reducido a mera funcionalidad, a razón instrumental, a planificación de medios. “A partir de ahora la materia debe ser dominada por fin sin la ilusión de fuerzas superiores o inmanentes, de cualidades ocultas. Lo que no se doblega al criterio del cálculo y la utilidad es sospechoso para la ilustración.”(ibid, p.62) El conocer no es planteado como un afán de saber por el saber, ni un procedimiento para el desarrollo personal: es un modo de “racionalización” de lo que rodea. Busca hacer comprensible la realidad para manipularla. Este proceso empieza con las artes o técnicas que se fomentan en la “Enciclopedia” defendiendo que ellas dan progreso y este proceso acaba, en su afán de planificación y mejor uso de la naturaleza, defendiendo y buscando la división social del trabajo. “La técnica es la esencia de tal saber. Éste no aspira a conceptos e imágenes,

tampoco a la felicidad del conocimiento, sino al método, a la explotación del trabajo de los otros, al capital.”(ibid, p.60)

El proceso es sencillo, se empieza con la instrumentalización del pensamiento a través de eliminar en los textos científicos las cualidades y particularidades de los seres concretos y reduciéndolos a meros ejemplos de los conceptos generales. “Lo que podría ser distinto, es igualado. [...] No sólo quedan disueltas las cualidades en el pensamiento, sino que los hombres son obligados a la conformidad real” (ibid p. 66). Así, cada ser particular se reduce a una cifra, es tratado como un ejemplar tipificado en una generalidad.

“La sustituibilidad se convierte en fungibilidad universal. Un átomo no es desintegrado en sustitución, sino como espécimen de la materia; y el conejo pasa a través de la pasión del laboratorio no en sustitución, sino desconocido como puro ejemplar.”(ibid, p. 65)

Toda particularidad de cada ser queda anulada, es ignorada en el proceso de conceptualización. Para la persona que procura investigar la realidad, cada ser es sustituible, reemplazable y equiparable. Dejan de ser tratados como seres concretos para convertirse en ejemplos de una especie: solamente cuentan en la medida en que puedan ser tipificados, ajustados a una generalización que interesa hacer para ciertos fines epistémicos y tecnológicos. De hecho, el nazismo solamente es un pequeño paso en esta manera de pensar.

La rata 1 puede ser fácilmente sustituida por la rata 2 en el laboratorio sin dar problema alguno. A la hora de investigar valen igual ambas y no hay diferencia entre las dos. Eso quiere decir que los seres particulares son tratados en la investigación como objetos que sirven a un fin. Son meros objetos de estudio que únicamente suscitan interés en tanto que valen para conocer algo y en tanto que pueden servir para transformar la naturaleza. Por tanto, son “meros conceptos” de una teoría. “Las únicas afinidades entre lo existente son reprimidas por la relación única entre el sujeto que confiere sentido y el

objeto privado de éste, entre el significado racional y el portador accidental del mismo.”(ibid, p.66). Dejan de ser considerados como seres propiamente dichos. Son objeto de atención solamente en tanto en cuanto puedan ser asimilados en una categorización que pueda servir a alguna planificación que “racionalice” la realidad investigada.

Los seres dejan de ser tratados como tales, son tratados como cifras de un cálculo que sirve a una funcionalidad determinada.

“Con la previa identificación del mundo enteramente pensado, matematizado, con la verdad, la Ilustración se cree segura frente al retorno de lo mítico. Identifica el pensamiento con las matemáticas. [...] El modo de procedimiento matemático se convirtió, por así decirlo, en ritual de pensamiento [...] dicho procedimiento se instaura como necesario y objetivo: transforma el pensamiento en cosa, en instrumento, como él mismo lo denomina.”(ibid, p.79)

La relación con cada ser vivo se reduce a utilizarlo y tratarlo un mero objeto que sirve a unos fines. Dichas finalidades son la racionalización y el control, y ellas se ponen por encima de los seres. Entonces, para el investigador deja de existir cada ser particular con sus peculiaridades accidentales y su idiosincrasia para pasar a ser tratado como un ejemplar anónimo numerado y cifrado.

La fuente de toda la racionalización es el sujeto, él es el fin al que tienen que servir los objetos de estudio. Desde Descartes se ha conferido al sujeto pensante la capacidad de producir representaciones del mundo. Cuando surgió su pensamiento dejó de considerarse el conocimiento algo propio del objeto. El conocimiento dejó de ser objetivo e inmediato como en el pensamiento griego. Dicho modo de conocer ha llevado a conferir al sujeto un poder y una autoridad casi total en el planteamiento que hizo Kant. Según su teoría, el sujeto es trascendental: es un ser que crea el conocimiento y los conceptos. Por lo tanto, el

sujeto trascendental es el único detentador del poder legítimo para darse a sí mismo normas morales y justificación.

“El *sí mismo*, que tras la metódica eliminación de todo signo natural como mitológico no debía ser cuerpo ni sangre, ni alma ni siquiera yo natural, constituyó, sublimado en sujeto trascendental o lógico, el punto de referencia de la razón, de la instancia legisladora del obrar.”(ibid, p.82)

El sujeto queda así cerrado. Sus categorías son lógicamente producidas por él mismo y los datos externos de los sentidos son reducidos a las categorías. Es más: en el sujeto trascendental kantiano todos los conceptos se limitan y se restringen a ellas.

No se conocen las cosas en sí, sino los fenómenos. Solamente es cognoscible la interpretación o representación que se haga de las cosas. No hay contacto directo con las cosas. El hecho de conocer se restringe a las capacidades del propio sujeto, esto es, el conocimiento se reduce a las categorías cerradas del propio sujeto. No se sabe cómo pueda ser realmente cada objeto y no es relevante llegar a saberlo.

El trato con el entorno, entonces, no puede ser cercano de ninguna manera. Por consiguiente, no tiene por qué haber ninguna consideración respecto al medio ambiente. La moralidad también se cierra en el sujeto trascendental, dado que él tiene que ser autónomo y no verse afectado por las emociones. Los sentimientos que puedan surgir del contacto con los demás seres y todo lo que es ajeno al propio razonar pueden condicionar al sujeto y hacer que él sea más heterónimo y menos libre. El sujeto solamente tiene que tomar como referencia su propia teoría y, por tanto, lo que le rodea solamente debe ser tratado como una parte de teoría, como un concepto enmarcado en una proposición más compleja y parte de una teoría que la abarque. El sujeto tiene que situar cada realidad como un concepto que pueda ser tratado como un objeto, como un objeto de estudio; y, como tal objeto, tiene que ser usado para una finalidad (sea el saber o la técnica derivada de ese saber).

Los seres (los procesos, los animales y plantas, las personas) se convierten en cifras de estadísticas y planificaciones. Pueden ser objetos de estudio, pueden ser materia útil

para aplicaciones en proyectos tecnológicos o pueden ser instrumentos que sirvan a programas económicos que atienden a las “exigencias” y “realidades” sociales. Se produce, así, la mirada que describía Sartre cuando hablaba del ser-del-otro y del infierno que suponía: ser observado y juzgado, ser tratado como objeto por otro para instituirse como sujeto y ser.

“[...] cuando el otro nos devuelve la mirada, no sólo adquirimos noticia de que tenemos delante un sujeto que se resiste a ser relegado a la condición de mero objeto, sino que sabemos que, al mirarnos, nos está objetualizando, esto es, nos está anulando como sujetos. Hay, por tanto, una objetivación mutua que, sin embargo, no persigue convertir al otro en un mero *en sí*. El *para sí* quiere dominar al otro como libertad, es decir, poseerlo como objeto y como libertad.”(Cruz, 2002, p.212)

Así, no se tiene en cuenta al otro como fin y no se tiene un contacto como un igual. No se considera a otra persona como a alguien que forme parte de uno mismo y con el que se forma “comunidad” o con el que se interrelacione.

No se aprende nada con él, sino más bien se calcula por medio de él y se procura que sirva a unos determinados fines que son supuestamente útiles al sujeto pensante. Todo lo que rodea al sujeto queda reducido a los intereses y fines de él, el sujeto se “apropia” de los demás seres o, al menos, procura que ellos se adapten al sujeto. No hay conciencia del otro, solamente se tiene conciencia del objeto representándolo como un útil que sirve y se ajusta a los deseos. Se reduce a los seres a algo manejable por el sujeto y que son limitados a ser medios del sujeto. El sujeto trata a otros seres como instrumentos, los considera como una cosa que le sirven y a los que no hay que adaptarse ni conocer, ni tener que adaptarse a ellos.

Dicho afán de dominar no es más que un mero miedo hacia la naturaleza (entorno). Es una forma de intentar controlar lo que podría amenazarnos. “La existencia puramente natural, animal y vegetal, constituía para la civilización el peligro absoluto.”(Adorno, 2004,

p.84) Si se pretende dominar es en tanto que nos puede afectar y alterar el entorno natural. Nos puede afectar porque formamos parte del mundo y estamos en conexión con lo que nos rodea. Por tanto se tiende a procurar controlar lo que nos rodea para que no afecte a nuestra autonomía y libre arbitrio, para evitar las emociones que no controlamos.

“Los comportamientos mimético, mítico y metafísico aparecieron sucesivamente como eras superadas, caer en las cuales estaba cargado del terror a que el *sí mismo* se transformara de nuevo en aquella pura naturaleza de la que se había liberado con indecible esfuerzo y que justamente por ello le inspiraba indecible terror.” (ibid, p. 84)

Con este ejercicio de la racionalidad se había configurado un modelo determinado de conducta racional. Se habían desarrollado unos hábitos que restringían las emociones con el fin de llegar a ser libre y ser capaz de dominarse a uno mismo; esto es, ser capaz de racionalizarse a sí mismo.

“El dominio no se paga sólo con la alienación de los hombres respecto de los objetos dominados: con la reificación del espíritu fueron hechizadas las mismas relaciones entre los hombres, incluso las relaciones de cada individuo consigo mismo. Éste se convierte en un nudo de reacciones y comportamientos convencionales, que objetivamente se esperan de él.”(ibid, p.81)

El sujeto queda atrapado en un mecanismo construido por él mismo y para él. Pero este proceso tiene su propia lógica, él forma parte de un sistema que tiene que “racionalizar” (planificar) las conductas en torno a unos fines y a unos programas de producción y distribución. Dicha administración finalista puede dirigirse al mundo del trabajo (la división social del trabajo o la explotación), o puede dirigirse a un tipo de ocio planificado (el consumismo).

“A través de la mediación de la sociedad total, que invade todas las relaciones y todos los impulsos, los hombres son reducidos de nuevo a aquello contra lo cual se había vuelto la ley de desarrollo de la sociedad, el principio del *sí mismo*: a

simples seres genéricos, iguales entre sí por aislamiento en la colectividad coactivamente dirigida. Los remeros [de la Odisea, cuando tienen que pasan la isla de las sirenas], que no pueden hablar entre sí, se hallan esclavizados todos al mismo ritmo, lo mismo que el obrero moderno en la fábrica, en el cine y en el transporte colectivo” (ibid, p.89)

Desde esta dialéctica de la Ilustración, la actuación primordial es deshacerse de todo aquello que no se pueda controlar. Surge la frialdad burguesa, que es la búsqueda de eliminar las emociones para que nada interrumpa ni impida el ascenso hacia los puestos de poder. Esta moral está representada por Kant y su búsqueda de la autonomía frente a la subjetiva felicidad, que solamente conduce a la heteronomía y a la variabilidad de las circunstancias y los sentimientos.

La razón instrumental genera alienación. Ella no afecta solamente al entorno manipulado y contaminado, ni tampoco se limita a su aplicación social (división social del trabajo), sino que perturba al sujeto que se quiere crear. El burgués –el máximo representante de la búsqueda del poder – es un ser frío que tiene que arrancarse todo lo que no le sirva.

“La otra posibilidad es la que elige el mismo Odisea, el señor terrateniente, que hace trabajar a los demás. Él oye [a las sirenas, los recuerdos encantadores: emociones], pero impotente, atado al mástil de la nave, y cuanto más fuerte resulta la seducción más fuertemente se hace atar, lo mismo que más tarde también los burgueses se negarán la felicidad con tanta mayor tenacidad cuanto más se les acerca al incrementarse su poder.”(ibid, p.87)

Para un empresario, según esta interpretación, las consideraciones sobran. Si tiene que tener alguna consideración con el medio ambiente, no podrá producir con menos gastos y ser competitivo; si concibe a sus asalariados más que como cifras y les ve como fines, le

costará más tener que explotarlos. Un empresario con compasión no podría competir en el mercado.

Sade presenta a unos personajes que llevan hasta las últimas consecuencias la “racionalidad” calculadora de medios-fines. Él presenta la máxima expresión de la planificación tendente al dominio, describiendo la tortura más organizada y óptima. Ella hace la mejor y mayor instrumentalización de los seres humanos, que son descritos sin tapujos como objetos. A través de esa planificación, consigue la mayor construcción del *sí mismo*, logra el egoísmo más cerrado y menos afectado por los demás. Sade es el precursor del totalitarismo, en sus novelas sus protagonistas dominan completamente las vidas de sus víctimas. Su objetivo no es simplemente el placer que otorga torturar a sus víctimas, la finalidad que busca es el dominio, que llega a ser total.

“Los amos introducen el placer como racional, como tributo a la naturaleza no del todo domada; tratan, para sí mismos, de neutralizarlo y al mismo tiempo de conservarlo en la cultura superior; y para los sometidos procuran dosificarlo donde no puede ser enteramente negado. El placer se convierte en objeto de manipulación hasta que, finalmente, desaparece en la organización.”(ibid, p.151)

Así, la apatía es la emoción que se procura alcanzar y ella es usada como medio para someter y dominar. En la formación de un perverso, uno de los pasos que tiene que seguir es conseguir hacer las cosas con apatía. De esa forma, no aparecen emociones que estorben la búsqueda de control. “[...] el libertinaje ahoga la piedad en el hombre y habitualmente sólo sirve para endurecerlo: sea porque la mayor parte de sus extravíos necesita la apatía del alma, [...] la verdad es que un libertino rara vez es un hombre sensible.”(Sade, 2003, p. 74) Las emociones tienen que ser reprimidas para que no perdamos autocontrol. “La libertad frente a los remordimientos es ante la razón formalista tan esencial como la libertad frente al amor y al odio.” (Adorno, 2004, p.142)

La autonomía del individuo de la que habla Kant, se ve representada en Sade por su afán de buscar la apatía para poder dominarse a sí mismo y, así, poder realizar sin

interrupciones la consecución del dominio. Si el perverso destruye irrupciones ajenas a la propia “racionalidad” instrumental, puede realizar lo que considera lo más racional sin interrupciones.

“Elaborad vuestro proyecto unos días antes, reflexionad sobre todas las consecuencias, examinad con atención todo lo que podrá seros útil... lo que podría traicionaros, y calculad todo esto con la misma sangre fría que si fuera seguro que vais a ser descubierta.” (Sade, 1977, p.257)

De esa manera, nada de fuera puede conmover al perverso, dado que llega a ser insensible a cualquier emoción interna. Es decir, se hace imposible una com-pasión (no se puede compartir una pasión que no se padece, o no se hace caso).

Aunque lo más terrible de Sade, no es que continúe en esta tradición de la razón instrumental. Lo temible es que cuando justifica el asesinato solamente se da un paso cuantitativo respecto a la razón instrumental. El asesinato se enmarca dentro de la búsqueda del control y el dominio. En este caso, se sitúa el afán de control sobre las personas, su sumisión a través del miedo: “Descubren [los cuatro protagonistas perversos de las “120 jornadas de Sodoma] que había un leve comienzo de motín general entre los folladores subalternos [algunas de las víctimas de los protagonistas], que el acontecimiento del sacrificio de uno de ellos ha calmado por completo.”(Sade, 2003, p.391) El que se llegue al exceso de plantear el asesinato como algo racional, enseña que el pensamiento ilustrado es un mero cálculo medios-fines. Según Adorno y Horkheimer, el pensamiento de la Ilustración es una mera reflexión acerca de la mejor organización e instrumentalización del entorno y la sociedad. En esta forma de pensar, el asesinato como medio no choca, sino que más bien es pensable bajo los mismos parámetros y es comprensible para los demás (sin lo cual, la obra de Sade sería imposible de comunicar y entender). Adorno ya lo señala:

“El no haber ocultado, sino proclamado a los cuatro vientos, la imposibilidad de ofrecer la razón un argumento de principio contra el asesinato, ha encendido el

odio con el que justamente los progresistas persiguen aún hoy a Sade y a Nietzsche.”(Adorno, 2004, p.163)

Dicho pensamiento planificador de los recursos continuará en el nazismo. Durante este régimen se usará a las personas y ellas serán tratadas como meros recursos materiales que gestionar para lograr una organización más productiva. Esta manera de pensar “justificará” el régimen, será la defensa argumental de las decisiones gubernamentales. La razón instrumental será primordial y será considerada más importante que las motivaciones emocionales como el odio.

“Esta actitud “objetiva” – hablando sobre campos de concentración en términos de “administración” y sobre campos de exterminio en términos de “economía”- era típica de la mentalidad de las SS y algo de lo que Eichmann, en el juicio, todavía se sentía orgulloso. Con su “objetividad” (*Sachlichkeit*), las SS se separaron de tipos “emocionales” como Streicher, aquel “loco carente de sentido de la realidad”, y de ciertos “factótums teutónico-germánicos del partido, que se comportaban como si fueran vestidos con pieles y tocados con cuernos” (Arendt, 2006, p. 104)

Los nazis motivados por ciegas emociones son tildados por sus propios camaradas como locos y faltos de comprensión. Son vistos como seres que no entienden lo que pasa y que no han superado las emociones para entregarse a una causa racional (el mayor engrandecimiento de Alemania). El odio y la exaltación son solamente pasiones infantiles, les faltan la debida comprensión de la realidad en que se vive y a la que hay que atenerse para procurar hacer lo posible para construir un mayor progreso a través de la planificación más disciplinada y calculada fríamente. El teniente coronel Eichmann, encargado de los asuntos judíos (transporte de “mercancías”), señala que su principal guía de actuación es el imperativo categórico kantiano. Su modo de actuar se basa en la racionalidad en su forma más pura y sin contenidos. “[...] Con mis palabras acerca de Kant quise decir que el principio de mi voluntad debe ser tal que pueda devenir el principio de las leyes generales [...]”(ibid, p.199) Despreciado el odio ciego, buscada la planificación y buscando la

racionalidad, queda claro que el nazismo no se reduce a la imagen carnavalesca del nazi como fanático y estúpido que actúa como un monstruo. Todo nazi tiene que ser una persona fría que actúa por razones con las que pueda justificarse ante los demás. En función de esas razones, el pueblo puede consentir el nazismo por considerar estas ideas lo suficientemente racionales. De lo que se trata ahora es de describir esas razones o justificaciones ideológicas.

3. La virtud nacionalsocialista

Las razones por las que se obedeció al nazismo se remontan a 1914. Allí nació un movimiento popular de conciencia nacional que inauguró una manera de actuar considerada virtuosa: la solidaridad nacional. Esta noción fomentaba la unidad del *Volk* (pueblo) y se defendía que todo el mundo tenía la obligación de participar y aportar su granito de arena para la supervivencia nacional de la comunidad política. La guerra o, mejor dicho, cómo se vivió la guerra y se actuó en ella, fue lo que lo hizo nacer. Hubo un apoyo masivo a la guerra con manifestaciones espontáneas a favor de la patria, sin que interviniera el gobierno en ellas.

“[...] la gente se reunía en las calles en reconocimiento de algo más [que el asesinato del archiduque de los Habsburgo] : el sentimiento compartido de ser alemán y pertenecer a una nación. La declaración de guerra contra Serbia y Rusia, y luego contra Francia y Gran Bretaña, a principios del mes siguiente, fue seguida por una ola de nacionalismo popular, más tarde recordada sentimentalmente como los Días de Agosto, un período en el que las diferencias de clase, credo y región parecieron borrarse y el pueblo, el *Volk*, pareció estar forjado en una sola pieza.”(Fitzsche, 2006, p.20)

Dicha actividad popular nacionalista se mantiene durante toda la guerra y consistía en la colaboración mutua y en la solidaridad nacional para hacer frente a la guerra. Más allá de las actividades del gobierno para gestionar la guerra, surgieron espontáneas actividades de apoyo mutuo para ayudar a los soldados y para resistir. Las personas

alemanas hacían frente a la guerra con la conciencia de que hacerlo era una virtud puesto que era una forma de colaborar con la comunidad.

“A lo largo de todo el conflicto, los ciudadanos se organizaron para proveer ayuda social, recolectar materiales de guerra, brindar alivio a los soldados heridos y lisiados y levantar la moral, y lo hicieron mucho antes que el gobierno. [...]

No obstante, mientras se ensanchaba la brecha entre ricos y pobres, entre trabajadores calificados y no calificados, y entre soldados y oficiales, los alemanes expresaban su disgusto con las desigualdades económicas y sus esperanzas de paz en un vocabulario que destacaba el bien común y los intereses públicos.”(ibid, pp.49-50)

Esa unidad del *Volk* y esa virtud de procurar el mayor progreso y bienestar a un *Volk* unido más allá de las diferencias de clases (en eso consistirá la planificación nazi) serán más adelante las primordiales invocaciones de los nazis en sus programas, campañas electorales y discursos durante todo su régimen. El bienestar del *Volk* unido será la razón que se invocará para justificar la política nazi. El odio a los judíos, que tan básico se presupone en los nazis, apenas aparecía en sus discursos durante las elecciones y los primeros años del régimen.

“[...] Sólo en tres ocasiones entre abril de 1933 y la invasión de Polonia, en septiembre de 1939, expresó [Hitler] de manera directa su odio y fobias raciales. En el Reichstag, durante el Congreso de Nuremberg de 1935, expuso el preámbulo de lo que serían las leyes que acababan con el estatus legal de los ciudadanos judíos de Alemania. Con la Guerra Civil española como telón de fondo, y aprovechando la presencia de Mussolini en el Congreso de Nuremberg de 1937, Hitler clamó contra el “contagio” del judeobolchevismo [...] Posteriormente, con ocasión del sexto aniversario de su acceso a la cancillería, Hitler pronunció un discurso difundido por radio en el que precedía que, en caso de guerra mundial, los judíos serían “exterminados”. Comparándola con el amplio abanico de temas que

tocaba en sus discursos de dos o tres horas de duración, la política racial apenas figuraba en sus pronunciamientos.”(Koonz, 2005, p.122)

Lo principal es el *Volk* y el actuar por conseguir lo mejor para él. El objetivo principal defendido por el nacionalsocialismo es el crear una comunidad unida más allá de las diferencias de clases y en la que todos aporten sus esfuerzos y valor para conseguir un mayor progreso y mejoras sociales.

“La unidad nacional; es ésta la dinámica clave de la política del nacionalsocialismo. El atractivo del movimiento radicaba en una visión de la nación que reconocía y legitimaba políticamente al pueblo, sobre la base de lo que cada uno de sus miembros hacía por el *Volk* y no de quién era de acuerdo con jerarquías de estatus, una visión que prometía la reforma social y la estabilidad económica.”(Firzsche, 2006, p. 225)

Ésos eran los discursos y las razones usados para justificar el régimen. Fue votado el partido nazi gracias a la invocación de estos objetivos. Finalmente, estos discursos les mantuvieron en el poder, dado que el régimen fue consentido gracias a la convicción popular de que el nacionalsocialismo iba a conseguir una Alemania unida y mejor.

“Durante los años de éxito diplomático y recuperación económica, los alemanes de etnia vivían en un ambiente de colectivismo que les embriagaba. [...] Tanto equipos de vigilancia financiados por el nazismo como personas encargadas de sondear el estado de ánimo colectivo, pertenecientes a grupos antifascistas clandestinos, informaban de que los alemanes mostraban su satisfacción por la desaparición del desempleo y por el desmantelamiento del Tratado de Versalles.”(Koonz, 2005, p.294)

No fue miedo lo que condujo a consentir el régimen, fue la convicción y el apoyo. Dicho apoyo apareció porque fueron presentadas razones convincentes y atractivas, como la virtud ética de participar en una comunidad y procurar su bienestar. “Una nueva “voz de

la conciencia” étnica (Gewissensbissen) guiaría a los individuos a poner el bienestar del Volk por encima del suyo propio.”(ibid, p.132)

Las denuncias a los judíos fueron tardías y fueron tratadas como si de una cuestión secundaria se tratara. El antisemitismo era una noción derivada de las retóricas nacionalistas: se describen como nocivos a los judíos porque son intrínsecamente enemigos de Alemania. Los presentaron como amenazas el *Volk* y, en cualquier caso, estas “denuncias” tardarán más que los discursos y acciones contra el Tratado de Versalles, contra los comunistas y homosexuales. Los primeros campos de concentración se llenaron de comunistas y algunos socialdemócratas por la oficialidad, si bien los ataques descontrolados de las SA se dirigieron tanto a comunistas como a judíos. Pero había una diferencia enorme entre unas acciones y otras: mientras que los alemanes sí consideraban como enemigos a los comunistas, los judíos eran vistos así y les provocaba disconformidad dichos ataques.

“En las horas de incertidumbre que se vivieron tras la quema del Reichstag, la mayoría de alemanes consideraron creíble la amenaza de una revolución comunista, pero sólo los racistas más radicales se tomaron el “peligro judío” lo bastante en serio como para disculpar la brutalidad contra civiles indefensos” (ibid, p.57)

El régimen de aquél año se tomó muy en serio dicha opinión popular y Hitler hizo un llamamiento a las SA a no excederse y obedecer su autoridad. “[...] Hitler exhortaba a los “obedientes hijos del nacionalsocialismo” a abandonar la violencia incontrolada.”(ibid, p.107). Tuvo que reciclar a las guardias de asalto, de forma que pudiesen estar acordes con la virtud nazi de colaborar con la comunidad.

“En las descripciones de las SA escritas con anterioridad a 1933, los luchadores nazis se arriesgaban a morir en combate contra los comunistas. Acosaban a los judíos y alteraban la pacífica existencia de los pequeñoburgueses. Los jóvenes desafiaban a sus padres; los mayores ignoraban a sus esposas y

novias. Pero a partir de 1933, el *führer* empezó a ensalzar un nuevo tipo de honor. En lugar de la lucha y el martirio, recordaba a aquellos hombres disciplinados, idealistas y entregados que soportaran privaciones en aras de una meta más elevada. [...] La moral, en la memoria oficial que era “Tiempo de Lucha” (*Kampfzeit*) se encarnaba en el patriotismo, en el idealismo étnico y en el autosacrificio [...] Esparcir ese espíritu de comunidad también implicaba la organización intensiva de esa misma comunidad, y para ello era preciso llevar a cabo tareas que en la década de 1920 se denominaban *Kleinarbeit* (pequeños trabajos). En vez de gozar de los beneficios de sus nuevos puestos, a los integrantes de la vieja guardia se les alentaba a organizar barrios, lo que implicaba entregarse a tareas de captación puerta a puerta, de recolección de fondos, de publicidad; tareas que, hasta 1933, habían realizado las mujeres nazis.” (ibid, p.107)

Sin embargo, ese mensaje no caló y acabaron los excesos impopulares de las SA en la “noche de los cuchillos largos”, en la que se hizo una purga a los principales miembros de las guardias de asalto. No se adaptaron a la nueva coyuntura y no fueron unas buenas herramientas al servicio del proyecto y a la razón de estado: por eso tuvieron que ser eliminados.

La virtud nazi de colaboración y solidaridad nacional se enmarcaba dentro de la razón instrumental antes descrita. La finalidad era el bienestar y engrandecimiento de la comunidad alemana. Se buscaba la mejora social y política con reformas sociales y un “mejor” ordenamiento político a través de las órdenes del *führer*. Desde esa perspectiva, los medios necesarios eran la colaboración y el trabajo, como se ha visto. Y aún más, también eran un medio útil el autosacrificio de los individuos arios y la limpieza: “Hasta que la” purga moral del Volkskörper alemán no sea completa” no se dedicaría a la economía. ¿Qué significaba “salud”? Hitler divagaba sin cesar sobre su visión estética de una cultura étnica pura” (ibid, p.52). Era en función de esta limpieza de la comunidad la que condujo durante la guerra a los medios terribles que harán famoso al régimen nazi.

Según la visión nacionalsocialista, todas las desgracias de Alemania provienen de sus enemigos, que han contaminado bajo su enfermiza influencia la política alemana.

“Vestido con camisa blanca, corbata y traje negro, luciendo una discreta insignia con una esvástica, el canciller Hitler tronaba contra las potencias extranjeras hostiles, la amenaza bolchevique, la decadencia cultural y la tibieza de los liberales. Exudando fundamentalismo étnico, apenas hablaba de los judíos [de momento]. [...] Una y otra vez, Hitler representaba el melodrama de un pueblo martirizado, a merced de “gacetilleros políticos de poca monta”, “jefes de partido” corruptos que habían exterminado el... glorioso imperio de nuestro pasado.”(ibid, p.50)

Los comunistas eran enemigos de Alemania porque dividían al pueblo en clases, en vez de procurar la unidad de acción nacional y el pensar como comunidad; los homosexuales eran considerados una amenaza para la reproducción de hijos para el estado y por su supuesta corrupción; los judíos lo serán por ser “técnicamente” otra etnia, y, por tanto, estar en lucha con la autóctona (la idea de raza vendrá después, en los primeros años se habla de *Volk*, pueblo, etnia).

La lucha contra esos supuestos enemigos era el medio para volver a hacer grande al *Volk* y hacer que funcione de la forma más ordenada y con mayor disciplina. Era una forma de protegerlo para garantizar que Alemania esté en unas manos que organicen el país de la forma más racional o mejor administrada. Dicha organización y seguridad pasaba por crear los campos de concentración, primero para los comunistas y luego para los judíos y gitanos. . Más adelante se orientarían al exterminio por su idea de “limpieza” en beneficio de la comunidad.

Ahora bien, ¿cómo se hizo asumible para los alemanes los extremos contra los judíos? En primer lugar, se desarrollaron numerosos estudios y documentales raciales (que decían que los judíos son una raza enfermiza que necesita dañar) y sociológicos (que mostraban que los judíos formaban una etnia separada que realizaba una conspiración sionista contra el mundo). Ambos “demostraban” con cierta “objetividad” la “maldad” de los judíos. Esos datos hicieron que los alemanes medios vieran como comprensibles los encarcelamientos.

“[...] Hacia finales de la década de 1930 parecía que la mayoría de alemanes aprobada tácitamente la persecución siempre que no se sintieran amenazados o importunados personalmente. Los estereotipos sobre la naturaleza hebrea que, con visos de objetividad, generaban las investigaciones antisemitas, contribuían a limpiar las conciencias de los alemanes que decidían no devolverle el saludo a un amigo judío, no entrar a comprar a una tienda regentada por judíos, no dar cobijo a los judíos cuyas propiedades hubieran sido “arianizadas”, no consolar a los alumnos judíos marginados.”(ibid, p.251)

Incluso ellos vieron el envío a campos de concentración como una medida racional y civilizada de resolver el “problema judío”. “Aquella persecución sancionada por vía administrativa aparecía como medida de protección contra los judíos, representados como peligro moral amorfo.”(ibid, p.294) Tanto calaba esta versión de los hechos, que muchos no solamente consentían estos abusos, sino que colaboraban con la persecución a través de delaciones. “A los lectores [de revistas antisemitas] se les incitaba a pasar a la acción. [...] El impacto de las denuncias podía ser devastador no sólo económicamente, sino también para el estado anímico.” (ibid, p.266) La aceptación y la aprobación activa eran significativas dentro del pueblo alemán. Al pueblo llano le había calado el discurso

fundamentalista étnico y sus derivados (defensa del *Volk* a través de eliminar a sus enemigos).

“Lo que nos asusta no es sólo la facilidad con que los soldados mataban a civiles indefensos en los territorios ocupados, sino el espectro de un Estado tan popular que era capaz de movilizar las conciencias individuales de un amplio sector de ciudadanos al servicio de la catástrofe moral. Ese proceso de persuasión tiene poco que ver con el lavado de cerebro, que tiene por objeto convertir a los sujetos en autómatas descerebrados. En la Alemania nazi, la fe en un *führer* virtuoso y la dicha de pertenecer a un *Volk* superior propiciaba la iniciativa popular y permitía cierto margen a la elección.”(ibid, p.312)

No fue miedo ni consentimiento apático lo que movió a consentir el régimen totalitario alemán y sus excesos, lo que motivó a participar en el sistema nazi fue la propia convicción y la asunción de sus ideales. Hubo personas que, llevados por su conciencia, consintieron y aceptaron al régimen.

El exterminio fue ignorado por muchos alemanes. Así como los campos de concentración eran imposibles de esconder, el Holocausto fue algo que no se difundió. Sin embargo, toda persona que quisiera realmente saber de su existencia podía llegar a conocerlo. Algunos lo hicieron y, aún así, siguieron fieles al régimen.

“En el primer estudio sobre campos de concentración, publicado en 1947, Eugen Kogon, periodista austriaco que sobrevivió tras cinco años internado en Buchenwald, citaba a testigos creíbles. “Lo metódico de la matanza debió sin

duda hacerla visible incluso a ojos de un ciego... No hay ninguna duda de que no había ni una sola persona en Alemania que no supiera que se estaba haciendo daño a los judíos, y que se les había hecho daño desde hace años.” [...] El conocimiento sobre el genocidio estaba al alcance de todo el que se interesara por averiguarlo.”(ibid, p. 308)

La obsesión de eliminar “enemigos” de Alemania para llegar a construir una comunidad más próspera, llevó a asumir “limpiarla” de todo aquello que fuese “pernicioso”. Se empezó asumiendo acabar con los comunistas que “dividían el país en clases” y, después, se pasó a la limpieza de judíos, que eran una “peste que contaminaba la pureza racial”. ¿Cómo se llegó al paso de eliminar dicha enfermedad? El primer paso fue aceptar su envío a campos de concentración, habiendo años antes ya aceptado que hubiese campos para enemigos nacionales (comunistas). El segundo paso fue aceptar que hay que eliminar y “limpiar” lo que no sirve al imperio: acabando con los minusválidos, los enfermos mentales, gente con enfermedades hereditarias, tullidos y personas con malformaciones. Se aceptó que había que hacer todo lo posible por levantar Alemania y, en consecuencia, se consintió la eutanasia que libere al país de “lastres”.

[...] La medicina moderna, al posibilitar “artificialmente” la supervivencia de los débiles, habría perjudicado la salud del *Volk* a la larga. Con su crítica al anticuado “amarás a tu prójimo”, Frick abogaba por una intervención eugenésica auspiciada por el Estado que satisficiera los “deseos de la naturaleza” [...]

A lo largo del siguiente decenio, filósofos y médicos etnicistas de la Alemania nazi se dedicaron a valorar las ventajas del racionamiento [racional distribución, mejor administración] de la atención médica, la asesoría genética, la esterilización involuntaria y la eutanasia, [...]”(ibid, p.128)

La “limpieza” de los judíos, además de estar dentro del objetivo de eliminar enemigos, se enmarca dentro de esa mencionada eutanasia y de la defensa de una eugenesia para la raza aria. Entra dentro de esta lógica porque se presenta a los judíos como una etnia separada y diferenciada con objetivos opuestos a los alemanes. Según esta visión, los judíos son una raza corrosiva que atrofia a la raza aria y su eliminación mejorará la pureza racial de Alemania.

“[...] Advirtió [Walter Gross en un discurso por radio en 1933] contra la “falsa humanidad” y la “piedad exagerada”, y expuso la política racial como cruzada moral a favor de la pureza y en contra del egoísmo corrosivo de la filosofía liberal. A continuación pasó a esbozar la batalla en tres frentes contra una “reproducción inconsciente”, es decir, contra la disminución de los índices de natalidad entre los denominados aptos, contra la natalidad sin control de los denominados no aptos y contra la mezcla racial. Por primera vez en la historia, un país que sufría la decadencia racial (Alemania), iba a renacer, pues los biólogos habían descubierto el secreto de la vida eterna de la etnia, y unos líderes políticos preocupados por el tema de la raza decididos a aplicar aquellos conocimientos.”(ibid, p.135)

Las primeras actuaciones de eutanasia a los no aptos y la eliminación de judíos se encontraban en el mismo marco de pensamiento. Una vez consentidas y aceptadas las primeras, las segundas solamente eran un pequeño paso más. Fue algo que no solamente fue consentido, sino asimilado. Por esta asunción, parte del pueblo colaboró y apoyo el régimen participando en las concentraciones populares del régimen y ayudando en la persecución por medio de las delaciones.

Todo eso fue aceptado por la mayoría de los alemanes no por un lavado de cerebro (como muestran los estudios expuestos con anterioridad), sino motivados por unas razones. Ayudaron al fascismo alemán llevados por la virtud de colaborar con su nación y por procurar al país el mejor funcionamiento administrativo y el progreso. Se realizaron actos de colaboración por conseguir un fin. Se hicieron estos actos por una razón, una razón reducida a buscar medios para conseguir un fin (la razón instrumental).

Lo terrible del nacionalsocialismo no es que el ser humano pudiese sacar lo peor de sí mismo cegado por pasiones ciegas y el fanatismo. Lo aterrador es que los excesos del nazismo son el producto de la racionalidad (o de un cierto tipo de racionalidad) y que se puede justificar el Holocausto (o que es pensable dicha justificación).

Sin embargo, habría que entender que esta realidad pasada tiene algo positivo. Si el Holocausto entra dentro del lenguaje y la racionalidad, entonces él puede ser tratado con el método de la racionalidad, con el discurso y con la crítica racional. Se puede criticar las retóricas de los fascistas y demostrar su falsedad. Probablemente las críticas que se realicen no convencen a los adeptos al fascismo, pero por lo menos puede influir en el pueblo. A la razón solamente puede ser tratada usando la razón. Ya se ha visto cuán fácilmente pueden alterarse las emociones a través de discursos y teorías: ellas hicieron que muchos alemanes acabasen ignorando a sus amigos (comunistas y judíos) y defender a sus enemigos.

Apelar a sentimientos mediados por teorías, solamente sirve para que se remita cada persona a sus propias teorías y únicamente conduce a la incompreensión entre los interlocutores. Es a la teoría a la que hay que tratar. La compasión, que ha sido usada hasta ahora como medio persuasivo para condenar el Holocausto, es algo fácilmente alterable y cerrado a un grupo de seres a los que se reconoce como parte del grupo social. Todo grupo siempre es cerrado porque para poder crearse una identidad propia como grupo y para afirmarse como tal tiene que diferenciarse de otros grupos. Además, la conducta grupal está marcada por una serie de cerradas normas morales adscritas a un tipo de racionalidad o

algún código de conducta que guía la acción (y las emociones) y sobre el que hay que trabajar en la crítica. Fuera de la razón sólo hay barbarie.

Bibliografía

-Adorno, Th. W. y Horkheimer, M. (2004). *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid: Editorial Trotta.

-Arendt, H. (2006). *Eichmann en Jerusalén*, Barcelona: Editorial DeBOLS!LLO.

-Cruz, M. (2002). *La filosofía contemporánea*, Madrid: Editorial Taurus.

-Fritzsche, P. (2006). *De alemanes a nazis*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

-Kant, I. (2001). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Alianza Editorial.

-Koonz, C. (2005) *La conciencia nazi*. Barcelona: Ediciones Paidós.

-Sade, D. A. (1977). *Juliette/2*. Barcelona: Tusquets Editores.

-Sade, D. A. (2003). *Justine*. Barcelona: Tusquets Editores.

-Sade, D. A. (2003). *120 jornadas de Sodoma*. Barcelona: Tusquets Editores.

Sociología, ética y comercialización del deporte:

La aportación de la perspectiva relacional de Pierpaolo Donati

Raúl Francisco Sebastián Solanes

Universidad de Valencia

Resumen:

En el presente artículo me propongo ver qué puede aportar la perspectiva de la sociología relacional, desarrollada por Pierpaolo Donati, al estudio sociológico y ético del deporte. Para llevar a cabo mi propósito parto de una introducción a la sociología relacional, centrándome en su crítica del modelo económico “lib-lab”, representante del individualismo institucionalizado y de la lógica utilitarista del mayor beneficio. Las consecuencias de esta perversa lógica utilitarista pueden apreciarse en la comercialización del deporte, donde se despersonalizan las relaciones. Para finalizar propongo algunas aportaciones de la sociología relacional al estudio del deporte que son: la interdisciplinariedad (ética-sociología), la reflexividad relacional, la defensa de la sociedad de lo humano frente a las nuevas tecnologías que amenazan a la persona y a las relaciones interpersonales y la aplicación del esquema “AGIL”, como brújula relacional, al deporte.

Palabras clave: sociología relacional, deporte, comercialización del deporte, Pierpaolo Donati

Abstract:

In this text, I will try to make an essay about the point of view of "Relational Sociology", branch of Philosophy developed by Pierpaolo Donati. Donati is a very important author in sociological questions. "Relational Sociology" criticizes basically the "lib-lab" model of Economy, because it only produces problems (individualism, "better-profit-utilitarianism"). When these kind of consequences penetrate in Sports, all this world loses its most important values (humanism, fair relationships). My proposal consists on adding some new lines, like a combined study between "Ethics-Sociology" and the human side of Sports in front of all the negative culture. Also it proposes the use of "AGIL" model in Sports.

Keywords: Relational Sociology, Sports and commercialisation, Pierpaolo Donati.

Introducción

Debemos a J. Huizinga un importante estudio teórico sobre el juego que viene recogido en su célebre libro *Homo ludens*. Para Huizinga, el juego debe entenderse como una acción o una ocupación voluntaria que se da dentro de ciertos límites espacio-temporales, que se desarrolla según unas reglas asumidas voluntariamente y que tiene una finalidad en sí, pues no se realiza para ningún otro fin (Huizinga, 1946: 49). Según el propio Huizinga, es a partir del siglo XVIII cuando el elemento lúdico se va oscureciendo debido al progreso técnico e industrial que trajo consigo la racionalización y un nuevo espíritu científico que impregnan todos los campos de la vida humana. Los nuevos ideales del trabajo, de la ciencia y de la democracia que surgen en la sociedad industrial, oscurecen el principio del juego como acción o actividad voluntaria que se realizaba como fin en sí, es decir, como una actividad “autotélica” por utilizar la expresión de Bateson (1976).

El deporte moderno surge como producto de la sociedad industrial y, como indica Allen Guttman, reúne una serie de características que lo define como son: el secularismo, la igualdad de oportunidades, la especialización, la racionalización, la burocratización, el espectáculo y la cuantificación basada en el mayor rendimiento al menor tiempo posible y que proporcione el mayor beneficio, lo que provoca que surja la noción de “récord deportivo” (Guttman, 1978). En este contexto postindustrial, el fenómeno deportivo se convierte en una práctica muy importante en el seno de nuestras sociedades, vinculado al *welness*, *fitness*, *lisure*, o el record, comienza a verse como un rentable negocio que proporciona cuantiosos beneficios extrínsecos. Es entonces cuando se despunta a hablar de la comercialización del deporte. En el presente artículo pretendo abordar el problema de la comercialización del deporte de competición, aunque bien podría extenderse a otras modalidades deportivas como el amateur..., desde la perspectiva relacional propuesta por Donati. Para llevar a cabo mi propósito partiré de algunos presupuestos teóricos a tener en cuenta desde la sociología relacional, distanciándome del modelo “lib-lab” y abordando el tema desde un contexto “dopo-moderno”, intercultural y desde una racionalidad o

reflexividad relacional. Este nuevo enfoque de la perspectiva relacional permite humanizar las relaciones, también en deporte, a través de la reciprocidad y del intercambio simbólico de bienes, prescindiendo de la perversa lógica utilitarista que deshumanizan nuestras relaciones y las cosifican.

1. La perspectiva relacional en sociología: La aportación de Pierpaolo Donati.

Decía Carlos Mínguez que la historia de la relación es la historia de toda la filosofía e incluso, sin exagerar, de todas las ciencias (Mínguez, 1971: 5). Con todo, es mérito de Pierpaolo Donati el desarrollo de una nueva perspectiva sociológica que parte de las relaciones. La sociología relacional debe entenderse como el intento llevado a cabo por Donati de colocar la sociología dentro del cuadro de las ciencias, formulando dos preguntas: 1) primero por el tipo de conocimiento que ofrece la sociología y 2) qué tipo de relevancia tiene el conocimiento sociológico en el plano práctico (Donati, 2002: 9). La sociología relacional debe entenderse como una tentativa de cuanto ha dicho la tradicionalmente la sociología como producto disciplinar, pero según una nueva óptica interpretativa y explicativa que liga a los hombres como objeto-sujeto con el sistema social y la acción social. Es una actitud para superar la actual dicotomía entre “sociología de la acción” y “sociología sistémica”. La clave de la propuesta relacional es superar el tradicional dualismo sociológico que separa el sujeto del objeto, apostando por una reconstrucción que vuelva a repensar el objeto propio y específico de la sociología y de la relación social. Para llevar a cabo dicho propósito se hace necesario reconectar, según Donati, tanto el paradigma teórico de la acción social, como el paradigma sistémico que aparece como el reporte estructural y también institucional del modo social, es decir, la integración social del mundo vital y la integración sistémica del reporte social objetivado que no deben verse como realidades discrepantes, sino como un intento de continuidad (Donati, 2002: 15).

Para poder sacar adelante la sociología relacional debe asumirse unos puntos (Donati, 2002: 17): 1) Se debe considerar el acto y al actor social como fenómeno y como agente sobre-funcional y asumir una postura anti-reduccionista; 2) la realidad social ha de ser analizable en términos estrechamente causales y en condiciones particulares como la de poder controlar las variables relevantes y la que sea posible establecer sin equívoco un orden de prioridades donde una variable “x” preceda a una variable “y”; 3) nunca se asume el determinismo; 4) debe comprenderse el hecho relacional de reciprocidad; 4) se debe comprender el fenómeno social como un hecho relacional de reciprocidad (aunque distorsionada y tendente a cero), es decir, como un recíproco conocimiento condicionado y condicionante; 5) el análisis sociológico debe mantener la unidad de su objeto como compenetración, interdependencia, y recíproca determinación sobre una dimensión subjetiva-objetiva del fenómeno que puede hacer desde la óptica del paradigma relacional.

Frente a la sociología positivista, la sociología relacional se reconoce como propia premisa ideológica, donde supone que la realidad social es inteligible, en el sentido en que el sociólogo puede tener conocimiento de lo universal a partir de lo particular, pues la relación social siempre se constituye desde un concreto “sujeto agente” y desde la “situación concreta”. Pero donde se ve que la relación social no es una mera invención o convención dado que tiene su consistencia y sustancia en que los sujetos son en relación (Donati, 2002: 196). De hecho Donati entiende que en el sistema de referencia social del ser humano no puede existir sin las relaciones sociales con los otros, pues las relaciones son el constitutivo de su poder ser persona. Por lo que mantiene en su propio interior la relevancia del punto de vista humano, es decir, mantiene una preocupación humanística pero no en el sentido clásico, sino según procesos emergentes de diferenciación entre sociedad y humanidad (Donati, 2009: 150).

La sociología relacional en tanto que teoría relacional invita a observar, pensar, comprender y explicar la sociedad relacionalmente. Esta teoría implica su propia metodología, que refuta tanto al individualismo metodológico muy característico en la concepción “lib-lab”. Todo ello no debe inducirnos al error de pensar que la sociología relacional se nos ofrece como puente o tercera vía, pues la sociología relacional se

caracteriza por ser un modo de observar/pensar, que ve los problemas sociales como originados en las relaciones desde donde deben obtener una respuesta (Donati, 2009: 148). No debe entenderse que la sociología relacional nace como una teoría cerrada, en sentido de concebirse como completa y autorreferencial, pues se caracteriza más bien por la continua generación de procesos de diferenciación o reintegración de las relaciones sociales, bien sean intersubjetivas o generalizadas (Donati, 2009).

El distanciamiento entre los humanos y la sociedad conlleva, según Donati, una crisis estructural y social que requiere de la distinción entre la “sociedad humana” como la realidad (formal) social, pensada y hecha por hombres, como agentes de las relaciones sociales intersubjetivas, estructuralmente inmediata y dotada de significado, y una “sociedad de lo humano” como aquella en que las mediaciones de cada género (nuevas tecnologías), crecen y se complejizan hasta el punto en que lo humano debe ser intencionadamente perseguido (Donati, 2009: 70). La sociedad occidental avanza de tal manera que puede escindir y prescindir de lo humano, de hecho buena parte de los dilemas y de las paradojas que encontramos en nuestra sociedad viene precisamente del hecho de distinguir tajantemente entre lo social y lo humano. La ética y la sociología se encuentran nuevos retos como son la aparición de las nuevas tecnologías genéticas y de las prácticas de mejoramiento genético. Todo ello ha provocado que en la sociedad de lo humano las relaciones se complejicen y deshumanicen. Es entonces cuando por encima de los intereses tecnológicos y sobre todo de los intereses comerciales, que están detrás de las tecnociencias y del deseo de mejoramiento humano, debe imponerse lo humano y la persona moral. Esto deberá contribuir en el actual debate en torno al dopaje genético en deporte que congrega en torno a sí dos líneas enfrentadas, la de los *transhumanistas* y la de los *bioconservadores* en torno al dopaje genético. Los *transhumanistas*, que defienden que ante la gran variedad de mejoras técnicas y genéticas deberían desarrollarse y aplicarse a la práctica deportiva, donde las personas deberían ser libres de usarlas para transformarse a sí mismo de diversos modos destacando partidarios como Claudio M. Tamburrini o Julian Savulescu y los *bioconsevadores* que sostienen que no deberíamos modificar sustancialmente la biología y condiciones humanas (Bostrom, Savulescu, 2009: 1).

2. *Wellness* y deporte

En nuestras modernas sociedades se ha impuesto el eslogan: “moverse y mantenerse en forma primero de todo”. Términos como los de *wellness*, *fitness* o *lisure*, han ido apareciendo en la esfera de nuestras sociedades y han consolidado una forma de vida, una revolución no silenciosa que se ofrece como signo de los tiempos. Dicho movimiento se muestra como indicio del continuo cambio que experimenta la sociedad contemporánea, haciendo más difusa la investigación del bienestar (Russo, 2011: 13). Pero también se muestran como símbolos de la comercialización del deporte moderno.

La filosofía de la *wellness* va detrás de un modelo de *lifestile* (estilo de vida), desde donde se pretende regular la actividad física de los ciudadanos, controlando su alimentación y todo aquello que les va a hacer estar en forma. El concepto de *wellness* proviene del inglés, recientemente ha entrado a formar parte del lenguaje común para indicar un estado de buena salud y de buena forma física. Se desarrolla como “perspectiva” de estudio entorno a los años setenta del siglo XX, entendido en un primer momento como un estilo armónico de vida, que atiende el equilibrio entre la mente, el estado físico y la *psyche* de cada sujeto. Es en 1961 cuando el médico estadounidense Halbert Dunn confecciona la palabra *wellness*, uniendo el término *fitness* que hasta la época se entendía como buen estado de forma física y mental, con el de *well-being*, que se asociaba con estar bien en sentido psicológico, social y cultural. De este modo el *wellness* se traduce como la idea de una mejora de las condiciones de bienestar y de salud del individuo (Russo, 2011: 16-17).

En la actualidad el *wellness* implica una puesta al día del antiguo adagio de Juvenal en las *Sátiras*: “mens sana et corpore sano”, que debe traducirse como “es de desear que en un cuerpo sano haya una mente sana” (Laín, 1972: XII). En la sociedad contemporánea hablar de *wellness* supone (Russo, 2011: 16): 1) La ordenación cultural que responde a una precisa demanda social de reapropiación y revalorización del cuerpo, donde se sustituye la concepción tradicional de cuerpo. En la época postmoderna, el cuerpo se autorregula, se transforma, y en torno al cuerpo surgen otros intereses, convirtiéndose en la sociedad contemporánea en uno de los bienes de consumo por excelencia. 2) En segundo lugar, el

moderno redescubrimiento del cuerpo implica un factor importante: la aparición del “sistema deportivo”. Dicho sistema se convierte en uno de los escenarios principales en las sociedades postmodernas, convirtiéndose en el ejemplo paradigmático del hombre *performance* protagonista del tercer milenio y esencialmente legado a una cultura del consumo, relacionada con la experiencia de vivir y sentir sensaciones físico-emotivas que intentan recuperar la corporeidad, como eje central. En el espacio social y cultural postmoderno surge la relación entre *wellness* y sistema deportivo, siendo el cuerpo el que pasa a convertirse en la representación de un “hecho social total”.

De este modo el concepto de *wellness* se erige en el contexto de una filosofía, de una cosmovisión del deporte entendida como nueva dimensión cultural en grado de rediseñar el concepto de salud en la óptica de la deportividad. De ello se pasa a considerar la noción de cuerpo deportivo hasta tratarlo al mismo nivel de la economía de mercado, naciendo así la: “economía del *wellness*”. Con la contrariedad de que quiere convertirse al deporte, como un rentable producto del mercado con gran demanda y cuantiosos beneficios económicos, modificando los valores lúdicos del deporte y del cuidado de la salud.

Ocuparse de investigar qué entendemos por *wellness* puede parecer una paradoja, especialmente en una sociedad caracterizada por el malestar social y por una noción de malestar absoluta, como señala Donati (Donati, 2000: 42). Es en este contexto del *wellness*, pero también en el contexto de crisis del bienestar, donde debemos situar el deporte moderno, fruto de la revolución industrial, que viene a representar uno de los fenómenos sociales más difusos. Ello se debe a que los efectos producidos por el deporte no concuerdan a veces con lo previsto por las ciencias sociales, convirtiendo a éste en un importante motor dentro de la sociedad y de las estructuras sociales (Russo, 2011: 23). En palabras de Ian Robertson, el deporte constituye dentro de nuestras sociedades un microcosmos donde se comprende que los aspectos cruciales, tales como son sus propios valores e intereses económicos, pueden servir mejor para conocer la sociedad en la que vivimos (Robertson, 1988). El problema es cuando estas metas devienen en fines y se vinculan a intereses comerciales y bienes utilitaristas, buscando el mayor beneficio económico a través del deporte.

3. Deporte y crisis del Estado del Bienestar.

Cuando hablamos del deporte como fenómeno social global, debemos situarlo en la sociedad postindustrial y en el contexto de Estado del Bienestar, pues en ambos contextos se propicia el actual auge del fenómeno deportivo y su posterior expansión. Allen Guttmann clasifica en siete las características del deporte moderno postindustrial (Guttmann, 1978). En primer lugar el “secularismo”, el “principio de igualdad” para todos, la “especialización” acompañada por la profesionalización del deportista, la “racionalización” del deporte, pues debido a su naturaleza es una actividad organizada y vinculada a normas, la “burocratización”, que surge con la finalidad de organizar, controlar y determinar la actividad deportiva, la “cuantificación”, se trata de obtener el mayor rendimiento posible en el menor tiempo es entonces cuando aparece una de las categorías clave del deporte moderno que es la de “record deportivo”. El record se vincula identificándolo en modo estrecho con “el mejor” que, a decir de Guttmann, se convierte en un nuevo mito que reemplaza las antiguas creencias incorporando nuevas mitologías basadas en el progreso, la racionalización y el mayor rendimiento de los deportistas en la competición. En último lugar, se concibe el deporte moderno como espectáculo de masas convirtiéndolo en un rentable objeto de mercado que proporciona cuantiosos ingresos a sus organizadores. Para comprender la importancia del deporte en el seno de nuestras sociedades postindustriales y globalizadas, considero oportuno discernir que entendemos por Estado del Bienestar, junto con la actual crisis que ha experimentado éste.

Como señala Donati, podemos encontrar los precedentes del Estado del Bienestar en las leyes para los pobres que promueve Isabel I de Inglaterra, los Estados iluministas de Federico II de Prusia y de los emperadores del Imperio Austro-Húngaro, la famosa constitución de la revolución francesa (1793), los sucesos de la *Speenhamland Law* (1795), la *Reform Bill* de 1832, o la ley *Law Amendment Act* de 1883 promulgadas en Gran Bretaña como nueva legislación sobre los pobres (Donati, 2002b: 43-44) y también en la Prusia de Otto von Bismark. Autores como Timuss (1974: 30-31), indica Donati, han distinguido entre tres modelos de bienestar atribuido a este modelo estatal: el *modelo residual de welfare*, el *modelo industrial* y el *modelo retributivo institucional*. Aunque, a decir de

Donati, cabe añadir a un cuarto modelo que denomina *welfare total*, que ejemplifica a la perfección el régimen soviético-comunista (Donati, 1982: 55-107). Los sociólogos han notado que existe un nexo de unión en el origen del Estado del Bienestar, pese a las diferencias institucionales y de acción. Este nexo común sitúa su origen a principios del siglo XVII hasta nuestros días en que atraviesa una importante crisis que puede hacer que cambie (Donati, 2002b: 44). Donati sostiene que debemos concebir la crisis del Estado del Bienestar como aquello que supone la discusión de la configuración política y ética de la ciudadanía. Donde debe entenderse que la actual crisis que atraviesa no solo está en sus fines y en sus medios, sino en sus normas y valores (Donati, 2002b: 39).

Donati ha propuesto como solución a la actual crisis del Estado del Bienestar, dar un paso de la sociedad postmoderna que se caracteriza por la lógica de la inclusión, a una sociedad “trans-moderna” o “dopo-moderna” que se caracteriza por el código relacional (Donati, 2002b: 52). De este modo se adopta una “guía relacional” (*brussola relazionale*), a través de la cual la sociedad se auto-organiza lo más posible, a través de autonomías sociales. Éstas conciertan cooperativamente las reglas sobre la base de las cuales pueden producirse decisiones vinculantes. Si la lógica de la inclusión razonaba pensando que el mejoramiento en el desarrollo de la economía beneficia a toda la sociedad, pues a mayor desarrollo económico hay una justa redistribución social. La lógica relacional, entiende que es preciso conseguir un desarrollo económico que no olvide la sociedad, pues resulta preferible renunciar a ciertas ventajas económicas si nos conducen a la implosión de lo social, es decir, si deshumanizan las relaciones humanas (Donati, 2002b: 56). Se trata de una etapa de transición entre lo que ha venido siendo la formación histórico-social típicamente moderna a otra formación histórico social que él mismo denomina “trans-moderna” o “dopo-moderna”. Se trata de una transición entre un código simbólico y regulador basado y la distinción entre inclusión / exclusión, al nuevo código relacional / no relacional, caracterizado por contemplar el principio de ciudadanía de manera societaria, construido a través de redes asociativas y de asociaciones civiles. Dicho proyecto societario, situado en un contexto trans-moderno, sostiene la idea de una ciudadanía societaria fundada en una sociedad civil que: 1) está en posición autónoma y simétrica

respecto al Estado y al mercado (donde éstos no priman como ocurre en la lógica de la inclusión); 2) guía una diferenciación social que no es meramente inclusiva y funcional, sino más bien de carácter relacional y supra-funcional (Donati, 2002b: 38). Donati entiende que no se trata de eliminar el actual Estado del Bienestar, sino que deberá rediseñarse completamente en un esquema diferente y más general, siempre desde la óptica de las relaciones.

Para Donati un indicador del proceso dopo-moderno está en el hecho de que ciertas relaciones que hasta ahora han sido probadas comienzan a ser públicas, como por ejemplo el regalo y las relaciones íntimas (Donati, 2011: 183). Paul Ricoeur había señalado la importancia al hecho de considerar la relación de mutualidad como un reconocimiento que no se reconoce a sí mismo y sólo lo hace simbolizándose en el regalo (Ricoeur, 2005: 243). De esta forma Ricoeur traía a colación el problema que Marcel Henaff denomina “enigma del don recíproco ceremonial” que aparece reflejado en su obra *Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie* (Henaff, 2002). En dicha obra, el autor cree que el beneficio de la reflexión en torno a la categoría de lo “sin precio”, gracias a la separación de las prácticas del don de la esfera económica. Por eso Ricoeur ve que la revolución de pensamiento que propone Henaff consiste en desplazar el énfasis de la relación sobre donante y don, en buscar la clave del enigma de mutualidad entre el intercambio y el protagonista, llamando reconocimiento a esta relación (Ricoeur, 2005: 242-243). El don ya se concibe como una práctica arcaica de intercambio mercantil, pues obtiene un carácter ceremonial y simbólico. La argumentación de Henaff procede de una doble ruptura: primero la interpretación moralizante del don; segundo, su ruptura con la interpretación economicista arcaica, donde el don ya no se vincula al intercambio comercial, sino a lo sin precio. El espíritu del don suscita una ruptura en el interior de la categoría de bienes comerciales y se hace solidaria de la interpretación de la sociabilidad como un vasto sistema de la distribución, donde ya no se habla de bienes mercantiles como puedan ser la seguridad, funciones de autoridad, cargos y honores, pues lo sin precio pasa a convertirse en el signo de reconocimiento de los bienes no mercantiles (Ricoeur, 2005: 243). Esta lógica del don de la que habla Henaff y Ricoeur es retomada e incorporada a la argumentación de Donati, que la convierte en una de las

características dominantes del dopo-moderno, a través de la incorporación del regalo y las relaciones íntimas, donde la familia contrasta con los datos históricos, pues se anticipa a la época capitalista a través del amor romántico (Donati, 2011: 182). De este modo piensa Donati, que recuperando la riqueza del don, de lo sin precio, venceremos a la perversa lógica capitalista de mercado que solo busca el beneficio económico y que deshumaniza las relaciones reduciéndolas a este único fin lucrativo.

4. Relacionalidad *versus* modelo “lib-lab”

El problema de fondo reside en que la Globalización significa el despliegue de un neo-capitalismo que se define como un nuevo “fetichismo de mercado”, donde se identifica el bienestar de las personas con tener más cosas. Esto reduce el bienestar a una mercancía que puede comprarse con dinero, donde aparece la lógica “lib-lab” que debe entenderse como la lógica entre neo-liberalismo (lib) y neo-socialismo (lab) y de la que Donati querrá salir a través de la reflexividad relacional. Dicha reflexividad implica un nuevo modelo de racionalidad relacional en un ámbito interculturalidad y en contexto dopo-moderno (Donati, 2011: 223). La tesis de Donati intenta desmercantilizar el bienestar, hasta que el mismo bienestar se encuentre fuera del modelo “lib-lab” y de su pernicioso lógica utilitarista de mercado. Es importante tener en cuenta la propuesta de Donati, especialmente al abordar el problema de la mercantilización del deporte, que también ha sucumbido en nuestras sociedades a la lógica del modelo “lib-lab”, convirtiendo la práctica deportiva, vinculada desde su inicio con el ocio, en un rentable negocio. Esto trae como consecuencia que los propios deportistas se conviertan en objetos muy cotizados y cuyo fichaje cada vez alcanza mayores cantidades de dinero. Por eso Donati propone ver la cualidad social del bienestar como producto de la reflexividad social o relacional, por mi parte propongo aplicar esta idea al ámbito del deporte de competición como “deporte espectáculo”.

Para Donati, la cosmovisión que nos ofrece el modelo “lib-lab” se corresponde al individualismo institucionalizado, pues consiste en la idea de que puede buscarse y conseguirse el mayor bienestar (Donati, 2011: 229). La actitud del modelo “lib-lab”, es la propia de un sistema societario que utiliza al Estado y al mercado buscando inmunizar el

bienestar de las relaciones sociales. Lo hace a través de una lógica sistémica que sabe combinar las instituciones políticas de la democracia representativa *con* la economía típica del capitalismo industrial y financiero. De este modo las relaciones interpersonales quedan reducidas a meros vínculos y construcciones impuestas, pues se descargan en ellas todos los problemas que el modelo “lib-lab” de bienestar no es capaz de resolver. Digamos que las relaciones sociales se despersonalizan. Éstas olvidan que detrás del intercambio comercial y de la ganancia económica se encuentran personas hacia las que estamos ob-ligados y merecen nuestro interés, por ser absolutamente valiosos, fines en sí, nunca medios para cualesquiera otro fin (Cortina, 1998: 74). Las consecuencias del modelo económico impuesto por la lógica lib-lab pueden apreciarse en el problema de la comercialización del deporte. Mieth resalta que los medios de comunicación han favorecido la conversión del deporte de élite en un objeto rentable, generando peligrosos vínculos de dependencia entre el sistema “deporte” y el sistema “medios de comunicación”, que arroja al primero a los intereses puramente económicos (Mieth, 1989: 241-258). En efecto, la búsqueda del mayor beneficio económico a través del aumento del rendimiento, provoca que las relaciones entre los deportistas, entre los aficionados y entre todos los grupos afectados en el ámbito deportivo, se muestren como construcciones impuestas y despersonalizadas, pues al final la ciudadanía “lib-lab” absorbe lo humano para después meterlo en un estado de indeterminaciones más o menos caótico (Donati, 2000: 251). Los empresarios ven a los deportistas como medios que, gracias a su rendimiento en los certámenes y competiciones deportivas, aumentarán sus beneficios económicos y ven al público, a los aficionados como potenciales consumidores del espectáculo deportivo y como inagotable fuente de ingresos. Olvidando que por encima de todo son personas, fines en sí. Debemos aceptar, como afirma Donati, que el ser humano debe entenderse como aquello que sólo puede ser un fin en sí, nunca como un medio, pues pertenece a la misma naturaleza de la persona el que no puede reducirse a una “cosa” (Donati, 2010: 112). De este hecho surge la necesidad de plantear un nuevo modelo de reciprocidad, entendida como un intercambio simbólico de bienes no utilitaristas, que no se reduzca a un “dar para tener”, ni como un “dar por deber”, sino como un dar porque he recibido y también para cambiar en el futuro aquello de lo que otros miembros tendrán necesidad (Donati, 2011: 272). Se trata en definitiva de recuperar el don

y lo sin precio y aplicarlo a las relaciones sociales para humanizarlas, aplicarlo al deporte para que este no se vea envuelto en la lógica del capitalismo.

5. Del Multiculturalismo a la hipótesis Intercultural

Las instituciones públicas, incluyendo la de los gobiernos, escuelas, universidades, encarnan en la sociedad moderna un nuevo impulso a favor del reconocimiento de las múltiples culturas que integran nuestras sociedades. El nuevo desafío del multiculturalismo imperante, incrementado, qué duda cabe, por los movimientos migratorios, se convierte en un nuevo reto que exige respuestas serias desde el ámbito de la sociología, la antropología y la filosofía. El deporte profesional representa en buena medida la pluralidad y el intercambio de culturas. Buena parte de sus participantes provienen de nacionalidades diversas y los encuentros deportivos traspasan cada vez más las fronteras entre los países y los continentes, como demuestran los Juegos Olímpicos, el mundial de Fútbol y similares. De modo que a la necesaria reflexión en torno al deporte se hace imprescindible ver si se trata de una práctica multicultural o si más bien deberíamos plantearla como una práctica intercultural. Esto es importante a la hora de elaborar una ética intercultural e interdependiente que pueda aplicarse en el seno de cualquier sociedad, pues parte de unos mínimos éticos de justicia que comparten todos, respetando los máximos de felicidad de cada uno.

La Modernidad ha utilizado dos géneros de semántica o de sistema para buscar las diferencias culturales que son: 1) La Dialéctica que concibe la dicotomía “diferencia/distinción” como un confin entre extraños que deben buscar un punto común entre ellos. 2) La Binaria que acepta la anterior dicotomía diferencia/distinción entre un Yo/Otro, como una relación entre un dentro y fuera entre sistema y ambiente. De esta doble semántica surge para Donati la importancia de un tercer sistema que es el relacional. Dicho sistema concibe la dicotomía diferencia/distinción como una relación social, que se nos

ofrece como un proceso de reciprocidad (Donati, 2010: XV-XVI). De modo que la Modernidad ha traído consigo la aparición del multiculturalismo que hace que el deporte moderno, en tanto que producto de la sociedad industrial, se vea involucrado en este ámbito.

Donati propone distinguir entre dos tipos diferenciados de multiculturalismo que son: 1) El multiculturalismo como hecho social e imaginario colectivo, en donde se debe aceptar el hecho de que nuestras sociedades no son tan homogéneas, pues aumentan cada vez más las diferencias étnicas, culturales...etc. como prueba un hecho empírico innegable. 2) El multiculturalismo en tanto que ideología, se produce cuando ve los valores e intereses particulares de una determinada cultura como si fueran intereses y valores universales. Creo que este segundo tipo de multiculturalismo ideológico es el que podemos apreciar en el análisis que hace la sociología marxista del deporte, como muestra de manera significativa el pensamiento de Jean Marie Brohm, quien entiende que el deporte moderno refleja los valores imperantes en la sociedad capitalista que se caracteriza por considerar al hombre como un “animal-máquina”, como un *homo faber* a quien hay que explotar al máximo para obtener de éste el mayor rendimiento posible en la cadena de producción, siempre al menor costo para que el empresario capitalista obtenga cada vez mayores beneficios económicos. De manera análoga las capacidades deportivas devienen en cosas, que el deportista que las posee hace valer en el mercado deportivo (Brohm, 1982: 94). El resultado es la aparición del “sociologismo”, entendido como un término polifónico que se emplea por aquellos que quieren explicar el fenómeno social como un todo social, donde todo contenido puede y debe ser reconducido a factores sociales determinantes y donde la sociedad debe entenderse como el sujeto de cada evento histórico particular (Donati, 2002a: 59). Dicho sociologismo incorpora, según Donati, una doble pretensión: cognitiva determinística (totalizante o reduccionista), en virtud de la cual la única causa explicativa de la acción social, en todas sus manifestaciones materiales o espirituales, es que la sociedad solo puede explicarse desde dentro de la sociedad y por ella misma; y en segundo lugar una pretensión salvífica, en relación al problema del reporte entre realidad empírica y valores (Donati, 2002a: 61).

El multiculturalismo posee unas características que podemos agrupar en: 1) Se basa en una forma de determinismo cultural, asumiendo el presupuesto de que cada conciencia está totalmente condicionada por el contexto cultural; 2) Niega que se pueda dar un juicio moral sobre un modelo cultural cuando, precisamente desde el punto de vista sociológico, es propiamente aquello por lo que las personas recurren para responder a los problemas éticos de la conciencia. En opinión de Donati, el multiculturalismo es, desde el punto de vista ideológico, una conciencia del reconocimiento la cual no acuerda ningún rol positivo a las motivaciones morales entre grupos sociales. Desde la óptica multicultural vencerá la posición cultural que da más fuerza al sistema social del que se habla (Donati, 2010: 25). Por este motivo, afirma Donati, que la idea prevalente en el multiculturalismo es opuesta al reconocimiento, tal y como es entendido por autores como Honneth, para quien hablar de reconocimiento de cualquier hombre como persona implica actuar respecto a todos en la forma a que realmente nos obligan las cualidades de una persona y donde se funda la responsabilidad moral de todos los miembros de la sociedad (Honneth, 1997: 138-140). Este reconocimiento debe entenderse como el fruto de una reivindicación parcial entre identidad particular y lo que debe ser reconocido por todos (Donati, 2010: 126). En efecto, Honneth afirma que el reconocimiento de la individualidad de otras personas, nos exige percibir aquellos objetos de la particularidad, de todos los aspectos que las personas asocian con ellos en sus respectivos puntos de vista. Se hace preciso un reconocimiento previo que puede perderse a consecuencia de la reificación, entendida como aquella capacidad o hábito fosilizado en virtud del cual olvidamos el reconocimiento previo de una realidad personal (Honneth, 2007: 102). Esto puede apreciarse en el ejemplo de un jugador de tenis que por su ansia de ganar, pierde la capacidad de sentir que su contrincante es su mejor amigo y que fue gracias a él que comenzó a jugar el partido y a practicar este deporte. La desvinculación de un propósito respecto de su contexto de origen es el modelo que explica el proceso de reificación del que quiere salir a favor del reconocimiento recíproco (Honneth, 2007: 96).

En definitiva el multiculturalismo en su cultura de pertenencia no persigue un mundo común a todos, sino más bien el respeto y la tolerancia “a distancia” de otras culturas. Según Donati, la lógica del multiculturalismo pone en crisis todos los modelos

existentes de racionalidad, de modo que el hombre contemporáneo se encuentra en una encrucijada, pues quiere salir del determinismo cultural a través de la razón, pero la razón de la que dispone se encuentra en crisis y resulta insuficiente a consecuencia del individualismo imperante. El individuo concreto, desde una cultura concreta se muestra débil y vulnerable (Donati, 2010: 54).

Por estos motivos y para superar las dificultades que plantea el multiculturalismo, Donati propone la hipótesis de la interculturalidad. La denominada comunicación intercultural tiene buenas razones de su parte, especialmente porque se afana para propiciar el diálogo entrecruzado y promueve el encuentro entre culturas, no a distancia sino desde la base y desde una racionalidad y reflexividad relacional. Donati trae a colación el modelo de integración intercultural que propone Stefano Zamagni en su texto “Migrazioni, multiculturalità e politiche dell’identità” publicado en el libro colectivo *Multiculturalismo e identità* (Zamagni, 2002: 221-261), dicho modelo se basa en cinco principios: 1) El primado de la persona por respeto, frente a la comunidad; 2) El reconocimiento de que la libertad, como autorrealización, necesita del reporte del otro en tanto que valor en sí; 3) El principio de la neutralidad entendido como la imparcialidad del Estado frente a las diversas religiones y culturas; 4) El principio de integrar a las minorías etnoculturales, en una cultura nacional (o internacional) común. Donde, a mi parecer, deberá reconocerse los puntos de unión entre culturas, respetando las diferencias culturales pero integrándolas en una visión cosmopolita (en sentido kantiano). En este punto un Estado laico, deberá introducir un núcleo duro de valores, como aquello irrenunciable en cuanto tal que valgan con independencia de la cultura de pertenencia. Se tratará de introducir tres criterios de juicio que son: la tolerancia, el respeto y la condisión; 5) La tolerancia condicionada donde aparece el principio que dice: “te ayudo hasta que tú puedas tener un puesto de tu matriz cultural y según el método propio de tu cultura y tu acogida a derechos fundamentales”.

Desde la hipótesis intercultural se quiere ver los puntos de unión, frente a las diferencias culturales que nos separan, sin aniquilarlas, sino más bien integrarlas en una cultura cosmopolita, universal, que integra respetando la cultura específica de pertenencia.

Donati cree necesario establecer la distinción entre “leyes naturales” y “cultura nacional”, sin que por ello se conciba como el tránsito de lo particular a lo universal, hecho que implica unos principios: a) Que el ciudadano y la persona humana sea altamente racional y pueda articular sus razones en modo autónomo respecto a su identidad cultural y de ciudadano; b) Que el respeto entre una persona y otra implica al mismo tiempo el reconocimiento de su identidad cultural; c) Prevé que el Estado sea capaz de proyectar ciertos valores fundamentales en confrontación con los particulares en la sociedad civil; d) El principio que presupone que la cultura tiene una capacidad morfogenética tal para no crear híbridos culturales que serían estériles; e) como los dos principios anteriores, éste prevé que el Estado sea capaz de hacer elección de valores.

La hipótesis intercultural que propone Donati como alternativa a los problemas del multiculturalismo, no debe entenderse como una especie de “multiculturalismo mitigado”, dulcemente moderado. El problema para aplicar esta óptica multiculturalista presenta dos frentes: 1) No todas las culturas ven los valores fundamentales; 2) Los sujetos tienen la capacidad desigual de entender al Otro y también los límites de la propia cultura de pertenencia. Por esta razón Donati entiende que la mejor forma de vencer estos dos obstáculos será apostar por la reciprocidad que, según Donati, debe entenderse como la regla de un cambio simbólico que consiste en la disponibilidad a participar en un circuito alargado de dones no utilitaristas (Donati, 2010: 62). En este mismo sentido la reciprocidad implica un acto de confianza, un presupuesto de que la persona por la que se apuesta va a saber corresponder y devolver más de lo que ha recibido.

6. Reflexividad relacional

Desde la perspectiva relacional se define la reflexividad (social o relacional) como una relación social entre EGO y ALTER, dentro de un contexto social, donde el ALTER puede ser el mismo EGO cuando habla de sí mismo. La reflexividad relacional se diferencia de la noción de reflexividad propuesta por Beck en su libro *Risk society*:

Towards a New Modernity (Beck, 1992: 6). La reflexividad relacional es una operación normal que todos los actores deben continuamente compartir para “re-decidir” sobre sí mismo. El nuevo modelo de reflexividad relacional supone una revisión del marco económico en un mundo globalizado. Las nuevas condiciones de la reflexividad definen la sociedad dopo-moderna, en donde la reflexividad no opera según el modelo establecido por el código político y económico del “Estado del Bienestar” (*Welfare State*), pues la reflexividad de las “nuevos retos relacionales” va más allá de la lógica económico-política que se sigue del modelo “lib-lab”. Ya no se trata de relaciones artificiales y construidas en la perversa lógica de mercado, de recibir a cambio del mayor beneficio económico y que convierte las relaciones sociales en el ámbito interfamiliar y también en el deportivo como productos, cuyo único objetivo es el mayor beneficio económico. En el caso de la familia pero también del deporte, se debe ver la reflexividad como el hacerse relacional recíproco por parte de los sujetos. Dicha reflexividad, en cuanto un efecto emergente de los sujetos, se orienta no sobre sí mismo, sino sobre los bienes de la misma relación familiar y deportiva (Donati, 2011: 190). La razón relacional es la razón del ser humano por otro ser humano, que es persona antes que cosa. Ya no se trata de un individuo *per se* o del individuo en función. Debemos aceptar, que el ser humano debe entenderse como aquello que sólo puede ser un fin en sí, nunca como un medio, pues pertenece a la misma naturaleza de la persona humana el que no puede reducirse a una cosa (Donati, 2010: 112). La reflexividad debe entenderse en este contexto relacional como un mecanismo no automático que vive dentro de la estructura polar de la relación. Decir reciprocidad significa una exigencia de la reflexividad, donde la reflexividad connota decisivamente la relación. En efecto, se trata de ver como la reflexividad inherente a la reciprocidad, da razón de las relaciones (Donati, 2011: 195). De este modo a través de la reflexividad relacional salimos de la crisis de racionalidad a la que nos conduce el contexto del multiculturalismo y enfatiza el valor de las relaciones interpersonales, tan necesarias en la situación de desorientación axiológica y relativismo que sacude a nuestras sociedades.

7. La aplicación del esquema AGIL a una sociología del deporte.

Aunque el principal ideólogo del denominado “esquema AGIL” es el sociólogo norteamericano Talcott Parsons, encontramos que dicho esquema encuentra una importancia capital en la sociología relacional de Donati (Donati, 2011: 198): 1) y en la aportación de algunos de sus seguidores como Giovanna Russo. En efecto, Russo aplica en esquema AGIL en el contexto del *welness* distinguiendo en: (A) el cuerpo como buena salud; (G) el cuerpo eficiente; (I) el cuerpo estetizado; (L) el cuerpo en armonía (Russo 2011: 39). Donati entiende que el esquema AGIL debe ayudarnos a definir un hecho social que siempre consiste en una realidad en sí, que desde el punto de vista sociológico deviene en un objeto sociológico en cuanto que observado (Donati, 2006: 197). Una vez aceptado el hecho social observado cómo relación social (segunda regla), debe buscarse definirlo. El esquema AGIL, implica cuatro dimensiones importantes para entender este hecho social observado cómo relación social: (A) medios de adaptación; (G) las finalidades; (I) las normas de integración y finalmente (L) los valores. En el caso de la práctica del deporte vista como hecho socialmente establecido y observado. Creo que debemos entender el deporte siguiendo la misma definición que da MacIntyre de práctica como cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, socialmente establecida, a través de la cual se realizan los bienes inherentes a la misma, gracias al logro de unos modelos de excelencia (MacIntyre, 1981: 175). Pero además, para MacIntyre toda práctica contempla la vigencia y obediencia a unas reglas (MacIntyre, 1981: 177). Aplicado el esquema AGIL al deporte creo que puede aportar: (A) Medios, que deberán ser extrínsecos, donde debemos incorporar el dinero para financiar las actividades deportivas lo que incluye el mantenimiento de las instalaciones deportivas, el pago tanto de los deportistas como de todo el personal vinculado al deporte; (G) la finalidad del deporte, que deberá ser intrínseca, nunca extrínseca, pese a que parece que se ha generalizado el uso de la comercialización del deporte, deberá buscar como finalidad un valor en sí, lejos de cualquier lógica utilitarista de mercado, la finalidad intrínseca del deporte deberá atender tanto su lado lúdico y de espectáculo, junto con su lado de competición y trabajo cooperativo en aras de la excelencia moral; (I) las normas o reglas, que deben regir la acción del deporte deberán ser establecidas por el Comité Olímpico Internacional y deberán aceptarse la posibilidad de que puedan cambiar según el contexto histórico, lo que Hodge

ha llamado las “reglas de cambio”; (L) los valores, en el caso del deporte no quisiera enunciar un listado de valores o virtudes morales, pues el propio MacIntyre nos señala que el problema de dar un listado de virtudes morales puede ser que contradigan a otros listados y que ofrecen definiciones distintas de virtud. Pero creo que si puede decir cuál debe ser la naturaleza de los valores del deporte. En efecto, los valores deportivos deben ser intrínsecos a la práctica del deporte, se tratan de valores atractivos, defendibles y que están relacionados con otros importantes principios que son fundamentales en la práctica deportiva, como es el respeto por los competidores que no son obstáculos, sino piezas imprescindibles de los que podemos aprender para mejorar nuestras habilidades físicas y mentales. Estos valores internos son la dedicación, la disciplina, el compromiso por el cultivo de la excelencia, la integridad y el respeto por el juego limpio. Sin ellos la práctica deportiva carecería de sentido, por lo que es imprescindible que todo participante en el deporte los conozca y los cultive, de manera análoga lo defiende Robert. L. Simon.

Conclusión

La primera aportación de la sociología relacional es la trans-disciplinariedad o interdisciplinariedad, que evita poner fronteras entre disciplinas como la sociológica o la ética y les permite trabajar conjuntamente sin caer en la trampa de una ética [*sociologizzata*] o de una *Sociologia* [*eticizzata*]. En el caso de una ética del deporte, la sociología nos hace ver la práctica deportiva dentro de un contexto de crisis de los actuales modelos de Estado del bienestar y de un contexto dominado por la *wellness*. De modo que la sociología se convierte en el mejor aliado para una ética aplicada al deporte, pues le ayuda a comprender el fenómeno deportivo, como hecho social, al que va aplicada.

Gracias a la relacionalidad se logra desmercantilizar el bienestar y se supera la perversa lógica utilitarista a la que conduce el modelo “lib-lab” y que basa las relaciones, incluso en el deporte, buscando bienes utilitaristas y el máximo beneficio económico. Las consecuencias del modelo económico impuesto por la lógica “lib-lab” pueden apreciarse en el problema de la comercialización del deporte. La búsqueda del mayor beneficio

económico a través del aumento del rendimiento provoca que las relaciones entre los deportistas, los aficionados y entre todos los grupos afectados en el ámbito deportivo, aparezcan como construcciones impuestas y despersonalizadas, pues al final la ciudadanía “lib-lab” absorbe lo humano para después meterlo en un estado de indeterminaciones más o menos caótico. Los empresarios ven a los deportistas como medios que aumentarán sus beneficios económicos y a los aficionados como potenciales consumidores e inagotable fuente de ingresos. Las relaciones en el deporte se basan en la obtención de ganancias económicas y la persecución de bienes utilitaristas, donde aunque se pone como límite la seguridad en el fondo se cree que el dinero compra el éxito (Savulescu, 2012: 118-119). La sociología relacional propone un modelo de reciprocidad que nos ayuda a vencer esta comercialización actual del deporte. La reciprocidad entendida como intercambio simbólico consiste en la disponibilidad para participar en un circuito alargado de dones o bienes no utilitaristas. El deporte puede ser el mejor vehículo trasmisor de este modelo de reciprocidad, donde lo importante no debe ser la ganancia económica, ni de los deportistas profesionales, ni de los empresarios deportivos, sino los valores morales de socialización que deben seguirse del deporte, donde el don y la gratuidad de los gestos de camaradería, cooperación y deportividad deben ser constitutivos en toda competición deportiva. Por eso el deporte supone el mejor ejemplo de interculturalidad.

Otra aportación de la sociología relacional al deporte está en su distinción entre “sociedad humana” y “sociedad de lo humano”. Precisamente es ésta última la que nos ayuda a afrontar los nuevos retos tecnológicos que surgen en el panorama del deporte contemporáneo como el dopaje genético y que ponen en peligro lo humano y en última instancia la sociedad. En el caso del deporte, el uso de tecnologías genéticas para propiciar el mayor rendimiento de los deportistas y sobre todo para aumentar el beneficio económico, dañan a la persona y a la sociedad. El uso de las tecnologías genéticas en deporte, plantean importantes transformaciones que impactan en nuestra sociedad, ya que implican cambios tanto de la naturaleza humana como de la manera de entender el deporte, provocando una mayor repercusión cultural que entrañaría cambios socio-culturales ante los que todavía no estemos preparados. Se trataría de nutrirnos de una “ontología social

relacional”. Desde dicho modelo ontológico, se entiende que cuando las personas deciden algo como relación, no tienen por qué estar pensando en si dicha relación les va a reportar algo bueno, pues si no la estarían proyectando en vista a una utilidad, a un beneficio personal y sin querer estarían mediatizando al Otro, con quien se relaciona (Donati, 2011: 249). Por este motivo Donati propone la “fórmula de la trascendencia” que en la perspectiva relacional significa apostar por un bienestar relacional.

Finalmente, considero que la sociología relacional ofrece el esquema AGIL, como brújula relacional, que nos ayuda a concretar los fines, medios, valores que deben seguirse en el deporte como práctica social y que ayudan en buena medida a cimentar una ética aplicada al deporte. Entendiendo que los medios deberán ser extrínsecos, donde incluiremos la ganancia económica que permita su sostenimiento, los fines serán intrínsecos, las reglas que seguirán lo establecido por las altas estancias del mundo deportivo como el Comité Olímpico internacional y para finalizar los valores que serían internos, tales como la dedicación, la disciplina, el cultivo de la excelencia, la integridad y el respeto por el juego limpio. Sin ellos la práctica deportiva carecería de sentido, por lo que es imprescindible que todo participante en el deporte los conozca y los cultive.

Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bostrom, N; Savulescu, J. (2009). *Human Enhancement*. New York: Oxford University Press.
- Brohm, J.M. (1982). *Sociología política del deporte*. México: F.C.E.
- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios: Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Donati, P. (1982). “Natura, problemi e limiti del *Welfare State*: Un'interpretazioni”, en Rossi, G, Donati, P. (a cura di), *Welfare State: Problemi e alternative*. Milano: Angeli, págs. 55-107.
- (1987). “La política social en el Estado de bienestar: El desafío de los sistemas complejos”, en REIS, 37 57-68.
 - (1997). *La società civile in Italia*. Milano: Mondadori,
 - (2000). “Le nuove culture del benessere sociale”, en Secondulfo D. (a cura di). *Trasformazioni sociali e nuove culture del benessere*. Milano: FrancoAngeli.
 - (2000). *La cittadinanza societaria*. Roma-Bari: Editori Laterza.
 - (2002^a). *Introduzione alla sociologia relazionale*. Milano: Franco Angeli.
 - (2002b). “Ciudadanía y sociedad civil: Dos paradigmas”, en Revista española de investigaciones sociológicas. 98/2 págs. 37-64.
 - (2004). *Il privato sociale che emerge. Realtà e dilemi*. Bologna: Il Mulino.
 - (2006). *Sociologia: Una introduzione allo studio della società*. Padova: CEDAM.

-
- (2009). *La società dell'umano*. Genova-Milano: Casa Editrice Marietti.
- (2010). *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- (2011). *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*. Il Mulino, Bologna
- Guttman, A. (1978). *From ritual to record: the nature of modern sport*. New York: Columbia University Press.
- Henaff, M. (2002). *Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie*. Paris: Seuil.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- (2007). *Reificación: Un estudio de la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Mínguez, C. (1971). *La categoría de la relación en la filosofía de la naturaleza de Nicolai Hartmann*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Editorial Trotta.
- Robertson, I. (1988). *Sociologia*. Bologna: Zanichelli.
- Russo, G. (2011). *La società della wellness: Corpi sportivi al traguardo della salute*. Milano: FrancoAngeli.
- Savulescu, J. (2012). *¿Decisiones peligrosas? Una bioética desafiante*. Madrid: Tecnos.
- Siurana, J. C. (2003). *Una brújula para la vida moral: La idea de sujeto en la ética del discurso de Karl-Otto Apel*. Granada: Comares.
- Timus, R., (1974). *Social policy: An introduction*. London: Allen & Unwin.
- Zamagni, S. (2002). "Migrazioni, multiculturalità e politiche dell'identità", in Vigna, C; Zamagni, S. (Eds.). *Multiculturalismo e identità*. Milano: Vita e pensiero.

AULAS ABIERTAS

PIEDRAS EN LA CIÉNAGA

Un diálogo transdisciplinar de pedagogía filosófica

Michele Botto es Dr. en Filosofía y profesor en el Colegio Nazaret-Oporto

Jorge Casesmeiro es Ldo. en Pedagogía y director del Centro Psicopaidos

ENTRADILLA

Hemos singularizado como gran problema de la enseñanza escolar de la Filosofía en España la dificultad de ‘bajar a tierra’ la propia filosofía, de hacer entender su función, sentido y utilidad formativa. Muchas veces, los cursos de filosofía se reducen a la imposición memorística, rígida e inútil, de una terminología tan árida como aséptica. Es necesaria, por lo tanto, una renovación didáctica de la Filosofía en la escuela.

El método filosófico debe conectar con la realidad para mostrar que los problemas relativos al sentido de los acontecimientos se aplican a cualquier situación. La crisis actual, por ejemplo, es un tema que nos permite reflexionar filosóficamente no sólo sobre el bono alemán, la corrupción o las luchas sociales, sino también sobre el apego y la codicia, es decir, sobre la auténtica felicidad y la verdadera libertad.

Siguiendo este ejemplo, entendemos el aprendizaje filosófico relevante o significativo – la crisis económica críticamente pensada a través de su impacto en la realidad concreta– como vía de acceso a un nivel superior de comprensión que denominamos ‘aprendizaje supersignificativo’ o ‘meta-aprendizaje’, a saber: un cuestionamiento sobre el sentido del propio acto educativo en relación con dicha crisis económica.

Asimismo, consideramos que la filosofía no es una entidad aislada de los demás conocimientos. El filósofo debe evitar la corrosión del corporativismo y colaborar con los demás actores del sistema educativo. De hecho, parte de su misión puede ser la de articular críticamente la transversalidad y problematización de los distintos saberes.

Por ello proponemos este diálogo como ejercicio de transversalidad filo-pedagógica. Una conversación fundada sobre la simpatía –sim-pathos, misma pasión, estar en la misma onda– con la intención de dar forma educativa, paideia, a ese radical acto de amor a la sabiduría que constituye e identifica al filósofo.

Palabras clave: formación, asombro, cuestionamiento, técnica, meta-aprendizaje, adolescencia, rebeldía, comunidad de investigación, transversalidad, autoridad, sabiduría, competitividad, competencias, cooperación, evaluación, creatividad, felicidad.

1.- EL EXPURGO DE LO HUMANO

Jorge: El día que nos reunimos para centrar este diálogo dijiste nada más sentarte: “Podríamos empezar por decir qué hacemos aquí”. Bien, voy a responder a eso dando un rodeo. Nosotros nos conocimos en el Colegio de Doctores y Licenciados, en una especie de gabinete de crisis sobre los recortes que la nueva Ley de educación aplica a la formación filosófica. Ahí emergieron las palabras ‘competencias’ y ‘didáctica’ como desafíos pendientes. Yo intervine para sugerir un trabajo interdisciplinar; si hay que hacer didáctica, acudamos a la Didáctica, ¿no? Después volvimos a vernos en esa lección magistral que impartiste a estudiantes bachillerato en el mismo CDL. A partir de ahí, intercambiamos algunos trabajos; de todo hablaremos. Finalmente, nos citamos en la Biblioteca Municipal Eugenio Trías con la idea de poner nuestras inquietudes por escrito. Mira, Michele, hace poco volví a esa biblioteca. En la entrada había un pequeño mueble lleno de libros usados del que colgaba un cartel con la palabra EXPURGO. Dentro hallé una *Apología de Sócrates* traducida por Agustín García Calvo. Era una edición de bolsillo, vieja pero en perfecto estado. El vocablo expurgo, como sabes, significa limpiar o purificar algo. Y en lenguaje archivístico es una operación de retirada de material por necesidades de espacio, actualización, accesibilidad, etc. En fin, me pareció que aquello simbolizaba perfectamente la actual coyuntura de la Filosofía escolar en España, dentro de la crisis global que atraviesan las humanidades. Vamos, que están siendo expurgadas, de los planes de estudio, de la vida misma. Como si resultaran molestas y hasta contaminantes para el nuevo escenario histórico. ¿Que qué hacemos aquí? Pues compartir, precisamente hoy, el viejo y necesario arte del encuentro filosófico: el diálogo. Para reflexionar sobre el sentido y

función de la filosofía en la escuela. Para conjurar, acaso, el expurgo de lo humano. Dialoguemos.

Michele: Querido Jorge, me parece que no es casual que Platón esté en el pequeño mueble de los EXPURGO. Al fin y al cabo, la filosofía muy raramente consiguió tener un papel oficial, siempre estuvo alejada de los grandes poderes por su naturaleza independiente, por su radicalidad –ir a las raíces de los problemas, ser capaz de poner todo en cuestión–. Toda sociedad, así como todo humano, tiene en sus entrañas una pequeña puerta que se aconseja no abrir, porque detrás de ella está el ánfora de Pandora, el significado obscuro de nuestra existencia, en fin, las grandes preguntas que impiden las fáciles respuestas. El poder político prefiere evitar abrir aquella puertecita porque esto implica siempre una amenaza al orden constituido. La filosofía es capaz de socavar de forma gratuita todo orden, toda visión simple de la existencia. Desde Sócrates, entonces, el filósofo ha sido una amenaza, algo del que intentar librarse. Toda inquisición tiene por fin mantener el *status quo*, sin embargo nuestra inteligencia no acepta la fácil cuadratura del círculo, y se rinde frente a las profundas preguntas de la existencia: ¿Tengo una misión? ¿Existe una disciplina que me lleve a la felicidad? ¿Hay que eliminar al tirano? Cualquiera, por ejemplo, que haya desarrollado algo de espíritu crítico, o haya practicado algo de análisis del lenguaje, no caería tan fácilmente presa de ciertas burradas publicitarias. La crisis global parece sugerir al poder español –sea de derechas o de izquierdas– la necesidad de educar al trabajo silencioso del tipo “trabaja, consume y calla”. Me pregunto y te pregunto si la filosofía en el sistema educativo español pueda tener una función positiva en una época de crisis económica. Y, si la respuesta es sí, ¿de qué manera puede ayudar a un adolescente en su cotidianidad?

2.- INSTRUCCIONES PARA EL USO

Jorge: Si de lo que se trata es de abrir Pandora, abierta queda. Ahora bien: ¿Que cómo puede ayudar esto a un adolescente en su vida cotidiana? Como proponía cierto profesor jubilado de Filosofía en una inolvidable secuencia de la serie *El Comisario Montalbano*. ¿Qué sentido tiene, se preguntaba, seguir enseñando a los jóvenes la Filosofía que yo aprendí? Ni Kant ni Hegel parecen decirles nada. No. La asignatura de Filosofía debería ser convertida en algo así como “Instrucciones para el Uso”. ¿Para el uso de qué?, le interrumpe el Comisario. ¡De la vida, amigo mío, de qué va a ser! En una signatura así,

seguía el viejo profesor, se podrían formular preguntas como esta: Por qué no debemos coger el coche un sábado por la noche y estrellarnos contra otro. Y demostrar cómo, filosóficamente, esta situación puede evitarse... En fin, Michele, a mí me parece toda una lección magistral de filosofía práctica; llámese urbanidad, civismo, ética o ciudadanía. Por supuesto también se podría, se debería, ir aún más allá. A saber, enseñando a pensar, sobre la base de lo pensado, incluso hasta lo impensable. Ejemplos: ¿Queda todavía en vosotros mucho de chimpancé? ¿Habéis comido ya carne humana? ¿Podrías prescindir de tu móvil? ¿Por qué vuestro colegio está construido como una cárcel? ¿Podemos recurrir a la violencia? Como bien sabes –tú me lo has descubierto–, estos son algunos de los agujones que vertebran el *Antimanual de Filosofía* para bachillerato de Michel Onfray. Es decir: Pandora, aquí chavales; chavales, aquí Pandora. ¿Os gusta el riesgo? Pues ¡*sapere aude!* Con respecto a tu primera pregunta –más compleja por lo sistémica– considera de entrada un Claro, Por favor, Sí.

Michele: Hay gente que dice: 'Yo y el mundo', sin pensar que ellos también son mundo. Y profesores de filosofía que dicen: 'La filosofía y la vida'. Esta mentalidad refleja una idea muy poco interesante de lo que es la filosofía. Es la mentalidad académica –por supuesto no de todos los académicos– que olvida el estar ahí, el sentir, la dramática falta de respuestas para el uso cotidiano. La filosofía es la vida, porque vivir, como decía Artaud, es arder en preguntas. La única manera de tener un diálogo interesante con los demás es hablar un lenguaje común, y la filosofía ha elegido el lenguaje de la racionalidad. Esta racionalidad, sin embargo, separada de nuestra cotidianidad es como un libro de física sin el cosmos. En este sentido, me parece que la obra de Michel Onfray es un interesante y alcanzado intento de devolver a la filosofía su dramatismo y su eficacia.

En la experiencia de clase con los alumnos, me siento satisfecho cuando consigo transmitir que la filosofía, aunque dice “ser”, “trascendente”, “alienación”, es decir, un lenguaje extra-ordinario, habla de nuestras inquietudes cotidianas. Habla del sentido de las cosas, de la causa-efecto, de si vale algo escribir un poema de amor y libertad o si lucimos más porque nuestro móvil es más grande; del principio y del final de toda experiencia posible, de la sabiduría de estar en equilibrio en el medio de la tormenta, de amar la tormenta, de preguntarse qué es la felicidad. Abrir Pandora es dejar que se nos despierte el alma, sirve para dejar de ser mediocres y alcanzar la dignidad, la verdadera fuerza, la libertad, la elegancia del alma. En una vida débil, el pensamiento es débil. Si queremos que el adolescente sea fuerte debemos explicarle la fuerza. *Ex-plicar* significa hacer que lo arrugado se ponga liso, es hacer que algo escondido sea visible. Por esto estoy muy de

acuerdo con el profesor de filosofía amigo de Montalbano: filosofar es una expresión de la vida, es una capacidad humana que es mejor no dejar atrofiar.

3.- EXPLICAR E IMPLICAR

Jorge: ¿De qué te sirve saber cuál es la línea recta –preguntaba Séneca– si ignoras lo que es la rectitud en la vida? Digamos que la idea de aprovechar la experiencia del educando (principio de aprendizaje relevante o significativo) en el marco de un proyecto formativo ambicioso (principio de educación integral) se intuye ya en el pensamiento de los clásicos más avanzados.

Por seguir con el elocuente motivo de Pandora, yo en la acción educativa del filósofo identifico dos movimientos pedagógicos. El primero corresponde a la *curiosidad*. Pandora fue escogida para custodiar el ánfora porque sabían que no podría evitar abrirla. De lo que se trata, por lo tanto, es de excitar las fibras filosóficas de los educandos, despertar su sentido del asombro como seres pensantes. Este movimiento es arriesgado, pues la apertura de Pandora es una acción audaz, subversiva; ahí entiendo yo las preguntas de Onfray, preguntas que me interpelan, que hacen temblar mi suelo. Visto así, el movimiento es negativo, destructivo, purgativo. Pero el fin de la filosofía escolar no es la revolución –lo que legitimaría al político para acabar con ella–, sino la transformación formativa del alumno –y por eso no es legítimo que la debilite–.

Y aquí es donde entra el segundo movimiento: la articulación filosófica de la *esperanza* que quedó huérfana en el ánfora de Pandora. Este ya es, por su carácter ético, un despliegue vertebrador, un movimiento constructivo. La dificultad, en este segundo momento, estribará en mantener la llama de ese asombro –el calor de la emoción a la luz de la racionalidad–, en imprimir velocidad de cruce o esfuerzo sostenible al chispazo de la intuición provocada. Quizá más que *explicar*, que también, veo una clave en cómo *implicar*. Es decir, no te voy a desenrollar el pliegue para puedas verlo todo claro. Te pido que entres en el pliegue conmigo, que te comprometas en la búsqueda, que te atrevas a la complejidad de lo complicado, de lo que está cerrado y no puedes ver. Yo puedo guiarte. Pero para que esto funcione necesito que tú quieras abrir, ver y comprender por ti mismo. Tú mueves.

Michele: Ex-plicar, im-plicar... Se trata, justamente de toda una cuestión de pliegues o laberintos, de la filosofía como un instrumento para aprender a orientarse en la realidad, en el pensamiento o en medio de los demás. Podríamos decir que la vida es complicada... En nuestras conversaciones anteriores salió la idea de que, pedagógicamente, hay que ser de la infantería. Es decir, hay que enfrentarse a una técnica propia de la filosofía, a unas reglas que nos permiten entender mejor lo que dicen los demás y que nos ayuden a expresarnos de la forma más clara y precisa. Es en este sentido que hablaba yo de la explicación, como la forma de transmisión de unos instrumentos filosóficos: un vocabulario específico, el principio de no contradicción, la relación causa-efecto, la distinción entre nómeno y fenómeno, entre pensado y concreto, etc.

Todo el mundo quiere jugar al fútbol como Iniesta, pero detrás hay miles de horas de entrenamiento técnico, de repeticiones de gestos que luego, cuando la pelota quema, el jugador puede hacer con naturalidad. Bueno, en filosofía se da lo mismo: no se trata simplemente de un debate o de la expresión de una opinión, sino de evitar que nuestra opinión sea banal, superficial, vulgar; en pocas palabras, estúpida. De la misma forma, se trata de evitar caer en las trampas dialécticas del primer charlatán, de no confundir, como diría Platón, las sombras con la realidad. Para comprender las virtudes y los engaños de la mente y del lenguaje se necesita entrenamiento, se necesita limar, pulir, afinar.

4.- APRENDIZAJE SUPERSIGNIFICATIVO

Jorge: Digamos que si la filosofía tiene una técnica, su docencia obliga al filósofo a extender sus competencias más allá, o más acá, de la técnica filosófica. Porque, aunque el profesor debe ser maestro de su propia disciplina, la técnica filosófica le será insuficiente si no domina también la *techné* o arte de la enseñanza. Aquí, todo cuerpo de infantería, por aprovechar la metáfora, debe subordinar sus armas a los medios y los fines que sean más idóneos para el cumplimiento de la misión educativa.

Michele: Yo hago participes a mis alumnos del hecho de que yo también soy un ser vivo, de que también yo quiero irme a casa tarde o temprano, de que también yo trabajo con ellos. Les explico, por ejemplo, que el tiempo no discurre siempre de la misma forma, y todo el mundo comprende que cuando somos activos, cuando estamos perdidos en algo, el tiempo transcurre más rápido. Y que cuando estamos pasivos y miramos el techo o nos

limitamos a esperar el autobús, parece que el tiempo no pasa. Ellos suelen estar de acuerdo, y entonces ya hemos comprendido a Kant. Hemos comprendido que si queremos ir pronto a casa nos conviene trabajar, ya que si trabajamos el adverbio “pronto” significa mucho más *pronto* que si no estamos haciendo nada. Y entonces ya hemos comprendido también cierta ética del trabajo; es decir, que hay una belleza del trabajo, que el trabajo a veces nos alivia, nos hace pasar un buen rato. Para afianzar este concepto pido que, en grupos, escriban cinco situaciones en las que el tiempo pasa lentamente y cinco en las que pasa rápidamente. Las leemos y comentamos en alto, y nace así una cierta competitividad para la respuesta más acertada u original.

Se construye así una sintonía, querido Jorge, entre alumno y profesor, a partir del análisis. Pero no necesariamente desde una realidad cotidiana del barrio o de la ciudad. Se trata, más allá de lo significativo, de un *aprendizaje super-significativo*. Porque plantea lo que estamos haciendo *hic et nunc*, en aquel instante. Porque nos permite criticar la misma filosofía. Porque en definitiva no es fácil para nadie contestar a la pregunta: “¿qué hago yo aquí?”. Y ya hemos entrado en la filosofía, y ellos reconocen en el profesor una intensidad, y una confianza en la asignatura, que no puede provenir de la simple lectura o explicación del libro de texto. Y esto es el carisma.

Jorge: Me intriga eso que llamas aprendizaje supersignificativo. Pero antes de abordarlo quiero volver al asunto de la técnica, que conectas con la práctica, con el necesario entrenamiento. Esto es fundamental. Y el ejemplo que pones es meridiano. Entrevistado Rafa Nadal sobre su preparación psicológica respondió una vez: yo no gano con mi mente, gano con mi tenis. Es decir, esas miles de horas, ese ensayar los mismos gestos. Y cuando, por poner otro ejemplo, preguntaron al pianista Joaquín Achúcarro cómo se puede extraer del piano una personalidad, este también respondió: a fuerza de sudar, a fuerza de preguntar y escuchar al piano en una búsqueda sin fin. Así, de nuevo una referencia a la maestría, al manejo del instrumento, y por extensión a las horas consagradas al estudio de su dominio.

Hay, como apuntas, una artesanía del pensamiento, cuya forja precisa de mucho tiempo. Desafortunadamente, la artesanía es hoy una *techné* en declive. El sociólogo Richard Sennett, que ha estudiado a fondo el tema, dice que la formación de un artesano o experto –*craftman, master*– requiere una media de diez mil horas, a razón de unas tres o cuatro horas diarias a lo largo de cinco o siete años. Esto, extrapolado al ámbito educativo, valdría para un universitario en doctorando. Pero en cuanto a educación secundaria y bachillerato, de los 13 a los 18 años, ¿cuántas horas se dedica a la educación del

pensamiento, tal y como aquí la estamos valorando? Y de lado edades más tempranas que también podrían beneficiarse de un entrenamiento filosófico adaptado, retematizado que diría Lipman.

Michele: A propósito de la técnica filosófica, yo también creo en la teoría de las diez mil horas. El alumno de bachillerato, sin embargo, no debe ser filósofo de profesión, sino aprender a *filosofar*. Se trata de un proceso, de una actividad y no de la adquisición de unos meros datos. La filosofía es una reflexión sobre el sentido de lo que nos ocurre. Este sentido no es algo evidente, otros nos lo imponen, y nuestra tarea –lo que llamamos pensar filosófico– es el intento por salir de la caverna. Se trata, en mi opinión, más bien de una experiencia que la adquisición de unos datos, es la experiencia filosófica.

Jorge: Acepto la acotación. Por otra parte, tampoco la misión de la filosofía escolar se circunscribe a la enseñanza del pensamiento. La clave será la singularidad de ese pensamiento. Pero retorno al ‘aprendizaje supersignificativo’. Si lo he entendido bien, es el que emerge al enlazar la reflexión sobre la propia circunstancia con la toma de conciencia de que uno está pensando..., una especie de vivencia metacognitiva... Intuyo el concepto, pero no sé si lo he capturado.

El aprendizaje relevante o significativo es una destacada aportación de la psicología constructivista sobre los procesos organizativos previos del educando. Es indudable que la educación ha dado un salto cualitativo gracias a los muchos hallazgos de la Psicología del Aprendizaje: Vigotski (zona de desarrollo próximo), Ausubel (aprendizaje significativo), Krashen (input comprensivo), Gardner (inteligencias múltiples)... En este sentido, la enseñanza debe ajustarse a lo que sabemos sobre cómo aprende mejor el cerebro. Ahora bien, el norte de la Pedagogía es el valor formativo de ese aprendizaje. Formación en términos de *bildung*, de *paideia*... Formación de la conciencia humana para su mayor interioridad, mejora y perfectibilidad. Madurez personal como eje de evolución humana. El prestigio de un profesor debería aquilatarse sobre esta madurez, y por lo tanto sobre su capacidad para modelar y transmitir esa mayor madurez a sus alumnos.

5.- ELOGIO DE LA REBELDÍA

Michele: El prestigio del profesor es un título que se gana en el campo de batalla cotidiano. Y lo mejor viene cuando algún alumno se queja, objeta, se rebela, emana vulgaridades. Es lo mejor porque en la batalla el verdadero filósofo es como un *judoka*; es decir, alguien capaz de utilizar la energía molesta hacia sus fines. Personalmente, amo la figura del gamberro, porque tiene mucha energía. Lo elogio frente a los demás. Pero frente a los demás le invito a utilizar esta energía para un fin más elevado. El profesor, en este sentido, no hace nada propiamente, sino encauza. Me limito a hacer trabajar a los demás. En esto consiste el trabajo de un buen capitán, ni más ni menos. Así que, por un lado, intento proporcionar una técnica. Y por el otro procuro que el alumno cree él mismo su reflexión filosófica, que se sienta protagonista de su aprendizaje.

Jorge: Me alegra esa apreciación que haces de la rebeldía, deber fundamental de la juventud, decía Marañón, y como generosa inadaptación a todo lo imperfecto de la vida, el modo más humano de virtud juvenil. No sólo es coherente con esa inflamada concepción de la Filosofía que hemos aventurado antes, sino perfectamente acoplable a la ergonomía psíquica del adolescente y sus procesos madurativos. Como actitud docente es un ejemplo de liderazgo. A veces, sin duda, no debe resultar sencillo, dada la habilidad proverbial de los adolescentes para tensar al máximo la cuerda de los nervios ajenos...

6.- EL CARISMA DE LA AUCTORITAS

Michele: Dicho esto, se trata de aclarar cómo entrenar a los alumnos. Yo procedo de esta forma: como tengo que vivir muchas horas en clase, intento que esas horas sean divertidas e intensas. Es decir, mi primer problema es evitar que yo mismo me aburra o me entristezca. Gran parte de la pedagogía, tú eres aquí el experto, pone el acento sobre los problemas del oyente y la dificultad del alumno, sin pensar que, al fin y al cabo, aunque la misión sea alcanzar algo que se llama filosofía, en clase hay un capitán, y ese capitán es el profesor. Si la tripulación no ve en los ojos del capitán la chispa de la pasión, sin ese sagrado furor no se puede pensar de transmitir realmente algo. Es decir, es cuestión de carisma, o de amor hacia la asignatura.

Jorge: Tu analogía me recuerda a los versos de Whitman tras el asesinato de Lincoln; los mismos que esos estudiantes de *El Club de los Poetas Muertos* (Peter Wier, 1989) declaman en homenaje a su profesor expulsado: Oh, Capitán, mi Capitán.... Quizá la palabra ‘autoridad’ sea la más adecuada para darle significado y sentido pedagógico al carisma de ese capitán. El término *auctoritas* (*auctor*, *augere*) significa aumentar, ampliar, auxiliar, confirmar, completar, apoyar, consolidar, dar plenitud a algo. El *augur*, en la Roma monárquica, era el oráculo que legitimaba las decisiones del rey. Y en la Roma republicana, la *auctoritas* era propia de los senadores, en reconocimiento a su oratoria y virtudes cívicas. Una autoridad muy distinta al poder o *potestas* de los magistrados, que ordenaban el cumplimiento de las leyes. El término *potestas*, que deriva del indoeuropeo *potis*, entraña la idea de poder constituido. De hecho, los griegos empleaban el término *despotés* para referirse al amo de la casa; de donde deriva la palabra castellana *déspota*.

El profesor-educador, por lo tanto, tiene *auctoritas* si su enseñanza aumenta, auxilia, conforma, amplía, completa, apoya, consolida y da plenitud al alumno-educando en el proceso de su desarrollo personal, en el camino que debe transitar para alcanzar madurez y autonomía, para convertirse con el tiempo en el autor de su propia vida. Si el alumno, para quien crecer es un deseo natural, se apercibe de esto, entonces reconocerá la autoridad de su maestro como legítima. Pues sus enseñanzas estarán para él impregnadas de esa consistencia augusta o augural, de esa verdad buena y bella que estimulará su motivación por aprender.

Michele: Si he entendido bien, te refieres al profesor carismático como alguien con *auctoritas*. Sin embargo, no interpretas este término como la simple manifestación de una voluntad sobre los demás, que sería lo que llamas *potestas*. Tiene autoridad quien dirige de la forma más sabia, acreciendo los potenciales y las virtudes de los demás. La autoridad es así respetada por la confianza que recibe la persona autorizada en el ejercicio de su “poder”.

Jorge: Así lo veo. La autoridad se basa en el reconocimiento de quien la recibe voluntariamente por considerarla como una influencia beneficiosa. El poder, mientras tanto, se sustenta en un mando que sólo requiere de sumisión y acatamiento, capacidad efectiva de imposición. Desde este prisma, la expresión ‘ley de autoridad del profesor’ conduce a equívoco. Pues esta formulación lo que refuerza es el poder constituido del profesor, su potestad disciplinaria. Pero esto nada tiene que ver con la autoridad personal que mana de la confianza, respeto y cordialidad, como ejes estimables en toda relación pedagógica. Una figura de autoridad que tiene atribuidos poderes disciplinarios debe saber cuándo está ejerciendo *auctoritas* y cuándo *potestas*. En el ámbito educativo, conviene que el profesor

oriente su poder reglamentario hacia el terreno de la autoridad pedagógica. Podríamos hablar del profesor como alguien con un poder autorizado.

Ahora bien, existe otro poder más sutil al margen del estatutario o constituido, que es el carisma al que te referías antes, la fuerza interior. Un profesor, como un capitán, está oficialmente investido de *potestas* por un régimen normativo. Pero para ejercer su autoridad necesitará cultivar su poder personal, su propia energía psíquica; esto es, su carisma. Pero cuidado, porque sin madurez, sin prudencia, este carisma degenera fácilmente en seducción narcisista y adoctrinamiento manipulador. Que es lo que, a mi juicio, le pasa al bienintencionado profesor Keating en *El club de los poetas muertos*. Así, por capitán carismático entiendo a un profesor que no vindica el mando –oficial o encubierto– para liderar el aula, sino que genera confianza haciendo uso legítimo, consciente y responsable de su autoridad para embarcar al grupo clase en la aventura de su propia formación.

7.- PONER EN DUDA LA EDUCACIÓN

Michele: Creo que parte de la autoridad del profesor tiene que ver con la capacidad de poner en duda su misma disciplina, de tener espíritu crítico hacia sí mismo y sobre el proceso educativo en general. Es una pregunta tan sencilla como: ¿qué hacemos aquí reunidos? Entiendo por aprendizaje supersignificativo aquello que valora el sentido mismo del aprendizaje. Dices muy bien cuando lo describes como una meta-filosofía o una actividad de meta-cognición. Creo que la educación a la filosofía debe ser, al mismo tiempo, una filosofía de la educación, incluso una crítica a la educación. Por ejemplo, nos planteamos con Rousseau si no es dañino o represivo pasar seis horas sentados en unas sillas incómodas y luego otras tantas frente a una pantalla electrónica. Así que podría llamar aprendizaje supersignificativo aquello que pone en duda el sentido del aprendizaje.

Jorge: Quizá el término que perfila mejor tu propuesta sea ‘meta-aprendizaje’. Pues lo esa crítica trata de elaborar es una toma de conciencia acerca del propio aprendizaje. Que será supersignificativo en la medida en que este cuestionamiento sobre el sentido de lo aprendido amplíe y eleve el campo de significatividad. ¿Para qué?, me pregunto desde la Pedagogía. Para poder validar su valor formativo. Es decir, esto que estamos haciendo, ¿qué construye? ¿Me construye? Lo que instala esta supersignificatividad del aprendizaje en un discurso meta-pedagógico; meta-educativo, si prefieres.

Michele 7.1: Hay una competencia especial de la filosofía, y por eso me permito de hablar de un aprendizaje supersignificativo: la duda. La filosofía enseña la radicalidad; es decir, el ir a las raíces de los problemas, a poner en duda las fáciles apariencias, evitando así ser ciudadanos manipulables. A partir de la duda nace la investigación, el intento de resolver nuestros pequeños misterios cotidianos y los grandes temas de debate internacional. La duda es de por sí creativa porque desemboca en algún tipo de respuesta que, aunque no sea la definitiva, amplía nuestros horizontes. Poder dudar es lo que nos permite, en definitiva, pensar las cosas de otra manera; en fin, ser libres. Por esto la Unesco define la filosofía como una educación para la libertad. Otra definición de la filosofía que me gusta es la de Deleuze: una actividad de resistencia a la estupidez.

8.- COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Jorge: Diría entonces que ‘duda’ y ‘crítica’ son los conceptos que definen el pensar filosófico. El informe de la Unesco que refieres así lo indica (*La filosofía, una escuela de la libertad*, 2007). En esta línea, el papel de la filosofía en la escuela no sería enseñar a pensar o aprender a razonar, puesto que otras asignaturas también forman en competencias lógico-analíticas y contribuyen al encuadramiento racional del alumno. La cuestión será cómo pensar filosóficamente. Así las cosas, el informe sugiere que la función esencial de la filosofía, su fuerza, reside en el cuestionamiento de los saberes –crítica del logro epistémico– y de los sistemas de creencias y valores –crítica del logro ético–. Y su potencial pedagógico, el aprovechamiento de estas estructuras críticas y *corpus* de conocimiento para poder interrogar la cultura, propia y ajena, como herramienta de formación y transformación de la personalidad.

Esto encajaría en lo que Michel Tozzi denomina dicho informe el “paradigma problematizante” de la didáctica de la filosofía. Enfoque que precisa, ojo, de un acompañamiento muy prudente, ya que la adolescencia es particularmente sensible al efecto desestructurante de un cuestionamiento radical. Es decir, que una cosa es el magisterio de la duda –formar un espíritu crítico–, y otra muy distinta inocular el vicio indiscriminado de la sospecha –sembrar un espíritu de crítica–. Eduquemos en la prudencia, no en la desconfianza. Para lo que el informe también sugiere familiarizar a los escolares con la práctica del dudar filosófico antes de la adolescencia.

Michele: Creo que la duda filosófica consiste en no aceptar por verdadero algo que no haya sido meditado, analizado. Es un intento de establecer un discurso serio. Sin embargo, el papel de la filosofía en clase no se puede limitar a eso. Se puede generar una propuesta, un punto de vista sobre el mundo, y que sean los demás, si quieren, los que duden de aquello. Voy a ponerte dos ejemplos de proyectos desarrollados en aula. Con respecto a mis proyectos de primero de bachillerato; en segundo no es posible debido a la enorme carga del programa. Debo decir que todo nace de la exigencia de dar un papel activo a los alumnos. Quiero que ellos pongan en práctica unas competencias, filosóficas y no, para crear algo.

El primero me parece que plantea un tipo de *aprendizaje significativo*. Fue la grabación de un cortometraje filosófico. El resultado es para mí excelente^{xlv}, y el mérito es todo de ellos. Queríamos describir su visión del mundo, el punto de vista de un adolescente sobre su realidad. Yo asumí el papel de productor; me limité a decir “me gusta” o “no me gusta”. Intenté liberar sus potenciales, ganarle la batalla a la pereza de algunos, ayudarles a trabajar en grupo. Se titula *Algo falla*, y surge de debates que hemos tenido en clase a lo largo del año. Aquí cada alumno podía decidir su papel en el trabajo, si ser actor, técnico de luz y sonido, guionista, etc. Y debía trabajar cooperativamente con los demás.

Otro ejemplo es relativo a lo que llamamos *aprendizaje supersignificativo* o *meta-aprendizaje*. Surgió al tratar el problema de la verdad. Les hice tomar apuntes acerca de Lord Hutchinson, que fue un famoso aventurero del siglo XIX, celebre en filosofía por su lema “lo importante no es lo verdadero, lo importante es lo interesante”. La clase duró una media hora. Ellos tomaron apuntes disciplinadamente. Al final, les dije que todo había sido inventado, y que deben tener sentido crítico hacia sus profesores y hacia lo que escuchan, porque es muy fácil enseñar lo falso. Fue una demostración del valor de la verdad por absurdo. Lo curioso fue que no creyeron que Lord Hutchinson fuera imaginario. La *auctoritas* del profesor es más potente de la verdad misma. Así que decidimos crear una página web dedicada a él, para explorar este territorio de la mentira tan común en la historia de la humanidad. Trabajo cooperativo, división de tarea, asignación de pautas temporales, motivación y control. Yo dirigí, pero ellos lo hicieron todo. El resultado me enorgullece, me parece que el talento ha salido a la luz^{xlv}. Amamos a Lord Hutchinson.

En definitiva, creo que tengo tres tareas: intentar explicar ciertos aspectos técnicos que a ellos les cuesta entender, fomentar la crítica hacia su mismo aprendizaje, dejar que sean creativos, que aprendan creando.

Jorge: Son proyectos magníficos. El aula se transforma en una comunidad de investigación. Se consensua un tema, se distribuyen talentos e intereses –y por el libre interés se descubre mejor el talento–, se trabaja en equipo... El pensamiento se ha puesto en acción. La filosofía está viva. Y vemos que la creatividad es un proceso que ahorma necesidades, motivaciones, compromisos, conocimientos y habilidades, tanto técnicas como psicosociales. ¿El proceso? Se disfruta y se padece. Se valora por sí mismo. Pero, y esto es importante, este modelo multiplica las posibilidades de que el alumno se aplique con entusiasmo hacia la obtención de resultados. Porque lo que está en juego es su propia creación.

Michele: Sobre esto, el profesor de filosofía tiene un recurso muy eficaz para permitir al alumno de desarrollar su potencial sin influir directamente en él: se trata del debate. Durante el debate el profesor no interviene con sus ideas, se limita a dirigir, a moderar. El alumno puede expresarse en libertad, a pacto que respete a los demás. Todo es lícito, si argumentado. Entre los mismos alumnos se establecerá el límite, serán ellos sus propios jueces. El debate es uno de los momentos más bonitos de la vida de clase. Veinticinco o treinta alumnos pueden sacar una cantidad enorme de ideas. Aquí el papel del profesor sería lo de limar, pulir, ayudar a presentar la idea de la forma más inteligible y elegante.

Jorge: El grupo se retroalimenta, se estimula. Y es función del profesor garantizar que lo haga de forma constructiva, buscando la amplitud, aumentando la voz de los autores. Este es el poder genuino de la *auctoritas*. Antes te referiste a la competitividad como estrategia de participación en el aula. Hay ciertamente una competitividad saludable, lúdica; energía olímpica, por decirlo así. Y la adolescencia es una etapa propensa a la competición, a medirse con el otro, a explorar así los límites de la propia fuerza. Pero también, o por eso mismo, subyace en el adolescente una profunda timidez e inseguridad que puede sujetarle en la pasividad por miedo al juicio de los demás. Por ello entiendo que el interés formativo de esta energía competitiva es ser canalizada hacia la cooperación y el servicio, para generar un clima de confianza y respeto capaz de reconducir el egocentrismo y la rivalidad hacia la colaboración.

En un clima así, donde la exigencia va unida al permiso, y la excelencia al cuidado de lo humano, es fácil renovar el contrato de la motivación, la implicación en la experiencia, incluso en el tedioso ejercicio de la práctica... Porque como esa práctica es la que

incrementa las posibilidades de éxito, de eficiencia, el alumno aprende, como me decía un amigo, que la productividad es una espiral virtuosa que se retroalimenta espoleada por la ambición. Educar, en este sentido, es dar forma ética y evolutiva a esa ambición.

9.- LA EVALUACIÓN COMO *PROBLEMATA*

Michele: ¿Cómo evaluar, luego? ¿Existe un problema relativo a la evaluación? Sí, pero no tiene que ver con la enseñanza de la filosofía sino con la educación en general. De un lado hay un problema técnico: hay muchos alumnos por profesores, esto complica la tarea de evaluar, pero sobre todo la de conseguir explicar con precisión el fallo o la virtud de la prueba en cuestión. De otro lado, hay un problema social, debido al rechazo del suspenso y a la crisis de la cultura del esfuerzo.

Yo tengo un criterio de evaluación muy sencillo. Considero que hay capacidades intelectuales y capacidades personales. Entre las primeras incluyo las competencias filosóficas: el análisis, la asertividad, la argumentación, etc. Entre las segundas incluyo la capacidad de esfuerzo, la propensión a la sinceridad, la búsqueda de la creatividad, el trabajo en común. Podríamos resumir esto con “habilidades y esfuerzo”. Un alumno –y persona– debe tener conocimiento o garra. Sin ambos hay algo que no funciona, y quizás convenga suspender como campanilla de alarma.

Jorge: La evaluación tiene un lastre que se llama miedo. En la escuela, el miedo al fracaso escolar. Miedo de alumnos, sí, pero sobre todo de padres, equipos docentes, gobiernos... Por las consecuencias que pueda tener para cada uno... Sufrimos un concepto persecutorio y judicial de la evaluación. Entonces, más que hablar de la evaluación del alumno en la asignatura de filosofía, lo que podemos es plantearnos filosóficamente la evaluación educativa como *problemata*. Aplicar al tema la duda y el pensamiento crítico. Que sería, siguiendo el enfoque supersignificativo, una cogitación meta-evaluativa: poner a examen la propia evaluación.

La evaluación es un factor de enorme relevancia como indicador del proceso formativo, que sesga y condiciona los aprendizajes y la enseñanza; aplicamos más esfuerzo a lo que se evalúa, y lo que no se evalúa se atrofia, igual que el órgano que no se usa. Y como sólo

evaluamos la punta del iceberg del fenómeno educativo, la mayor parte queda oculta, desconocida...

El alumno debe ser considerado en su integridad, y evaluado en relación dinámica con la programación del aula, el proyecto educativo, el liderazgo del director, los docentes como equipo, la calidad de la orientación y las tutorías, la comunicación con los padres... Para educar la garra y el conocimiento de los alumnos tenemos que poder evaluar la garra y el conocimiento de todos los agentes que participan en su proceso formativo. No se trata de fiscalizar a nadie, ni de medirlo todo, ni de excusar las carencias del estudiante, sino de poder aislar, señalar y acompañar mejor lo mejorable, lo perfectible.

10.- LA PEDAGOGÍA DEL LÍMITE

Michele: Me pregunto cuál es el límite de la educación filosófica con respecto a los valores. Se podría pensar que el profesor de filosofía tiene un papel ideológico en la vida del alumno, como si quisiera moldearlo. Eso es posible en algunos casos, que sin embargo no se limitan a la enseñanza de filosofía. Un profesor de ciencias o de lengua, por ejemplo, puede transmitir sus creencias e ideología; es muy difícil quedarse objetivos y neutrales a lo largo de un curso entero.

Durante la lección de filosofía, el profesor tiene que ponerse un límite. Desde los estoicos, esta noción de límite sólo puede ser interpretada según dos puntos de vista. El primero ve el límite como la forma en la cual algo está encerrado. El profesor indica al alumno un límite, en este sentido, que se corresponde con la *forma mentis* que el alumno necesita tener para moverse felizmente en la sociedad. Es decir, el alumno debe aprender las reglas del juego para no ser un inadaptado.

La segunda noción, sin embargo, reside en la idea de *potencia*. Todas las cosas expresan un potencial, y el límite se corresponde no tanto a una forma exterior –las pautas para ser un buen ciudadano–, sino a una fuerza interior, y en este caso es la capacidad del alumno de ir más allá de los límites impuestos por su entorno.

Si nuestra sociedad sufre de conformismo, por ejemplo, el profesor de filosofía puede enseñar la autenticidad con Sartre. El profesor tiene estos dos horizontes que nunca puede olvidar: enseñar al alumno a vivir en su sociedad, pero también ayudarlo a explorar otros horizontes. No se trata de decirle lo que tiene que pensar, sino se trata de enseñarle a

pensar, de forma prudente, a sacar todo su potencial, a creer en sus ideas aunque parezcan locas. Porque, en definitiva, los grandes avances del hombre se deben a la locura aparente de unos pocos.

Jorge: Hablando de locos, este año conmemoramos el 125 aniversario de la botadura del primer submarino torpedero del mundo, inventado por Isaac Peral en 1888. Hoy es considerado como uno de los mayores ingenios tecnológicos del siglo XIX. Y la máquina que habría evitado, o al menos demorado, la destrucción de las flotas españolas en Cuba y Filipinas. Pero, al parecer, el almirantazgo y el Ministerio de Marina de entonces no lo vieron así. El submarino de Peral acabó desguazado en un astillero de Cádiz, ¡usado como retrete! En fin, que inventen ellos, dijo Unamuno. Y así nos ha ido.

Por lo demás, tu reflexión me parece un bello ejemplo de técnica filosófica aplicada a un pensamiento pedagógico. Quizá no sea azaroso que recurras al estoicismo; Séneca fue un gran filósofo de la educación. Yo este debate del límite lo entronco con otro de los temas que planteamos: el de la identidad y misión del profesor. ¿Es un educador, o un enseñante? Hay docentes que se consideran educadores. Otros prefieren verse como meros enseñantes, que no es poco si bien se hace.

Quizá no hay respuesta adecuada. Pero uno debe poder argumentar sobre el sentido último de su profesión. Los padres, los equipos docentes y los mismos alumnos deberían ser conscientes de lo que está en marcha entre ellos, de sus respectivas funciones, límites y posibilidades. Cuando no es así se dan circunstancias como ese aldabonazo de la genial película *El Club de los Emperadores* (Michael Hoffman, 2002): “Yo sólo estoy tratando de moldear el carácter de su hijo”, le dice un profesor al padre de su díscolo alumno. A lo que el padre le replica: “Usted no va a *moldear* a mi hijo. Su trabajo es *enseñar* a mi hijo. Enséñele por qué el mundo es redondo, quién hizo qué, cuándo y dónde. Ese es su trabajo. Pero usted, señor, no va a moldear a mi hijo. A mi hijo lo moldearé yo”. Es una conversación muy emocionante, porque refleja este conflicto del límite *docente vs. educador*. El padre reivindica su derecho a educar, a moldear la personalidad del hijo, y relega al comprometido profesor de cultura clásica a mero transmisor de contenidos.

Michele: Si tuviera que dar una imagen del fenómeno de la enseñanza, me gustaría pensarme como un anciano africano que bajo la sombra de un árbol comenta con los chicos del pueblo lo que hay que saber para sobrevivir con dignidad y felicidad en la sabana. Puede que nuestra sabana madrileña sea algo más compleja y abstracta, pero todo lo que

hacemos en clase –en todas las asignaturas– sirve para sobrevivir en nuestro mundo con la mayor dignidad y felicidad posible. Me duele mucho que los padres muchas veces se planteen más el problema del trabajo y del dinero de sus hijos más bien que de su felicidad y dignidad. Yo hablo mucho de la felicidad y de la aventura, de la necesidad de perderse y extraviarse, claro, de saberlo haces de forma madura, con prudencia y espíritu crítico. Lo mejor llega con Kant, en segundo de bachillerato, cuando por fin tratamos temas poco tratados en la cultura madrileña, como el deber y la dignidad. Queremos a Kant.

Jorge: Yo sostengo que el fenómeno educativo es necesariamente integrador y transversal por definición. Y me gusta acudir a la etimología de términos educativos de uso frecuente para argumentar esta idea. ¿Qué es, en esencia, la educación? *Ex* (sacar, de dentro afuera), *ducere* (conducir, guiar). Esto tiene dos connotaciones, acordes con la idea estoica del límite que exponías antes. La primera es que el educador debe ayudar al educando a sacar aquello mejor que lleva dentro de sí, facilitar la expresión de las posibilidades contenidas ya en lo profundo de ese ser. Esto sería educar la *potencia*. Ahora bien, la segunda nos dice que para que esta guía o conducción sea posible, el educador también deberá sacar al educando de su ignorancia, de su falta de recursos culturales; porque el educando, en su posibilidad, en su potencia, es asimismo un ser precario, necesitado y profundamente incompleto. Y esto sería la educación como *forma mentis*. Así, educar es prestar una doble ayuda: la de sacar lo mejor de uno, sacándole al tiempo de su propia precariedad. A partir de aquí, siguiendo el mismo itinerario etimológico, es fácil comprobar que instrucción, aprendizaje, enseñanza, profesor, etc, son términos complementarios del proceso formativo –ver “pequeña pro-memoria etimológico” adjunto–.

11.- LA FELICIDAD EN EL BLANCO DE LA VIDA

Michele: Se podría creer que el fin de la enseñanza filosófica sea meramente técnico. Cuando hablas de salir de la precariedad, eso me sugiere una referencia a la situación económica del país, además de un aspecto existencial. El fin de la educación es lo que justifica todos los esfuerzos de una sociedad entera y de los padres, de los profesores y de los protagonistas absolutos, los alumnos.

¿Cuál es el fin de la educación filosófica? Hay ciertas competencias propias de la filosofía que se pueden aplicar sin duda al mundo de los negocios y de la competitividad

laboral. Por ejemplo, la retórica, la capacidad de abstracción y de análisis, el control frente a la impulsividad en un debate, la empatía, la visión integradora. Un filósofo sabe argumentar, y entonces sabe vender, escribir, dialogar. El hecho que haya estudiado conceptos abstractos hace que no le sea difícil aprender nociones nuevas y extra-filosóficas. Hay, para mí, una ventaja económica de la filosofía en tiempos de crisis.

Sin embargo, no es esto el objetivo, nunca lo ha sido realmente y difícilmente lo será. La filosofía tiene por objetivo fundamental la investigación acerca del sentido de la realidad, de nuestra presencia en el cosmos y de los misterios de la muerte y del amor, de la felicidad y del gozo, de la dignidad y de la belleza. Se trata de las famosas preguntas existenciales. ¿Quién soy yo? ¿Adónde voy? ¿Y el otro?

Hay que intentar, más allá de las crisis, educar a lo que Aristóteles llamaba la *eudaimonia*, es decir, el buen espíritu. La filosofía es también búsqueda de una vida feliz dentro de la tormenta. Me parece desagradable quitar a los alumnos un tiempo en el que reflexionar sobre todos estos temas.

A menos que ellos no sean pollos, y el universo humano una gigantesca granja...

Jorge: Con esto recupero tu primera pregunta: ¿Puede tener la filosofía escolar una función positiva en tiempos de crisis económica? Si, como decía Ortega, la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre, el destino de la Filosofía escolar pasa por reinventarse para poder reabsorber el yo y la circunstancia de sus destinatarios, que son los adolescentes de hoy. Y esa circunstancia de la Filosofía escolar en España –y por lo tanto la que debe salvar si quiere salvarse– está penetrada de una economía globalizada e hipercompetitiva en un contexto nacional de creciente proletarización y desempleo de las clases medias.

En ese marco, el fracaso escolar es el correlato de la crisis económica en el sistema educativo en España. Por sus cifras, por sus consecuencias y relación con el paro juvenil y la falta de competitividad, el fracaso escolar es la Némesis de la escuela española. De aquí el mayor interés mediático y político por las evaluaciones PISA –más orientadas a la medición cuantitativa de competencias instrumentales apreciadas en el mercado de trabajo–, que por las guías de la Unesco, de mayor hondura y calado pedagógico, pero aparentemente menos pragmáticas.

Con respecto a los padres, en este escenario tan desolador su inquietud es comprensible. Claro que la felicidad de los hijos importa a los padres; a nadie importa

como a ellos. Otra cosa es que debido a este panorama, y a lo que los padres saben de la lucha por la vida, estos entiendan que sin perspectivas profesionales sus hijos están abocados a una vida de miseria y esclavitud. Y aquí es donde, por ansiedad, por alarmismo, podemos efectivamente trastocar los fines.

Michele: Comprendo el punto de vista de los padres, aunque con matices. Preparar al mundo laboral no significa desarrollar sólo ciertas capacidades. Para trabajar en un banco no es necesario conocer solamente economía y matemáticas. Yo parto del presupuesto que el trabajador es al mismo tiempo un ser humano –que no para todos es así–, y tiene que formarse en todos los sentidos, sobre todo en esta época que nos gusta pensar como *fluida*: despidos, movilidad, interdisciplinariedad...

Creo que la filosofía puede jugar un papel importante para promover la elasticidad mental del alumno. Y también para que el alumno aprenda a tratar temas aparentemente tabúes. Con Freud, por ejemplo, podemos plantear temas fundamentales como la gestión de nuestros instintos y descubrir que no lo sabemos todo acerca de nosotros mismos. Eso es fundamental, es la chispa, acostumbrarse a hablar de temas tabú como los complejos o la vida sexual de una forma suelta aunque educada. Nunca he escuchado tanto silencio en clase como cuando he hablado de la relación entre bienestar psíquico y vida sexual en Freud. Es la vida y, repito, no existe una separación entre filosofía y vida. La filosofía da la posibilidad de hablar de todo, no se pone límites a condición de argumentar las propias posiciones de forma respetuosa. En clase hablamos mucho de la dignidad, por ejemplo. En la tele no veo interés en este sentido. Veo tertulias aburridas sobre fútbol y mujeres de toreros, pero para las cuestiones existenciales no hay casi espacio. La filosofía intenta resistirse a una vida estulta.

Jorge: Educar no es, efectivamente, adaptar. Educamos para saber adaptarse y desadaptarse, para aprender y desaprender. Una buena educación, lo hemos hablado, comprende la dimensión ética y sana de la rebeldía. La formación, como apuntabas antes, no es sólo dar forma, sino facilitar que emerja la potencia. Ya que en esa potencia interior es donde reside la energía del cambio generacional. ¿Qué es educar? Pues orientar esa energía hacia los fines más propios y sublimes del genio humano. Y para discriminarlos hace falta criterio, crítica en la crisis, y por lo tanto filosofía.

Quizá no haya vida colmada. Pero lo cierto es que el éxito académico y profesional son, por sí mismos, incapaces de colmar una vida. Incluso pueden ser coadyuvantes para su

destrucción, como le sucedió en Londres a ese becario alemán de banca de inversión, fallecido después de trabajar setenta y tres horas sin descanso; su ídolo era el codicioso Gordon Gekko de la película *Wall Street* (Oliver Stone, 1987).

La *edudaimonia* aristotélica propone que la felicidad es el fin del hombre, y su símbolo es la imagen del arquero que apunta hacia ella como el blanco de su vida. Recuerdo que descubrir esta analogía de Aristóteles me desveló el profundo significado de la primera novela de Michel Houellebecq (*Ampliación del campo de batalla*, 1994). El protagonista, triunfador en lo profesional, es un ser vacío, desvitalizado. En el plano tecnoeconómico es un ganador; como hombre, un fracasado. Sus últimos pensamientos cierran el libro con un desgarrador: “He fallado el blanco de la vida”. No tuve que leer a Aristóteles para emocionarme con ese final. Pero Aristóteles me ayudó a pensarlo filosóficamente, a comprender la densidad de su *paideia*.

12.- LA SUBVERSIÓN CREADORA

Michele: Creo que la cultura de hoy en día confía mucho en el recurso tecnológico, incluso para cuestiones éticas. Parece que en internet hay una respuesta para todo, pero el malestar (cuando erramos el blanco) persiste. Al fin y al cabo, la filosofía enseña a bastarse a sí mismos. Por lo menos entre los filósofos del mundo clásico: la autarquía los estoicos; la autenticidad y la sencillez en Diogenes; la racionalidad platónica, el buen humor de Aristóteles... El filósofo no suele elogiar la acumulación de bienes y el servilismo a la marca. El filósofo invita a desprenderse de lo superfluo y dañino. En este sentido, el filósofo *tout court* se erige por la fuerza de su mente. Pensar no necesita soportes de ningún tipo. En este sentido pienso en Sócrates, que rechazaba el libro porque de alguna forma en él se paraliza el devenir y la espontaneidad del *logos*. Así, no es añadiendo un ordenador a la clase como conseguiremos pensar más y mejor. Lo principal es tocar los placeres y las heridas vivas de la vida. Todo lo demás puede servir, pero no me parece esencial.

Entiendo que vivimos en una época de cambios profundos, pero no creo que el uso de la pantalla electrónica tenga que excluir el libro. El libro educa un pensamiento creativo, al transformar pequeños símbolos o letras en imágenes. Si leo “alienación del obrero del siglo XIX” mi mente tiene que trabajar para formarse una imagen apropiada. Pero si visualizo un obrero alienado del siglo XIX, mi mente no se entrena de la misma forma. Es decir, eliminar los libros y la lectura silenciosa de la escuela me parece una elección revolucionaria, más neurológica que didáctica: se trata de querer plasmar nuestras neuronas

de una forma u otra. Pero creo que sería más prudente seguir educando en la lectura como forma de descanso del bombardeo de estímulos digitales que tenemos en nuestra cultura occidental. Y tú, Jorge, ¿qué papel crees que tiene la creatividad en el actual sistema educativo español?

Jorge: Antes me referí a Isaac Peral; cuyo ingenio como arma, todo sea dicho, era de una creatividad destructiva, una creación no creadora... En cualquier caso, la creatividad no es una cualidad exclusiva del artista o del científico. Todos somos creativos de una u otra forma en nuestra vida cotidiana. Me parece importante avanzar en didácticas que transformen el aula en una comunidad de investigación. Aprovechar lo que Rachel Carson llamaba el “sentido del asombro” innato del niño, la curiosidad y la pasión por explorar, conocer, descubrir. Y luego no laminar esa cultura en Primaria y Secundaria, sino potenciarla, proporcionar cauces para su expresión. E incluyo la educación de la expresión corporal; seguramente, la neurociencia de hoy confirmaría la genial intuición de Gurdjieff sobre cómo la exploración postural contribuye al despliegue de la conciencia. La escuela, que en definitiva no es una institución concebida para la creatividad, ya no puede permitirse ignorar ni obstaculizar su desarrollo formativo. El conocimiento, la realidad y la experiencia son indisociables de la imaginación y la fantasía. Schiller sabía lo que hacía cuando escribió que el hombre sólo es plenamente humano cuando juega.

Con respecto a la función de libro impreso, yo creo que encontrará su sitio en la era digital. Ya no será un soporte necesario para el estudio, ni para el trabajo, ni para el entretenimiento. Pero una vez completado este proceso de desmaterialización e hiperconectividad, el libro volverá a ser apreciado precisamente como el objeto físico que es. Y entenderemos que las condiciones tradicionales que acompañaban su lectura –el *tiempo* que nadie tiene, el *espacio* del que pocos disponen, y el *silencio* que no encontramos– constituyen un lujo irremplazable. El lujo, por otra parte, de la desconexión, pues el papel permite una lectura *unplugged* o desenchufada, y por lo tanto íntima, no controlada, no rastreable, sin *cookies*...

Quizá entonces, como aventura George Steiner, comiencen a florecer casas de lectura al estilo clásico. Espacios de lectura para cultivar el silencio, la concentración, la memoria, el placer demorado de la palabra, el placer libre y puro de la lectura. Casas donde la lectura se practicará como una suerte de meditación y contemplación; aunque también habrá grupos de declamación, de lectura dramatizada, tertulias, talleres de caligrafía al estilo de los monjes medievales... Allí no se buscará información, ni conocimiento, ni

entretenimiento, sino presencia, serenidad y sabiduría. Y esto se fomentará en las mejores escuelas. Lo veremos.

La gente encontrará, a través de la lectura al estilo clásico, el camino de vuelta a su propia mente, una mayor confianza en su fuerza cognitiva. Aunque sólo sea para darse el gustazo que se dio hace poco una veterana librera que conozco; mujer cultísima y quizá el último bastión de la Galaxia Gutenberg en España. ¿Pero usted cómo trabaja?, le preguntó una chica al ver que en la tienda no había ordenador. Pues con la cabeza, hija mía, respondió ella, con la cabeza.

Michele: La cabeza de un adolescente necesita experimentar, viajar, explorar, poner en duda su mundo: los lugares comunes, las instituciones, los prejuicios... Un chico, así como un adulto, necesita un tiempo y un espacio para dinamitar simbólicamente las redes en las que pueda sentirse atrapado. La hora de filosofía no sirve para inculcar un mensaje, sino para romper moldes y enseñar el placer y la utilidad de ver las cosas de otro punto de vista, con *logos* y respeto.

Sin embargo, ahora mismo la enseñanza filosófica está atrapada, empantanada en una sociedad asustada y preocupada, en la que no está de moda hablar de belleza ni de ética ni de dignidad. En este tiempo de crisis, en esta enorme ciénaga en la que vivimos los Mediterráneos, los *PIGS*, en vez que renovar las humanidades, que al fin y al cabo fomentan el placer y la economía, se las quieren cargar. Es la política de la ama de casa que plancha encendiendo la tele y sueña con la piscina en la urbanización. Parece que en el siglo XXI han desaparecido las grandes preguntas existenciales. ¿Importa solamente comprar y obedecer? No hay fantasía, es la sopa de toda la vida: que creen los demás, que piensen los demás. En una época en la que la codicia sustituye a la épica en lo imaginario colectivo, la enseñanza filosófica educa a la libertad de pensamiento. Es una pena que esté amenazada.

Por esto creo que estamos aquí dialogando, querido Jorge, y te lo agradezco: para tirar unas piedras en esta ciénaga y ver cómo se mueven las aguas, para seguir creyendo que los alumnos puedan aprender a pensar por sí mismos y no ser meras piezas del engranaje.

PEQUEÑO PRO-MEMORIA ETIMOLÓGICO

(que nos perdonen los filólogos)

Educar: *ex* (sacar, de dentro afuera), *ducere* (conducir, guiar). Con el doble sentido de sacar lo mejor del educando, sacándole al mismo tiempo de su ignorancia y precariedad.

Enseñar: *in-signare* (señalar hacia), *signum* (seña), *sekw* (seguir). Para educar hay que señalar hacia algo, orientar la mirada y el entendimiento hacia lo que podemos seguir, ignorar o evitar.

Profesor: *pro* (adelante, a la vista) *fateri* (admitir, declarar, confesar). El profesor es el adulto responsable de publicar o poner a la vista lo señalado.

Maestro: *magister*, *magis* (adverbio que significa más). El profesor es un maestro porque destaca por sus mayores conocimientos y destrezas sobre la materia a enseñar.

Instruir: *in* (hacia dentro), *struere* (juntar, amontonar). Porque todas esas señales del mundo son contenidos que el profesor, como maestro, va a estructurar e incorporar al bagaje del alumno.

Exponer: *ex* (de dentro hacia fuera) *ponere* (poner, situar). El profesor, en su faceta instructiva, sabe situar las cosas con claridad para que los alumnos puedan situarlas y situarse ante ellas.

Explicar: *ex* (sacar como desenvolver) *plicare* (pliegue, envoltura). Ya que lo expuesto debe ser explicado, desplegado para facilitar la captura de su significado y sentido.

Transmitir: *trans* (de un lado a otro), *mittere* (enviar). Conviene recordar que comunicación es el campo energético multidireccional por el que discurren información, conocimiento y sabiduría.

Aprender: *ad* (hacia), *prae* (antes) y *hendere* (atrapar, agarrar). Lo que el alumno aprende, lo que aprehende, debe condicionar lo que el profesor transmite y cómo lo transmite.

Didáctica: *didasko* (arte o *techné* de la enseñanza). Porque la maestría del profesor viene determinada por su capacidad para diseñar y gestionar los medios y fines del aprendizaje.

Autoridad: *auctoritas*, de *augere* (aumentar, ampliar, consolidar): La intervención del profesor, amplia y sólida, tiene por misión ampliar y llevar a plenitud formativa el aprendizaje del alumno.

Formación: *formatio* (acción de dar forma). El maestro influye en el desarrollo y moldeado del cerebro, como proceso indisociable del desarrollo y moldeado de la personalidad. En Occidente, esta noción de lo formativo entronca con conceptos como la *paideia* de la grecia clásica y con el *bildung* ilustrado de los germanos.

COMUNICACIONES

Interpretación filosófica de la película *Cidade de Deus*

Stefano Scrima

La particularidad de esta película es la fuerza expresiva que el director confiere a sus personajes que no te permite no tomar posición a favor de uno o de otro, aunque ambos los comportamientos de éstos sean objetivamente, por el concepto de moral aceptado hoy en Occidente, inmorales. Hay una verdadera guerra entre dos facciones enemigas que luchan para el control de los tráficos de cocaína y otros motivos personales en el territorio de sus favela: “Ciudad de Dios” (*Cidade de Deus* en portugués). Dos bandas de chicos que ya a partir de niños empiezan a ganarse la vida robando, y si necesario también asesinando, en una favela de Río de Janeiro donde la vida no vale mucho, y la policía no tiene miedo de disparar.

La película se llama precisamente *Cidade de Deus* y fue dirigida por Fernando Meirelles en el año 2002. Fue adaptada de una novela de Paulo Lins basada en una historia real que se enfoca en la guerra entre Zé Pequeno y Mané Galinha, los jefes de las dos bandas criminales de la favela. La historia empieza en los años ‘60, cuando jóvenes como Dadinho y Bené todavía son pequeños delincuentes, y cuenta el desarrollo de la vida de Buscapé en esta favela hasta los años ‘70, cuando los antiguos amigos forman ideas distintas sobre la dirección de sus vidas. El lugar es un sitio en el que el tráfico de cocaína, los asesinatos, la delincuencia juvenil y el soborno policial son algo cotidiano.

Mirando esta película y analizando la psicología de los protagonistas no he podido no hacer una insólita comparación con dos de los personajes principales, Buscapé y Ze Pequeno, y los filósofos enemigos acérrimos **Immanuel Kant** y el **Marqués de Sade**. Para este último

el “principio del placer” se opone al caos (el caos post-revolucionario) que va más allá del sistema político, y está basado en la esencia misma del hombre, que es en su íntima natura extremadamente antipolítico. En sus obras hace revivir una síntesis del pensamiento epicúreo y estoico que se contrapone a la metafísica platónica y a la ética aristotélica: el hombre busca el placer material y no el Sumo Bien, es íntimamente antipolítico e individualista, animal político más por conveniencia que por naturaleza. El hombre es la máquina que prueba placer y sólo por eso existe, ya que un placer mayor corresponde a una mejor optimización del mecanismo humano, y por lo tanto es la condición preferible a cualquier otra. La razón es el instrumento del hombre para llevar a cabo de la mejor manera esta optimización. Es evidente que, en su proceder inexorable, la razón destruye y remueve cada obstáculo que impida al hombre ser sumamente feliz; y si ella, frente a los preceptos de la religión o a la posibilidad de una trascendencia y de la existencia de Dios, decreta estas cosas absurdas porque contradictorias, entonces la religión, lo sagrado, el ídolo y Dios mismo no son que obstáculos molestos al logro de lo que el hombre busca utilizando la razón. Sin embargo el fin del hombre – el placer – no es el producto de un razonamiento, sino algo de primitivo que trascende la razón en un sentido completamente opuesto a lo que pasa en la hipótesis de una trascendencia divina. El puro instinto sexual, cruel y violento, fulcro de cada felicidad humana está en el abismo profundo que constituye la esencia del hombre.

Antes de empezar con la comparación con la película hay que decir que los contextos históricos y los lugares de la favela brasileña son, por supuesto, totalmente diferentes de los de Sade. Sin embargo esto no tiene importancia ya que él pretendía hablar del ser humano en general, de todas las épocas y de todo el mundo, del ser humano en su esencia primitiva (lo que hizo Kant también). Lo que impresiona en la película es el imparable deseo de placer de algunos personajes, sobre todo de Dadinho (futuro Zé Pequeno), hermanito de uno de los más peligrosos delincuentes de aquella favela en los años '60: un día su hermano y sus amigos ladrones llevaron al pequeñito con ellos para hacer un robo manteniéndolo al margen así que hubiera podido advertirlos si hubiera llegado la policía. El niño pero no escuchó los ordenes del hermano mayor y, con la pistola que tenía para defenderse, entró en el lugar del robo y disparó a todos los hombres, atados anteriormene por la banda de

ladrones, matandolos. Asesinar a aquellos hombres y mujeres provocó un inmenso placer en Dadinho que a lo largo de algunos años, exterminando los otros líderes de la favela, se convirtió en el más peligroso criminal de la “Ciudad de Dios”, creando así su banda de seguidores y haciendose llamar finalmente Zé Pequeño. Un sólo líder sobrevivió, y él, con la ayuda de su banda y de Galinha (convertido en criminal después que Zé Pequeño violó a su novia y mató a su hermano), empezó una guerra contra Zé pequeño.

Así que encontré en este personaje el pleno actuar según pasión, sostenido por Sade, para alcanzar el máximo placer, sin tener en cuenta los conceptos de bien y mal, de lo moral y de lo inmoral, utilizando la propia razón como medio para lograr la felicidad, aunque esta felicidad sea matar a los hombres, ser ricos y temidos, y tener el monopolio del tráfico de cocaína.

Zé Pequeño no advierte ninguna ley moral en él, ningún imperativo categorico que le impone de actuar moralmente y de universalizar sus acciones para ver si pueden ser morales o inmorales; él actúa sólo según el “principio del placer”. ¿Y Por qué? ¿El placer es de verdad lo que esencialmente mueve al hombre?

Kant sostiene que no es posible pensar en algo bueno sin restricciones, salvo una buena voluntad. Ella no es buena ni por lo que realiza ni por la búsqueda de un fin, por loable que éste pudiera ser. Es buena en sí misma. Este concepto de la voluntad buena debe ser obtenido por medio de la razón y supone buscar una voluntad que sea buena en sí misma, no como medio ni con finalidades ulteriores. El concepto de una voluntad buena es posible gracias al concepto del deber. El valor moral estriba en hacer el bien no por inclinación al deber, sino por deber. Cuando una acción se realiza conforme al deber, pero por inclinación a éste y no por el deber mismo, según Kant carece de valor moral, es inmoral. Kant pone como ejemplo un individuo para el cual la vida ha perdido todo atractivo. Si este individuo conserva su vida por miedo a la muerte o por una inclinación a cumplir con el deber, la suya no es una decisión moral. Sólo lo sería si conservara su vida “por el deber”. Kant sostiene que “el deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley”. Sólo por la ley puedo tener respeto, nunca por una inclinación. Por lo tanto la moralidad está en la acción por respeto a la ley.

Ahora bien, sólo los seres racionales actúan por respeto a la ley (por principios). Tal actuar de acuerdo con las leyes implica una voluntad, y, como para que se pueda derivar las acciones de las leyes se necesita razón, “resulta que la voluntad no es otra cosa que la razón práctica”. Hay principios que pueden restringir esta voluntad, estos son mandatos (siempre en el ámbito de la razón) y Kant los llama imperativos. Estos imperativos se expresan por medio de un “deber ser”. Kant comparte el análisis de Hume: el deber ser (proposiciones que expresan obligación) no puede ser deducido del ser (proposiciones meramente fácticas). El imperativo categórico de Kant manda una acción que es por sí misma necesaria o debida. Sin referencia a ningún otro fin, ni a una intención ulterior. Manda una acción sin que ésta sea condición de ninguna otra. Al mandar una acción que es buena por sí misma el imperativo categórico puede ser llamado “moral”. Este juicio es *a priori*, pero aún no puede ser llamado sintético.

Kant expresa este imperativo de distintas maneras; según una de ellas: “obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal”. A su vez, el imperativo práctico, es decir el de la voluntad, lo expresa en los siguientes términos: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre como un fin al mismo tiempo y nunca como un medio”. Según Kant, si hay algo que tiene un valor absoluto en sí mismo y que sirve de fundamento a la ley y a un posible imperativo categórico, es el hombre y en general todo ser racional. Todo ser racional es un fin en sí mismo.

Si la ley es pura y racional y ha sido obtenida por la razón, ésta debe valer para todos los seres racionales, de ahí su pretensión de universalidad. Tenemos entonces, que la voluntad de todo ser racional es una voluntad universalmente legisladora. Si actuamos moralmente en términos kantianos, nuestro actuar es ley tanto para nosotros mismos como para el resto de la humanidad. El principio por el cual la legislación propia obliga es el de la “autonomía de la voluntad”. Esta autonomía es el fundamento de la dignidad de todo ser racional. La autonomía de la voluntad es elegir de tal manera que las máximas de la acción sean consideradas como leyes con valor universal. Ahora bien, para alcanzar el carácter de sintético a priori, es necesario incluir la idea de libertad como la explicación de la autonomía de la voluntad. Kant presupone la libertad en todos los seres racionales. Un ser

racional es libre, es decir tiene voluntad. Sin embargo subsiste la pregunta de por qué todo ser racional es libre. Kant sostiene que los hombres pertenecen tanto a un mundo sensible, como a un mundo intelectual. El mundo intelectual está completamente desligado de los fenómenos que conocemos por la experiencia. Es incondicionado y libre de influencia externa. Por lo tanto, todo ser racional debe pensar la causalidad de su voluntad basándose en la libertad. Perteneciendo al mundo inteligible la razón es libre.

Ahora bien, Zé Pequeño para Kant sería un hombre irracional, en el sentido que no utiliza la razón en el modo correcto y por lo tanto no puede saber lo que es moral e inmoral. En cambio el personaje que más se acerca a la visión de Kant es el narador de la historia Buscapé. Él creció junto a Zé Pequeño y a los demás criminales de la “Ciudad de Dios”, sin embargo no se convirtió en delincuente ya que su pasión era la fotografía y su sueño ser fotógrafo profesional. Me parece que Buscapé es el perfecto enemigo, desde un punto de vista filosófico, de Zé Pequeño ya que actúa siempre según razón, en la manera que Kant considera correcta, distinguiendo lo moral de lo inmoral precisamente a través de las máximas kantianas de la universalización. Así que para Kant Buscapé sería el verdadero hombre libre que tiene en sí la ley moral mientras que Zé Pequeño sería el esclavo de las pasiones. Para Sade, en cambio, es exactamente lo contrario: Zé Pequeño es el hombre libre que persigue su placer y Buscapé es un esclavo de una moralidad inventada por el hombre mismo.

He tomado como ejemplo esta película para demostrar la actualidad de ambas las visiones filosóficas de Kant y Sade. Antes de nada pero hay que decir que, al menos en el planteamiento de Kant, está admitido que es imposible actuar siempre moralmente y es precisamente por eso que hay conflictos entre hombres. De todas formas las acciones morales deberían ser el fin de los seres humanos. Sade, en cambio, parece bastante coherente con sus escritos y sus obras actuando por su máxima felicidad a través de su libertinaje salvaje, probablemente pero no a nivel de su obra más famosa: *Las 120 jornadas de Sodoma*.

Según yo, a pesar de sus actualidades, ambos pensamientos se colocan en extremos inaceptables que van a tocar el concepto de libertad conquistado hoy a través de las consideraciones sobre el pasado por medio de la filosofía. Actuar sin tener en cuenta el

otro, perseguir el placer de cualquier manera como sostiene Sade es inaceptable ya que de este modo se privaría al otro de su libertad para aplicar la propia. Y de consecuencia, hablando en cambio de Kant, no está justificada una ley moral y tampoco una trascendencia. El hombre, lo que razona, ha aprendido que el respeto de la vida de los demás es fundamental, ya que sólo así puede pretender y merecer el mismo tratamiento por su vida.

Ésta pero no es una ley moral que nace de nuestro interior sin hacer nada. El hombre aprende a vivir en su propia piel y no hay ninguno que, además de él mismo, puede decirle lo que tiene que hacer.

Como última consideración quisiera decir que, al contrario de una idea generalizada de los hombres de todo contexto y de toda época, hay que diferenciarlos. Creo que un hombre como Zé Pequeño no haya tenido una verdadera elección de su vida. Nació y vivió en un lugar donde la gente se porta así y donde no es raro convertirse en criminal si tienes un hermano ladrón y una familia que no te cuida, donde las condiciones de vida te obligan a crecer de un cierto modo respecto a otro. ¿Y entonces por qué Buscapé no se convirtió en criminal? No lo sé. Quizás porque su familia, su educación fueron diferentes o muy probablemente por diferencia de carácter. A veces el miedo te lleva a ser más tranquilo y el coraje a ser más agitado. O podría ser que algunos hombres sean capaces de escuchar la ley moral que se esconde en sus almas y otros no, aunque me parezca difícil.

RESEÑAS

AUTORES

Ignacio Pajón Leyra (Madrid, 1980) es doctor en filosofía y profesor de filosofía antigua en la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de diversos libros y monografías como Fenomenología de la incertidumbre (2002), Los supuestos del escepticismo griego (2013), o Claves para entender el escepticismo antiguo (2014).

Raúl Fco Sebastián Solanes es Doctor Internacional en Filosofía y Doctor Europeo en Sociología. Dto. de Filosofía del Derecho, Moral y Política de la U. de Valencia.

Juan José Ángulo de la Calle, es licenciado en Filosofía en paro