

Paideía

Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica

Septiembre-Diciembre 2019

ARTÍCULOS

Ideología y educación.

Felipe Aguado Hernández

Simulación e ironía: notas para una didáctica no dogmática de la filosofía.

Victor Bermúdez Torres

Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Historia de la Filosofía.

Marta Nogueroles Jové

¿Por qué es imprescindible filosofar desde pequeños?.

Soledad H. Bermúdez

COMUNICACIONES

La pregunta por la enseñanza de la filosofía.

Francisco José Ramos

Web Didáctica de la Filosofía

(Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid).

Memoria de actividades de la SEPFi

LIBROS



Sociedad Española de Profesorado
y Plataforma de Filosofía

LA FILOSOFÍA CONTADA POR SUS PROTAGONISTAS III

Entrevistas virtuales a grandes filósofas

La filosofía contada por sus protagonistas III

Entrevistas virtuales a grandes filósofas

José Antonio Balgorri Goñi



LABERINTO

A pesar de que el número de mujeres que se ha dedicado a la filosofía es muy elevado, la mayoría de las Historias de la Filosofía apenas hacen referencia a ellas. Al ojearlas, da la impresión de que la reflexión filosófica es una tarea exclusivamente masculina. Como dijo Umberto Eco: «No es que no hayan existido mujeres que filosofaran. Es que los filósofos han preferido olvidarlas, tal vez después de apropiarse de sus ideas».

Este libro pretende, a pequeña escala, visibilizar el pensamiento de algunas filósofas de talla, poniendo al alcance de sus lectores el pensamiento de cuatro grandes filósofas del siglo XX: **María Zambrano, Hannah Arendt, Simone de Beauvoir y Esperanza Guisán**. Y lo hace, como es habitual en el autor, «dialogando virtualmente» con ellas. Planteándoles una serie de preguntas sobre su pensamiento y tratando de encontrar en sus obras la respuesta a las mismas.

Además, antes de ocuparse de estas cuatro pensadoras, y por respeto al hecho de que la reflexión filosófica haya surgido en Grecia, se expone también el pensamiento de la primera mujer filósofa a la que se puede entrevistar, por las referencias que han llegado hasta nuestros días de su vida y de su pensamiento: Hiparquía de Grecia.

ISBN: 978-84-8483-944-6

La filosofía contada por sus protagonistas

Entrevistas virtuales a grandes filósofos

José Antonio Balgorri Goñi



LABERINTO

La filosofía contada por sus protagonistas II

Entrevistas virtuales a grandes filósofos

José Antonio Balgorri Goñi



LABERINTO

Con un tono cercano y pedagógico, la colección *La filosofía contada por sus protagonistas* aspira a aproximar la materia al lector para que pueda incorporarla a su día a día y que tras su lectura sea capaz de plantear sus propias preguntas, a estos u otros pensadores, y continuar la conversación por su cuenta.

La filosofía contada por sus protagonistas I

ISBN: 978-84-8483-689-6

La filosofía contada por sus protagonistas II

ISBN: 978-84-8483-819-7

EN COEDICIÓN CON EDELVIVES

FILOSOFÍA

GUÍA DIDÁCTICA
Y RECURSOS
COMPLEMENTARIOS
DISPONIBLES

4º ESO



Libro de Texto
ISBN:
978-84-8483-850-0



1º BACHILLERATO

Libro de Teoría y libro de Práctica
juntos en un pack indivisible.
ISBN PACK:
978-84-8483-799-2

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA



2º BACHILLERATO

Libro de Teoría y libro de Práctica
juntos en un pack indivisible.
ISBN PACK:
978-84-8483-841-8

EvAU



TEXTOS DE FILOSOFÍA

ISBN: 978-84-8483-901-9

PSICOLOGÍA

2º BACHILLERATO



GUÍA DIDÁCTICA
Y RECURSOS
COMPLEMENTARIOS
DISPONIBLES

Libro de Teoría y
libro de Práctica
juntos en un pack
indivisible.
ISBN PACK:
978-84-8483-845-6

ÍNDICE

REVISTA DE FILOSOFÍA Y
DIDÁCTICA FILOSÓFICA
2ª ÉPOCA, AÑO XXXIX
PUBLICACIÓN ANUAL
DICIEMBRE 2019
www.sepfi.es



PAIDEÍA
114

3	EDITORIAL	3
5	ARTÍCULOS	
	– Ideología y educación. <i>Felipe Aguado Hernández.</i>	9
	– Simulación e ironía: notas para una didáctica no dogmática de la filosofía. <i>Victor Bermúdez Torres.</i>	45
	– Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Historia de la Filosofía. <i>Marta Nogueroles Jové.</i>	61
	– ¿Por qué es imprescindible filosofar desde pequeños? <i>Soledad H. Bermúdez.</i>	69
81	LIBROS	
123	COMUNICACIONES	
	– La pregunta por la enseñanza de la filosofía. <i>Francisco José Ramos.</i>	125
	– Web Didáctica de la Filosofía (Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid).	131
	– Memoria de actividades de la SEPFI.	134



PAIDEÍA 114
REVISTA DE FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA FILOSÓFICA
2ª ÉPOCA, AÑO XXXVIX
PUBLICACIÓN ANUAL
www.sepfi.es

DICIEMBRE 2019

PRESIDENTA DE LA SEPFI
Esperanza Rodríguez Guillén

DIRECTOR
Javier Méndez

SECRETARIO
Manuel Sanlés Olivares

CONSEJO DE REDACCIÓN
Felipe Aguado Hernández
Julián Arroyo Pomedá
Manuel Sanlés Olivares
Francisca Hernández Borque
Elisa Favaro Carbajal
Luis María Cifuentes Pérez
Miguel Ángel Santos

COMITÉ CIENTÍFICO:

Marta Noguerols
Ignacio Pajón Leyra
Luis Roca
Juanjo Ángulo de la Calle
Stefano Scrima
Juan Antonio Delgado
Bianca Thoilliez
David Díaz Soto
Marcos Alonso Fernández
Joaquín Gómez Sánchez-Molero
Carlos Rivas Mangas
Diego A. Fdez. Peychaux

UAM
UCM
INS La Sedeta (Barcelona)

Diogene Magazine (Italia)
Fundación Gredos
UEM
Universidad de la Rioja
UCM
Colegio Liceo Europeo
UAM
Instituto de Investigaciones
"Gino Germani", de la
Universidad de Buenos
Aires; Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas
y Técnicas (CONICET)
Universidad Técnica
Particular de Loja
(Ecuador)

Héctor Arévalo Benito

Luis Martínez de Velasco

Profesor de la UNED y
Profesor del IES Menéndez
Pelayo de Getafe
Profesor del IES Menéndez
Pelayo, Getafe

Javier Gómez Martínez

Julio Ostalé García

Profesor de la Universidad
Nacional de Educación a
Distancia (UNED)

Delia Manzanero

Presidenta de la Asociación
Bajo Palabra y Profesora
de Derecho de la
Universidad Rey Juan Carlos

RESPONSABLE DE EDICIÓN: Sociedad Española de Profesores y Plataforma de Filosofía.

MAQUETACIÓN: Grupo ADI

EDICIÓN: Grupo ADI

REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIÓN:

Plaza de Argüelles, 7 - 28008 Madrid Teléfono: 91 542 82 82

E-mail: info@auladoc.com / sepfi@yahoo.com

Suscripción 2019: Personas físicas 35 € (incluidos gastos de envío)

Instituciones: 35 € (incluidos gastos de envío)

Extranjero: 35 € (más gastos de envío)

Déposito Legal: M-20432-1981 • ISSN: 0214-7300

C.I.F. G-78/284361 • Reg. Nacional nº 37.762 • Reg. Provincial nº 4.134

Todos los derechos están reservados. Esta publicación no puede ser reproducida sin el permiso previo por escrito del editor.

Editorial

Este número de nuestra revista corresponde al año 2019. Este año ha sido el año de la fusión entre la antigua SEPMI (Sociedad Española de Profesores de Filosofía) y la Plataforma en defensa de la Filosofía. Como resultado de esa fusión hemos creado una nueva Sociedad manteniendo las mismas siglas: **SEPMi**, correspondientes a **Sociedad española y plataforma de la Filosofía**. Hemos renovado y registrado los Estatutos, acomodándonos a los nuevos tiempos en que la presencia de la REF y el crecimiento de las Sociedades autonómicas ha convertido en obsoletas algunas de las funciones de la SEPMi contenidas en los viejos Estatutos.

Pero los objetivos y la finalidad de la nueva SEPMi siguen vigentes: la defensa y promoción de la Filosofía en la Enseñanza Secundaria y en la vida cultural en general. En los tiempos actuales en que hace falta mejorar los comportamientos éticos en la vida pública y en que hace falta impulsar el pensamiento independiente, autónomo y crítico, frente a la manipulación de las redes sociales y de la opinión pública. Por otra parte el tecnocientifismo presente en la sociedad actual necesita una dosis de reflexión humanista que nos “despierte” del sueño tecnológico y de las distopías futuras que nos hablan de un futuro dominado por la Inteligencia artificial y sometido a robots de todo tipo, que solucionarán no solo problemas tan perentorios como los del tráfico de las grandes urbes, sino problemas de mayor calado como puede ser la falta de libertad y de intimidad que nos plantea el uso indiscriminado de las redes sociales y la robotización de la vida cotidiana.

A lo largo de este año se han realizado varias reuniones y encuentros para la fusión de ambas entidades, para la renovación de nuestra Web (www.sepmi.com) y de nuestra presencia en las redes sociales.

También queremos transformar y renovar nuestra revista: sacando un número al año online y cambiando algunos contenidos y secciones. El próximo número del 2020 será el comienzo de esa nueva etapa de Paideia.

Estamos presentando la nueva SEPMi y hemos celebrado ya algunos actos en el Ateneo, en la Facultad de Filosofía de la Complutense y queremos seguir en otras universidades madrileñas y otros foros.

La participación de la nueva SEPMi en **Masfilosofía** a través de la presidencia ha sido importantísima y eficazísima. Por ese motivo, nuestra nueva sociedad está presente en gran parte de las actividades culturales de Filosofía que se realizan en Madrid, al

margen de las realizadas por las Universidades y otras Sociedades de mucha raigambre e historia. Pero nuestra Sociedad tiene una amplia tarea que hacer en el terreno de la Enseñanza Secundaria, así como en el terreno cultural en general, llevando la Filosofía a las calles y a los nuevos foros de opinión y de cultura. Por ese motivo, hemos querido eliminar la palabra “profesores” para que quede más claro que nuestro objetivo no se limita al ámbito docente (que lo incluye) sino que se abre a otros ámbitos y no solo a “expertos” en filosofía. Queremos llegar a todas aquellas personas que muestran interés no solo por la filosofía sino por la cultura en general.

Tenemos un nuevo camino que recorrer, que no está determinado sino abierto a un futuro que tendremos que construir entre todos. Por este motivo invitamos a todos aquellos que quieran participar en este proyecto ambicioso e ilusionante de hacer de la filosofía y de las humanidades el eje de una nueva cultura que se está entretejiendo en los comienzos del siglo XXI.



articulos

PRESENTACIÓN

Con este último número, la SEPFi (*Sociedad Española de Profesores de Filosofía*), responsable editora, despide una época de 39 años de la Revista Paideía. La nueva SEPFi (*Sociedad Española del Profesorado y Plataforma de Filosofía*), que mantiene las mismas siglas y adopta nuevo logo, se compromete a que Paideia siga siendo una Revista de didáctica filosófica por muchos años más.

La nueva Paideía va a ser una revista de aparición anual y en formato digital para ahorrar los costes inasumibles que tiene la edición impresa. Espero que nuestros socios comprendan esta decisión y que esto no sea un motivo para darse de baja. De todas formas, estamos estudiando la posibilidad de hacer una edición impresa para aquellos socios que así lo soliciten pagando los costes extra de la misma.

Presentamos cuatro artículos todos relacionados con la enseñanza y didáctica de la filosofía como no podía ser de otra forma.

El primer artículo es de un viejo conocido de Paideía, Felipe Aguado, que a través de una profunda reflexión de los conceptos de ideología y alienación de la filosofía marxista se adentra en explicar los problemas de la educación en España. La política educativa no está alejada de los vaivenes políticos, por el contrario, es el instrumento preferido por los gobierno para establecer su “ideología”. No existe eso que los neoliberales llaman una educación neutra o “apolítica”. Son interesantes las conclusiones que el autor saca de su estudio y las propuestas pedagógicas que ofrece al final, seguido de unas referencias sumamente interesantes.

El profesor Víctor Bermúdez, pone de manifiesto las resistencias que se encuentran en el mundo filosófico a las cuestiones didácticas en Filosofía. El autor propone una didáctica filosófica libre de prejuicios como un complejo marco paradigmático de ideas, creencias y actitudes, junto a un conjunto de pautas o acciones que tiene como *resultado la mediación didáctica*. Un profesor de filosofía no es un apologista de nada sino un mediador que debe mantener una cierta distancia *irónica* con todos los valores e ideas que configuran la tradición filosófica. En este sentido, la filosofía solo puede ser una educación para la ciudadanía democrática mediante una crítica a toda legitimidad de cualquier modelo político y moral.

¿Por qué el modelo clásico de la Filosofía parece haber entrado en crisis? La profesora Marta Nogueroles pone el acento no tanto en la didáctica como en los contenidos de la asignatura de Filosofía e Historia de la Filosofía en el Bachillerato español. Se enseña una tradición determinada en la que aparecen una serie de autores (¿por qué no autoras?) de la Historia de la Filosofía calificados como clásicos. Pero lo peor no es lo que se enseña, según la autora, sino lo que no se enseña. El artículo quiere

llamar la atención en el ejercicio de la filosofía desde edades tempranas, al igual que las matemáticas y la lengua, como una manera de educar en el pensamiento, y para ello recomienda la inclusión en el sistema educativo las *Filosofías para niños*.

En esta línea de Filosofía para niños, Soledad H. Bermúdez expone la importancia de filosofar con niños proponiendo un método para llevar a cabo esta tarea, presentando también los resultados de su experiencia. La autora hace una breve historia de esta disciplina y su actualidad tanto en España como en el extranjero. Lo más importante para los niños no es el contenido sino que aprendan a pensar, a filosofar, a gestionar sus emociones, es lo que la autora llama filosofía práctica, que trabaja con las tres dimensiones del filosofar de Oscar Brenifier: intelectual, existencia y emocional.

FELIPE AGUADO
HERNÁNDEZ.
CATEDRÁTICO DE
FILOSOFÍA DE
BACHILLERATO.

Ideología y educación

En el presente trabajo intentaremos mostrar cómo el sistema establecido otorga a las formas educativas dominantes la función de su consolidación. Más aún, la educación se convierte, en última instancia, independientemente de sus aportes positivos a las personas y la sociedad, en un instrumento de control social, mediante la formación de la conciencia de los ciudadanos en torno a las ideas y valores que conforman la sociedad y la hacen funcionar de una determinada manera. Desde esta perspectiva, la educación, en sus formas dominantes, es una de las formas de la “ideología” y vehículo de la “alienación ideológica”. Todo ello sin olvidar que siempre ha habido y hay intentos importantes de educar con objetivos liberadores.

Palabras clave: Alienación, alienación ideológica, control social, educación, ideología, utopía.

In this paper, we will try to show how the system established in a society gives dominant education the function of consolidating it. Moreover, education ultimately becomes, regardless of its positive contributions to people and society, an instrument of social control because it affects the formation of citizens awareness around the dominant ideas and values that make society work in a certain way. From this perspective, education, in general, is one of the forms of “ideology” and vehicle of “ideological alienation.” All this without forgetting that there has always been and there are important attempts to educate with liberating objectives.

Keywords: Alienation, ideological alienation, social control, education, ideology, utopia.

La educación es permanentemente objeto de debate. En todas partes, pero particularmente en España, que perdió en este campo prácticamente todo el s. XIX, mientras Europa iba implantando la enseñanza universal. Este retraso lo seguimos arrastrando aún hoy, aunque afortunadamente hemos recorrido algo las distancias, que todavía se hacen evidentes cuando miramos a Alemania o Francia. A partir de los años setenta del siglo pasado se intenta universalizar

la enseñanza en España, pero las urgencias del retraso inveterado, junto con los vaivenes políticos en la gestión pública de la enseñanza, han forzado una larga y conflictiva sucesión de leyes y proyectos educativos, muchas veces contradictorios entre sí, de la que estamos viviendo un ¿último? episodio: La proyectada y aún no acometida derogación de la muy conservadora LOMCE y su sustitución por una nueva ley de educación.

Estos hechos, entre otras cuestiones, nos permiten una fácil e irrefutable conclusión: la educación tiene mucho que ver con la política. Cada organización política tiene su proyecto educativo, incardinado en el conjunto de su programa y formando parte fundamental de él. La educación es uno de los planos de la política, cambiando de modelo cuando lo hace la forma política de la que es su proyección.

Esta primera evidencia nos permite concluir que paralelamente la educación es una estructura subordinada de la política, nunca a la inversa. El planteamiento del estado y de la organización de la sociedad de cada formación política son el núcleo de su programa y se proyectan en el modelo educativo correspondiente, una extensión de ellos, que a su vez, a medio y corto plazo, contribuirá decisivamente a su consolidación.

Las reflexiones que estamos formulando no necesitan una fundamentación exhaustiva porque, como vemos, forman parte de las evidencias que nos deja nuestra vida pública. En cambio, sí la va a necesitar el siguiente paso del presente discurso. Vamos a mostrar cómo la educación no sólo depende de la política, de la que se muestra como “sierva” suya, sino que, además, no sólo se le otorga la función de consolidación del estado y la sociedad, sino que, más aún, la educación es un instrumento de control social y de formación de la conciencia de los ciudadanos en torno a las ideas y valores que conforman la sociedad y la hacen funcionar de una determinada manera. Desde esta perspectiva, la educación es una de las formas de la “ideología” y vehículo de la “alienación ideológica”. Nos referimos a las formas dominantes de la educación, porque siempre han existido intentos de una educación liberadora. Por otra parte, que la educación forma parte del sistema ideológico no implica que no haya aportado elementos positivos para la vida de las personas y el desarrollo de las sociedades, a la manera cómo la sanidad o las infraestructuras viarias, aunque se desarrollan en sociedades capitalistas, permiten una vida mejor a los ciudadanos.

La ideología

El concepto de ideología es polisémico. Somos conscientes de ello. Por eso no damos por consensado su significado, sino que nos vemos obligados a formular un concepto singular de ideología, sobre la base de sus orígenes, su evolución y las realidades que hoy se van aportando en este campo.

La visión de Marx sobre la ideología ha sido la concepción dominante en los últimos ciento cincuenta años y sobre la que ha girado el debate sobre su contenido. Sin embargo el término no es original de Marx. Lo encontramos por primera vez en el s. XVIII, referido a una corriente de intelectuales franceses llamados *idéologues*, que propiciaban

una especie de filosofía de las ideas. Tuvo escasa trascendencia como tal teoría, y posiblemente la desconoceríamos si no hubiesen recibido una dura crítica de Napoleón. Pero ciertamente es a los hegelianos de izquierda a quienes debemos la tematización del problema de la ideología, especialmente a Marx.

Vamos a entender aquí por *ideología* el conjunto de ideas (sobre el mundo, la sociedad, el ser humano), valores y actitudes que rigen el comportamiento de los individuos, los grupos sociales y la sociedad en su conjunto, promovido por las clases y grupos dominantes para legitimarse y que se asume socialmente. La ideología es la expresión formal de la alienación económica y social. Pero a su vez se convierte en *alienación ideológica* (intelectual y moral) en la medida en que es asumida por la sociedad en su conjunto así como por los grupos sociales y los individuos particulares. Eagleton (2005, pág. 71) define así las dimensiones de la ideología: *Las ideologías son conjuntos unificadores, orientados a la acción, racionalizadores, legitimadores, universalizadores y naturalizadores.*

Un texto de *La ideología alemana* (Marx-Engels, 1970-1, pág. 47) nos permitirá desarrollar el concepto marxista de ideología: *Los hombres son los productores de sus concepciones, ideas, etc. –los hombres reales, activos, condicionados por un desarrollo definido de sus fuerzas productivas y de la interrelación de éstas, hasta sus formas externas–. La conciencia no puede ser nunca nada más que existencia consciente, y la existencia de los hombres es su proceso vital real. Si en cualquier ideología los hombres y sus circunstancias aparecen vueltos del revés como en una cámara oscura, este fenómeno surge tanto de su proceso vital histórico como lo hace la inversión de los objetos en la retina de su proceso vital físico.*

A partir de este texto y otros paralelos se han construido algunas de las versiones marxistas de ideología más extendidas: La ideología como *falsa conciencia* y la ideología como *legitimación del poder*.

Como *falsa conciencia*, la ideología sería una representación parcial, y por tanto falseada, de la realidad en la conciencia de los sujetos. Hoy esta interpretación está muy superada porque sus supuestos epistemológicos nos llevan, por una parte, a aceptar que hay una conciencia subjetiva por sí que puede ser falsa en una línea muy hegeliana e idealista. Por otra parte, la falsedad de la conciencia implica la existencia de una supuesta verdad que existe y hay que descubrir. Pero la ciencia y la filosofía modernas nos alejan de este concepto de verdad estático y metafísico. La verdad como tal no “está”; existen atisbos de ella en un proceso dinámico de construcción. Además, incluso la ideología debe tener una parte de “verdad”, porque nuestra vida y nuestra práctica se construyen sobre necesidades y aspiraciones con una base de enraizamiento en las necesidades reales de la gente que se manifiestan en la vida cotidiana. Así hay que entender la mitología antigua, la religión y también las modernas construcciones ideológicas. En palabras de Eagleton (2005, pág. 36): *para ser verdaderamente efectivas, las ideologías deben dar, por lo menos, un mínimo sentido a la experiencia de la gente, deben ajustarse hasta cierto grado*

a lo que saben de la realidad social desde la interacción práctica con ésta...las ideologías que tienen éxito deben ser más que ilusiones impuestas y a pesar de todas estas incongruencias deben transmitir a sus súbditos una visión de la realidad social que sea real y suficientemente reconocible para no ser simplemente rechazadas inmediatamente. Pero el problema no es la parte de verdad o falsedad que contengan las ideologías, sino su función social, su relación con las luchas de clases, y con la legitimación de la dominación. En este sentido sí hay que aceptar una funcionalidad sociopolítica en la ideología, que se muestra como falsificadora de la realidad profunda entendida en su conjunto, independientemente de que objetivamente contengan proposiciones “falsas” y alguna que otra “verdadera”. De hecho, la gran mayoría de las personas tienen una conciencia muy sensible de sus propios derechos e intereses, y la mayoría se sienten incómodos ante la idea de pertenecer a una forma de vida muy injusta. Así pues, o bien deben creer que estas injusticias están en vías de ser corregidas, o que están compensadas por beneficios mayores, o que son inevitables, o que en realidad no son injusticias. Inculcar estas creencias es parte de la función de una ideología dominante. Puede hacerlo o falseando la realidad social, suprimiendo o excluyendo ciertos rasgos impresentables de ésta o sugiriendo que estos rasgos no pueden ser evitados. (Eagleton, 2005, pág. 51)

El segundo planteamiento de la ideología, que sí suscita un gran consenso entre los marxistas y muchos no marxistas, es su función de *legitimación* del poder establecido. Thompson (1984, pág. 4) la define así: *Estudiar la ideología es estudiar las formas en que el significado (o la significación) sirve para sustentar relaciones de dominio*. Este proceso de legitimación implicaría seis estrategias diferentes (Eagleton, 2005, pág. 24): *Un poder dominante se puede legitimar por sí mismo “promocionando” creencias y valores afines a él; “naturalizando” y “universalizando” tales creencias para hacerlas evidentes y aparentemente inevitables; “denigrando” ideas que puedan desafiarlo; “excluyendo” formas contrarias de pensamiento, quizá por una lógica tácita pero sistemática; y “oscureciendo” la realidad social de modo conveniente a sí misma.*

Este planteamiento tan sugerente genera algunas cuestiones: no toda ideología en un sentido amplio está ligada al poder dominante. Por ejemplo, se habla de ideología del feminismo, del ecologismo e incluso del propio socialismo. Esto nos fuerza a delimitar entre ideologías para el poder e ideologías contra el poder, en función de intereses económicos, sociales y políticos. De hecho Lenin y otros muchos marxistas, particularmente Althusser, han hablado de “ideología socialista”. Sin embargo sería más claro renunciar a aplicar el concepto de ideología a aquellos planteamientos que están fuera y en contra de la legitimación del poder y de las clases dominantes. Reservaremos el término de ideología para aquellos otros que refuerzan el control y la dominación de clase de los poderosos. Los planteamientos críticos con la sociedad establecida los denominaremos *planteamientos alternativos o críticos*. Althusser llamaba “ciencia” y “teoría” a los conocimientos no ideológicos, aunque reservaba el término para la ciencia

experimental y el marxismo. El planteamiento de Althusser ha sido muy debatido en el propio seno del marxismo.

Por otra parte, el concepto de poder no puede restringirse al político, sino que hay que extenderlo a todas las relaciones sociales de dominación tanto política como social, económica, relacional, afectiva,... Foucault nos echa una mano en este sentido de ampliación del concepto de poder, aunque él mismo se limita en su análisis. Sin embargo este planteamiento del poder atravesando todos los dominios de la sociedad y la vida debe sernos útil en el replanteamiento de la ideología que estamos haciendo

El siguiente fragmento del *Prefacio a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*, (Marx, K., 1970, págs. 37-38.) (Subrayado nuestro), nos ofrece el marco general para comprender el papel y el lugar de la ideología en el conjunto de la formación social

*El resultado general a que llegué y que, una vez obtenido, sirvió de hilo conductor a mis estudios, puede resumirse así: en **la producción social de su vida**, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, **relaciones de producción**, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus **fuerzas productivas** materiales. El conjunto de esas relaciones de producción forma la **estructura económica de la sociedad**, la base real sobre la que se levanta la **superestructura jurídica y política** y a la que corresponden determinadas **formas de conciencia social**. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. ... Cuando se estudian esas revoluciones, hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas de producción y que pueden apreciarse con la exactitud propia de las ciencias naturales, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra, las **formas ideológicas** en que los **hombres adquieren conciencia de este conflicto y luchan por resolverlo**.*

En la producción social de su vida, los seres humanos desarrollan fuerzas productivas que se entrelazan mediante relaciones de producción. El conjunto de todo ello conforma la *estructura* económica de la sociedad, base sobre la que se levanta la *superestructura* jurídica y política y las formas de conciencia o ideología. El modo de producción (la estructura económica) de una sociedad condiciona su vida social, política y espiritual (superestructura).

El lugar de la ideología es, pues, la superestructura, en la que pueden distinguirse dos niveles: **1. superestructura jurídico-política**, en la que incluye Marx todo el ámbito de la “política” en sentido amplio: instituciones de decisión política, como el parlamento o el gobierno; mecanismos de control jurídico, como los códigos legales o el sistema judicial; instituciones de control social, como las fuerzas armadas; formas no institucionales de integración política o social, como partidos políticos, sindicatos o grupos de presión. **2. Ideología**, que es la dimensión más abstracta y subjetiva de la superestructura. Por ideología se entiende en el texto el conjunto de formas de conciencia, de ideas, valores y

actitudes por las que una sociedad se representa la realidad y guía su acción en ella. Son formas de la ideología: la religión, la filosofía, la ciencia, el arte, la moral.

La estructura y la superestructura no están aisladas en la sociedad. Están interconectadas. Una determina a la otra y ésta a la primera. Aunque, en última instancia, es el modo de producción, la estructura, la que determina a la superestructura.

La alienación

La ideología suele tener un tratamiento como fenómeno autónomo, diferenciada y separada del concepto de alienación. Y no sólo es así en los filósofos y sociólogos no marxistas. Ocurre entre los propios marxistas. En unos porque no aceptan el concepto de “alienación” como marxista y en otros porque reducen la alienación al campo económico, del trabajo, y como máximo, al social, de las relaciones interhumanas. Aquí vamos a plantear, por una parte, el carácter marxista de la alienación, y por otra su relación fundamental con la ideología, de la que es su base, y que ella misma se transforma en una forma de alienación, la *alienación ideológica*. Ésta nos parece una muy relevante línea de trabajo. Nos parece uno de los núcleos centrales del propio marxismo, si bien olvidado y marginado en su historia, lo que convierte en una tarea de primer orden, en la renovación y actualización del marxismo, la reconstrucción y desarrollo de una teoría de la ideología en general y de la alienación ideológica en particular. Eagleton (2005, pág. 42) nos ayuda en este propósito: *la ideología no es un mero conjunto de doctrinas abstractas sino la materia que nos hace ser específicamente lo que somos, constitutiva de nuestra misma identidad...* En otra ocasión (IB. 101): *Conviene concebir la teoría de la ideología de Karl Marx como parte de su teoría más general de la alienación, expuesta en los “Manuscritos de economía y filosofía” (1844) y en otros lugares*

La alienación es un fenómeno propio de las sociedades en que se da la explotación del hombre por el hombre y es un efecto de conjunto de ella. En las sociedades de dominación, el ser humano está alienado en lo económico (pierde el producto de su trabajo y la creatividad), en lo social (es separado e individualizado respecto de los demás y marginado de los bienes sociales), en lo político (carece de “poder”, pierde la capacidad de gestionar lo público) y en lo ideológico (se le impone un sistema de ideas y valores). Todas estas dimensiones de la alienación se dan interrelacionadas, reforzándose unas a otras. Por ello podemos afirmar que la alienación es un fenómeno global; es la pérdida integral del ser humano en las sociedades de explotación. La ideología es la expresión formal de la alienación económica y social, pero a su vez se convierte en *alienación ideológica* (intelectual y moral) en la medida en que es asumida por la sociedad en su conjunto así como por las personas singulares.

La teoría de la alienación es para muchos la parte más atractiva del marxismo. Es la formulación del análisis crítico del sistema capitalista, la parte más brillante intelectualmente y fecunda históricamente del marxismo. En sentido estricto, la teoría de

la alienación, como la analítica de la formación social, es aplicable a cualquier sociedad, aunque Marx la aplica especialmente al caso del capitalismo.

La dimensión central de la crítica marxista de la alienación es la teoría del trabajo alienado. Marx plantea la distinción entre objetivación y alienación, rompiendo así con Hegel. Escribe Marx en los *Manuscritos* (1968, 105-106): *El producto del trabajo es el trabajo que se ha fijado en un objeto, que se ha hecho cosa; es la **objetivación** del trabajo. La realización del trabajo es su objetivación. Esta realización del trabajo aparece en el estadio de la economía de la propiedad privada como una **anulación** del obrero, la objetivación como **pérdida del objeto y servidumbre a él**, la apropiación como **extrañamiento**, como **alienación***. Podemos distinguir varias dimensiones en el planteamiento marxista de la alienación económica: El ser humano, en el sistema capitalista, está alienado en el plano económico en dos sentidos: a) en tanto pierde el producto de su trabajo y b) en tanto pierde la creatividad en el acto mismo del trabajo. Como culmen de estos fenómenos, la misma persona se convierte en un objeto, en una mercancía más, susceptible de ser comprada y vendida en el mercado como mera “fuerza de trabajo”.

En las obras de madurez, Marx reformula la teoría de la alienación en el trabajo. El mayor dominio de las teorías económicas capitalistas y de la economía política le permite más precisión, pues la teoría del fetichismo incorpora la teoría del valor-trabajo que Marx no poseía en 1844. En *Las formaciones económicas precapitalistas* (1967, pág. 136) escribe: *La producción basada en el valor de cambio, en cuya superficie se desarrolla el trueque “libre” e “igual” de cosas equivalentes, es fundamentalmente intercambio de trabajo objetivado en cuanto valor de cambio por trabajo vivo en cuanto valor de uso o, como también puede decirse, relación del trabajo con sus condiciones objetivas –y por tanto con la objetividad creada por él– como con una propiedad extraña –**alienación del trabajo***. Y más adelante: *El proceso general de objetivación [en la economía burguesa] se presenta como **extrañamiento total** (IB., 136.)* Y en *El capital* (1971, pág. 20), recoge así el término: *Éste es el proceso de **alienación del trabajo**. (Las negritas son nuestras).*

La teoría de la alienación se concreta en el planteamiento del fetichismo de la mercancía que aparece en las primeras páginas tanto de los *Grundrisse* como de *El Capital*. El análisis de la estructura de la mercancía se expresa en la que se denomina “teoría del fetichismo de la mercancía”. La mercancía es el elemento básico de la riqueza burguesa. Toda mercancía tiene un valor de uso, base material de su valor de cambio. El cambio es una relación puramente cuantitativa, expresión de un contenido diferenciable de él, el trabajo: *Pero si se prescinde del valor de uso de las mercancías, sólo les queda una cualidad: la de ser productos del trabajo (El Capital, 1971, pág. 5) y un bien sólo encierra valor por ser objetivación o materialización del trabajo humano abstracto (Id, 6).* El monto del valor de la mercancía se mide mediante *la cantidad de sustancia creadora de valor (trabajo) que incorpora y se mide en unidades de tiempo (Id., pág. 6).* La abstracción del trabajo humano general existe en el trabajo medio de un individuo medio de una sociedad dada puede realizar, medido en tiempo de trabajo.

El trabajo crea el valor de cambio y, como trabajo social, crea las mercancías en las que se recoge el producto del trabajo, que queda así separado del trabajador, y se levanta frente a él como una fuerza independiente que lo domina. La mercancía de “predicado” se convierte en “sujeto” y el ser humano de “sujeto” en “predicado”, invirtiendo los procesos sociales. Por este mecanismo la mercancía se convierte en “fetiche” y Marx puede hablar del “misterio de la mercancía”, que *proyecta ante los hombres como en un espejo el carácter social de su propio ser transformado en el carácter material de los productos de su trabajo, ...y, por tanto, también refleja la relación social entre objetos que se diera al margen de los productos mismos* (Id., pág. 37). Y un poco más adelante (Id., pág. 40): *su propio movimiento social cobra la forma de un movimiento de cosas bajo cuyo control están, en vez de ser ellos quienes las controlan.*

El fetichismo de la mercancía refleja, por una parte, la explotación del trabajo, la alienación del producto del trabajo y del propio acto creativo del producir. Pero también manifiesta la “falsa conciencia”, por supuesto que sobre la base de la realidad social del capitalismo, de la explotación del trabajo, en la medida en que el ser humano cree en la “verdad” de las formas sociales, ideológicas y políticas, que arrojan la mercancía como fetiche. Nos encontramos con que la formulación fetichista de la mercancía expresa la alienación del trabajo y es a su vez alienación de conciencia, ideológica. El fetichismo es una mixtificación real, que produce una mixtificación teórica, una falsa conciencia, una alienación ideológica. Éste plano está poco desarrollado en el marxismo, y, en cambio, nos interesa especialmente, porque pone de manifiesto la interrelación de los diversos niveles de la alienación y cómo la ideología es uno de esos planos, el que culmina el edificio de la explotación y dominación del hombre por el hombre.

La alienación no es sólo una característica de la sociedad capitalista, sino su estructura fundamental. Y la teoría de la alienación se constituye como el fondo de la crítica a la sociedad capitalista. Marx no rompe con las formulaciones de juventud sino que las recupera, dándoles una continuidad metodológica y profundizando en el plano del análisis económico y social con la incorporación de fórmulas más ricas como las de la “cosificación” o el “fetichismo”, la “explotación” o la “plusvalía”. Incluso reutiliza los términos anteriores como “extrañamiento” o “alienación”, tanto en los *Grundrisse* como en *El Capital* y en *Las teorías de la plusvalía*. En este último (1974, pág. 254), por ejemplo, escribe Marx: *La esencia de la producción capitalista, o si se prefiere, del trabajo asalariado, del trabajo extrañado de sí mismo... [consiste en que] la riqueza que él mismo crea se le enfrenta como riqueza ajena, su propia fuerza productiva como la fuerza productiva de su producto, su enriquecimiento como empobrecimiento de sí mismo, su fuerza social como fuerza de la sociedad sobre él.* Éste es un texto que parece reproducido de los *Manuscritos* y que, entre otros muchos paralelos, refleja de forma meridianamente clara la continuidad entre la teoría de la alienación desde los escritos de juventud a los de madurez de Marx. En general, se puede ver completo el capítulo de *El Capital: El fetichismo de la mercancía y su sentido.*

Alienación ideológica

La ideológica es la dimensión de la alienación que más propiamente puede denominarse tal, según las raíces filosóficas del término. Hemos definido la “ideología” como el conjunto de ideas (sobre el mundo, la sociedad, el ser humano), valores y actitudes que rigen el comportamiento de los individuos, los grupos sociales y la sociedad en su conjunto, promovido por las clases y grupos dominantes para legitimarse y que es asumido socialmente. La ideología es la expresión formal de la alienación económica y social, pero a su vez se convierte en *alienación ideológica* (intelectual y moral), en la medida en que es asumida por la sociedad en su conjunto así como por los grupos sociales y los individuos particulares. La alienación ideológica consiste en la asunción por la generalidad de los ciudadanos de las ideas y valores propios de las clases dominantes, perdiendo así la posibilidad de una identidad intelectual y ética propia, forjada en la libertad y la autonomía personal. Perdemos, o se nos falsea, la que hipotéticamente sería nuestra identidad personal, para ser sustituida por la mentalidad que a las clases dominantes les interesa que tengamos.

El texto central para la comprensión marxista de la ideología y de la alienación ideológica es el conocido de la *Ideología alemana* (1970-1, pág. 50.). *Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente.*

Afirma Marx en ese texto que *la ideología dominante en una sociedad es la de su clase dominante*. Las ideas y valores de la clase dominante, la que posee los medios de producción y controla el poder político, son las ideas que rigen la dinámica de la sociedad, desde la filosofía a la moral, desde el arte a la ciencia, desde la educación a la familia, desde las relaciones humanas a las políticas y económicas. Todo está impregnado de su mentalidad, de sus creencias y sus valores. No son los únicos y exclusivos, pero sí los preponderantes. Siempre hay un cierto ámbito de disidencia, de contracultura, de mentalidad alternativa; pero el predominio es para la ideología de la clase dominante.

¿Cómo demuestra Marx ese predominio social de la ideología de la clase dominante?; ¿Cuáles son, según Marx, los mecanismos por los que se difunde e impone? Recurre a una sencilla argumentación: las clases que tienen el poder “material” dominante tienen también el poder “espiritual” dominante. Con el término de *poder material* se refiere Marx a los medios de producción económica (fábricas, campos,...) y al capital financiero. Sabemos que el poder esencial de la sociedad está ligado a la propiedad de los medios de producción económica y su prolongación en el capital financiero. Las clases que poseen esos medios materiales de producción, en nuestro caso la burguesía en sus diferentes niveles, también poseen el *poder espiritual*, generado igualmente por los medios de producción “espiritual”.

¿Cuáles son los “medios de producción espiritual”? ¿Por qué quién posee los medios de producción material dispone también de los medios de producción espiritual? *Los medios de producción espiritual son aquellos instrumentos y agentes sociales que producen y transmiten la ideología.* Los más importantes son el sistema educativo y los medios de comunicación de masas, las iglesias y asociaciones ideológicas, la familia y últimamente, además, la “red”. En estas instancias se produce y transmite la ideología.

¿Cómo se establece la conexión entre el poder material y el espiritual? El Estado sirve de intermediario. El Estado es siempre un instrumento de clase a favor de los intereses de la clase dominante. El Estado ha sido históricamente la forma global de poder social de las clases dominantes económicamente. Incluso en las sociedades de democracia liberal, el poder político siempre está bajo el control directo o indirecto del poder económico. Por ello, las clases dominantes, bien directa bien indirectamente a través del Estado, controlan a los medios de producción espiritual: *El sistema educativo* está gestionado por el Estado o sometido a su legislación en cuanto a objetivos, métodos y programas (qué, cómo y cuándo enseñar); *Los medios de comunicación* o son propiedad del estado (TVE...), o están controlados por su legislación o, en la mayoría de los casos, están en manos de la propia clase dominante: ¿Quién puede disponer de cientos de millones para montar y sostener una televisión o un periódico?; *Las iglesias* históricamente han mantenido una alianza con las clases dominantes, a las que han servido de sostén moral; *La familia* es una caja de resonancia de la ideología dominante, difícilmente puede generar ideología; realmente, en la inmensa mayoría de los casos, reproduce y transmite la ideología establecida; *La Red*, que cada vez cobra más fuerza, económica, política e ideológicamente.

Así pues, la tesis inicial queda refrendada: *la ideología dominante en una sociedad es la que poseen las clases dominantes o la que a ellas interesa.* Y de ese dominio ideológico se infiere lo que se denominaba “alienación ideológica”: Nuestras ideas y valores, que creemos tan nuestras, tan personales, tan “originales”, son realmente, por término medio, producto del dominio ideológico del sistema. Nos han “comido el coco”. Nuestras ideas no las hemos generado autónomamente sino que nos las ha impuesto sutilmente el sistema, a través de la familia, la religión, el sistema educativo, la televisión, los juegos informáticos. Claro que no en todos y cada uno de los detalles de nuestras ideas y valores sino en lo fundamental de ellos.

Recordemos, aunque sea a vuela pluma, algunas de las características más importantes de la ideología dominante, lo que nos permitirá comprender mejor el papel de la educación en todo este proceso: En lo económico, *una mentalidad egoísta, competitiva e insolidaria*: “el hombre es un lobo para el hombre”, “la caridad bien entendida empieza por uno mismo”; En lo político, *una mentalidad conformista y no participativa*: “siempre hubo ricos y pobres”, “es imposible cambiar el sistema”, “los políticos son unos corruptos”, “no merece la pena intervenir en política”; En lo ideológico, *una mentalidad acrítica que no piensa por sí sino que acepta las ideas*

establecidas. El valor fundamental es el “tener”, antes que el “ser”, la propiedad, el dinero; la “buena vida” que ellos proporcionan y el “éxito social” que representan.

Esas son las ideas y valores con que nos presiona insistentemente la sociedad; las ideas y valores que difunden los medios de socialización en su conjunto. Porque son las ideas y valores que a la clase dominante le interesa que tengamos, pues con ellas: 1º) *Se produce más* (consumismo, competitividad, egoísmo posesivo); 2º) *Se da más beneficios* a los propietarios de los medios de producción; 3º) *Al propio tiempo, se mantiene el sistema sin fisuras* (conformismo, mentalidad acrítica, búsqueda del bienestar material y el éxito social,...).

Profundizando un poco más podemos determinar algunas otras características de la alienación ideológica:

El fetiche ideológico es idealista. Esto quiere decir que el carácter fetichista de las ideas en las sociedades de explotación hace que los “intelectuales” consideren, y a través de ellos la sociedad entera, merced a la división social del trabajo, que el desarrollo de las ideas tiene una autonomía real, una lógica propia indiferente al desarrollo de las condiciones histórico-sociales en que surgen.

Por otra parte, el idealismo considera que la existencia de las ideas explica la historia en general de la humanidad. Lo cual implica, a su vez, que el idealismo atribuye a las ideas un papel decisivo en el desarrollo histórico, en tanto base y motor de él. Para el idealismo, las ideas son la base fundamental de las transformaciones económicas, sociales y políticas, en general. Cuando creíamos que esta concepción se debilitaba, hemos sufrido un claro recordatorio en variados artículos y libros de reciente publicación, entre los que nos llama particularmente la atención el último libro de T. Piketty: *Capital et idéologie*.

La ideología fetichista es metafísica. Esto quiere decir, por una parte que, para el idealismo, la historia no tiene la razón de sí en ella misma, bien porque existe un demiurgo externo que la mueve desde fuera (religiones clásicas), bien porque es la proyección y desarrollo de un ente ideal preexistente (idealismo absoluto, Hegel).

Al propio tiempo, la historia concebida metafísicamente está marcada en su desarrollo por fines predeterminados que han de cumplirse necesariamente (juicio final/providencia; espíritu absoluto/astucia de la razón; comunismo mecanicista/ leyes inexorables de la naturaleza y la historia...). De esta forma, el “sentido” último del universo, de la historia y de los propios seres humanos está, bien en seres omnipotentes sobrenaturales –en las religiones clásicas–, bien en conceptos y sistemas de conceptos elaborados como tales por los propios seres humanos –en el idealismo absoluto y el materialismo mecanicista–. En todos los casos, la consistencia de la historia humana y natural no está en ella misma, sino en algo realmente distinto que la “soporta” sustancialmente y la mueve.

Por otra parte, la metafísica forja un mundo de esencias y sustancias perennes, fijas, determinadas que explican el universo, aunque no tienen más existencia real que la de meros conceptos. Así invierte el mundo, fijándolo e inmovilizándolo en categorías, impidiendo, en contrapartida, cualquier intento de historizar la vida o el pensamiento. En

este sentido, una concepción metafísica del universo es contraria a la visión evolutiva de la naturaleza y de la historia y a la concepción dialéctica de la naturaleza, la historia y el pensamiento.

En otra perspectiva, el *cientifismo filosófico* es un buen sustituto del idealismo filosófico cuando éste entra en quiebra. Entendemos aquí por cientifismo aquella postura filosófica que se acoge a la “razón científica”, al “método científico” como único cauce que puede llevarnos a la “verdad”. Así, todo lo que queda fuera de lo experimentable aquí y ahora es falso, o al menos no podemos decir nada sobre su verdad ni tampoco sobre su existencia. Son los diversos tipos de empirismos y positivismos y sus adláteres de pragmatismos y utilitarismos.

El cientifismo filosófico, entendido como absolutización del método científico –cuya validez como instrumento de investigación obviamente no ponemos en duda–, se convierte en “ideología” porque reduce la realidad a lo meramente experimental aquí y ahora; porque, al fijar y aislar los campos parciales de investigación, fragmentariza la realidad en ámbitos tangentes que imposibilitan la comprensión de la realidad como un todo orgánico unitario; porque, al propio tiempo, destruye el sentido de proceso, de encadenamiento y articulación entre los hechos y las cosas; porque, en definitiva, niega una comprensión dialéctica de la realidad, incluso es contradictorio con ella.

El cientifismo filosófico, como desde otra perspectiva el agnosticismo, conducen al escepticismo, o sea, al conformismo práctico, quitando base a los planteamientos transformadores en tanto son lucha por la “utopía”. Ésta es, en definitiva, su verdadera razón de ser como ideología. Así, el escéptico, basándose en la “ciencia” mira por encima del hombro al revolucionario, diciéndole: “¡Qué iluso eres!”, sin saber que sus posiciones son fruto de la manipulación integral de que es objeto por los poderes sociales, a los que en última instancia está sirviendo con su trabajo, sus planteamientos y su práctica.

El humanismo metafísico o esencialista es una de las implicaciones teórico-prácticas más importantes del idealismo filosófico y político. El idealismo tiende a fijar antes de razón como esencias permanentes con vida propia de por sí. La vieja cuestión de los “universales” es buen ejemplo de ello. Preocupado por definir qué es “el hombre”, ha convertido esa pregunta en una de las fundamentales de sus preocupaciones teóricas, concluyendo que existe una esencia determinada de ser humano, existente desde siempre, perenne, constituida ya e inamovible. Esto le lleva a hacer dogmáticas determinadas interpretaciones de esas características “perennes” del ser humano. Incluso se ha introducido en ámbitos socialistas, convirtiéndolos en medios idealistas radicales, reivindicadores de esencias inexistentes de por sí y, por tanto, confusionistas para las clases populares. Es el caso de los distintos socialismos “humanistas”, caldo de cultivo de las posiciones interclasistas defensoras de “lo justo”, “la paz”, “la reconciliación”, “la dignidad”, “la gente”, etc., sin contestar operativamente de fondo la sociedad capitalista.

Esta concepción ideológica e idealista del ser humano fue firmemente combatida por Marx y Engels. Especialmente en su ajuste de cuentas con la filosofía de Feuerbach en *La*

Ideología Alemana y en *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. A partir de ellos se entiende que no existe una esencia determinada de ser humano, perenne, existente desde siempre, constituida ya e inamovible. El ser humano es histórico, se determina en la historia, en la sociedad, mediante el trabajo y las relaciones sociales en general.

El efecto de conjunto del sistema capitalista sobre las personas concretas se materializa en el modelaje de *un tipo standard de ciudadano* en lo que se refiere a sus comportamientos sociales, sus aspiraciones, sus objetivos vitales, sus motivaciones para el trabajo. El sistema produce personas *individualistas*, que se mueve en la vida sólo por sus intereses egotistas; a lo sumo por los intereses cerrados de su círculo familiar. Produce paralelamente personas *insolidarias*, incapaces de enfocar su vida en la construcción de la colectividad, del bien de todos. Y, por ende, produce personas *incomunicadas*, aisladas, solas.

Estas personas así modeladas en la sociedad burguesa, explotadas, alienadas, dominadas espiritualmente por los fetiches ideológicos y políticos, guían sus comportamientos por *los valores típicos de la sociedad capitalista*: el “triunfo social” como objetivo global de vida; el logro egotista de unos niveles de “confort” y bienestar lo más amplios y exquisitos posibles; la búsqueda apasionada de la “seguridad”; etc. Comportamientos y aspiraciones todas que son las que interesan al sistema y que el sistema promueve, pues son fuente de conformismo, de adaptación, de consumo, de elevada productividad, de insolidaridad. Son, en definitiva, el efecto de conjunto de la sociedad capitalista sobre sus miembros, sobre cada persona concreta; la manifestación del dominio burgués de la subjetividad a nivel de comportamientos y prácticas sociales. La expresión clara de la alienación ideológica.

El modelaje de un tipo común de ciudadano, se ve reforzado por la *eliminación de la conciencia crítico-creadora*. El ser humano (individuo y especie) es tal en la naturaleza, entre otras características, en tanto ser capaz de pensar, de reflexionar. La capacidad de reflexión del ser humano es lo que permite el análisis, la valoración, la decisión, la iniciativa, la creación estética y científica, etc...La realización de las personas concretas y de la especie está en la relación con el desarrollo de la capacidad reflexiva, crítica y creadora de los humanos. El desarrollo de la capacidad reflexiva del ser humano es también histórico: Por una parte, tanto el pensar del individuo como el de la colectividad están determinados por el ser social en el que surgen; ser social que es profundamente histórico. Por otra parte, la conciencia crítico-creadora no existe en “estado natural”; hay que construirla.

La sociedad capitalista intenta destruir la capacidad reflexiva del ser humano como posible instancia crítico-creadora capaz de preguntarse por el sentido y la razón de las cosas, capaz de rebelarse y luchar contra la alienación y por la liberación. La forma de eliminación de esa conciencia crítico-creadora consiste en evitar su construcción, su desarrollo. Así, se impone socialmente la innecesariedad del investigar, analizar, proponer, imaginar. Las decisiones y las opiniones nos vienen dadas en lo fundamental. El pueblo

asiente. El sistema de enseñanza, la manipulación de la información y la opinión, la masificación de hábitos y costumbres sociales, la manipulación y exteriorización del lenguaje, la marginación permanente de la gestión de la cosa pública, etc., son los cauces instrumentales de la alienación ideológica, medios para la destrucción de toda posibilidad de desarrollo de la capacidad reflexiva de los seres humanos

El resultado de la manipulación total del ser humano en el sistema capitalista es la aparición del *ciudadano unidimensional*. El tipo de ciudadano ideal para los intereses del capitalismo, al menos en su actual fase monopolista globalizadora avanzada, y especialmente cara a los trabajadores del centro imperialista, consiste en el ser humano encerrado en el círculo unidimensional producción-consumo. El tipo de ciudadano de las metrópolis capitalistas está pensado para que distribuya sus preocupaciones y aspiraciones, su esfuerzo y su tiempo, entre el consumo como descanso y fruto del trabajo y el trabajo para poder consumir. No hay más espacio en ese horizonte. No cabe la pregunta por la razón de ser de las cosas. No hay plataformas desde las que poder abrir la opción por la liberación. Marcuse, en varias de sus obras, especialmente en *El hombre unidimensional* (1968), avanzó importantes aportaciones, si bien a nuestro juicio aún insuficientes, para la comprensión y afrontamiento de toda esta orientación de la práctica burguesa en las sociedades avanzadas.

Los conceptos de ideología y alienación como han sido tematizados aquí siguen siendo válidos para comprender las estructuras de dominación y de perpetuación del poder. Es cierto que tras Marx, tanto en el seno del marxismo como fuera de él, se han hecho múltiples y notables aportaciones que permiten precisar y ahondar los conceptos abordados, especialmente el de alienación ideológica. Habría que hacer un gran esfuerzo para incorporar esas aportaciones en una teoría crítica de la ideología a la que nos dedicamos en los últimos años y que trabajaremos mientras se pueda.

La educación

Hemos visto cómo la alienación ideológica se apodera de las conciencias de los ciudadanos por término medio, privándoles de la posibilidad de desarrollo de una conciencia propia y de una práctica social autónoma. Hemos visto también que la educación juega un papel central en este proceso, en tanto los proyectos educativos son dependientes de los proyectos políticos de los que dimanar, en el marco de un sistema social que lo engloba y controla todo. La educación, que considerada en sí ha aportado grandes mejoras en la vida de las personas y las sociedades, vehicula en buena parte los procesos de alienación ideológica, aunque no lo hace de un modo monolítico y mecánico. El sistema se permite variantes internas en métodos y contenidos educativos, que en cualquier caso preservan el principio del control de las conciencias. Por eso vemos en nuestras sociedades actuales variantes en los modelos y propuestas educativas. Será nuestra tarea mostrar cómo son caminos aparentemente divergentes pero que circulan sobre la base común de la alienación ideológica.

La socialización de los jóvenes que procuran los sistemas educativos de todas las sociedades puede hacerse de diversas formas. Hay unas, mayoritarias, impulsadas por los núcleos de poder político e ideológico, que tratan de *adaptar* sin más a los jóvenes, para conseguir “buenos” ciudadanos, dóciles ideológicamente y útiles productivamente. Pero hay otra forma de enfocar la educación, ofreciendo a los jóvenes un modelo de educación *integral*, crítica y creativa. Esta segunda forma siempre ha sido minoritaria y muchas veces “clandestina”, o al menos ha tenido que “escondersse” del poder.

La Filosofía, a nuestro entender, ocupa un lugar central en la configuración de los modelos educativos. A veces de forma oculta y solapada; otras de forma abierta y clara. Los modelos de educación adaptativa suelen ocultar su “filosofía”, o al menos, dejarla en un segundo plano. Los modelos de educación integral suelen saber que todo proyecto educativo lleva incorporada una antropología, una ética y una política específicas, a partir de las que se construyen los objetivos y procedimientos educativos. Nosotros somos conscientes de este papel director de la Filosofía en la fundamentación y desarrollo de los modelos educativos.

La teoría, y sobre todo la práctica educativa, hasta los últimos 30 ó 40 años, han estado dominadas por los *modelos “adaptativos”* de carácter “instructivista”. Paulo Freire la llamaba “bancaria”, refiriéndose a aquella práctica educativa orientada a que la mente de los alumnos, como si de una cuenta corriente se tratara, se llene ávidamente de contenidos, claro está meramente memorizados. Este enfoque de la educación obviamente tiene poco que ver con el desarrollo integral de la persona o la formación de la personalidad. En la educación instructivista se valora primordialmente la “asimilación” de lo que el sistema educativo quiere que se aprenda: fechas, datos, fórmulas, esquemas. En *la educación integral* prima el valor de la formación del comportamiento, incluyendo el intelectual, pero no sólo éste. Formación intelectual pasiva y asimilativa frente a formación integral libre y autónoma del pensar, sentir y actuar. En definitiva, educación instructiva frente a educación ética (o del comportamiento). Que la educación integral sea fundamentalmente ética tiene enormes implicaciones, aunque éste no sea el momento de establecerlas.

Una segunda cuestión acompaña a lo anterior. *¿Quién educa?* Hoy es un lugar común aceptar que es toda la sociedad la que educa lo que es absolutamente cierto. Y no sólo a los niños y jóvenes, sino a todos los ciudadanos, a través de mecanismos permanentes de transmisión de ideas y valores. Es lo que los sociólogos denominan proceso de “socialización”. Sabemos que la sociedad transmite a sus miembros permanentemente, aunque de forma más intensa cuanto más joven se es, su “cultura”, es decir, su sistema de ideas y valores, su “ideología”, articulada en una lengua, unas costumbres, unos valores, unas leyes y normas, unas instituciones, unos conocimientos y creencias. Los ciudadanos asumen esa “ideología” y se identifican con ella, haciéndose así miembros de tal sociedad.

La socialización, por tanto, es el proceso por el que una sociedad “educa” a sus miembros para integrarlos en ella, para hacerlos “buenos” ciudadanos. Es, por una parte,

un proceso “global” en el que se implica toda la sociedad (instituciones, familia, organizaciones ideológicas, medios de comunicación, sistema educativo,...) y por otra, “total”, porque afecta a todos los planos de la persona (racional, emocional, práctico,...). En definitiva, estamos en el dominio de la “alienación ideológica” como la definíamos *supra*. No obstante, conforme la sociedad se va haciendo más compleja en el proceso histórico, va especializando sus funciones internas. En estas sociedades avanzadas, de amplia división del trabajo, aunque sigue educando toda la sociedad, ya se generan instituciones que se encargan específicamente de “enseñar”. La “escuela”, el sistema educativo es quien recibe esa función de la sociedad, convirtiéndose en uno de los factores centrales de la “alienación ideológica”.

¿Cuál es *la función primordial que la sociedad encomienda a la educación?*. La formación de ciudadanos útiles. Para ello, en primer lugar, les debe hacer asumir la “cultura” propia de su sociedad, sus formas ideológicas, e identificarse con ella, es decir introyectar la alienación ideológica; en segundo lugar, debe prepararlos para producir algún bien útil a esa sociedad. Así pues, la educación no es una actividad atemporal; al contrario cada sociedad genera un tipo específico de educación. La educación no es neutra, ni política ni ideológicamente. Los planteamientos educativos son diferentes en una sociedad aristocrática que en otra capitalista, en una sociedad autoritaria que en otra democrática. Cada sistema social, y con él cada sistema educativo, tiene su propia “cultura”, su propio sistema ideológico, sus ideas y valores específicos, diferentes entre sí. Por ello cuando decimos que somos “educadores” y tenemos que “enseñar”, la primera cuestión que hay que plantearse es la del tipo de educación que queremos desarrollar, y en paralelo, el tipo de sociedad que queremos construir. No basta con ponernos a “enseñar” sin más, cargados de buenas intenciones, pues la educación, de por sí, o “por defecto” –como diría un informático–, es una función social con la misión de adaptar los ciudadanos al sistema. Hay que saber que estamos dentro de un sistema de por sí adaptativo y plantearnos seriamente el papel que queremos jugar en él.

Las leyes de educación, particularmente en las sociedades democráticas, y España es un buen ejemplo, llevan en su seno una gran contradicción. Suelen incluir, entre los objetivos de la educación, la formación integral de las personas como ciudadanos libres y responsables para participar en la construcción de una sociedad justa y democrática. Nuestra Constitución, y de ella se nutren las leyes de educación, especifica que *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales* (art. 27.2). Pero esos objetivos en torno al “pleno desarrollo de la personalidad humana” son, en principio, imposibles de cumplir en una sociedad como la nuestra. La sociedad capitalista que soporta esos planes educativos es individualista, manipuladora, competitiva y esencialmente desigual. Esos son los valores ideológicos establecidos en los que nos socializamos, claramente contradictorios con la declaración constitucional acerca del desarrollo pleno de la personalidad, que debe hacerse justo en torno a los valores contrarios:

solidaridad, apoyo mutuo, igualdad. Así pues, *el sistema educativo se debate entre objetivos utópicamente comunitarios e imperativos sociales pragmáticamente egoístas*. Entre una enseñanza crítica y personalizada y otra adaptativa al sistema. Por eso confluyen en su seno las prácticas pedagógicas más dispares, desde las más comunitaristas y activas hasta las meramente instructivistas. Aunque éstas son siempre mayoritarias, como corresponde a la ideología dominante, y aquellas, propias de minorías “rebeldes”. Los estudiantes reciben mensajes contradictorios entre los objetivos de las programaciones y muchas de las prácticas en el aula, entre los grandes objetivos y declaraciones de las instituciones y buena parte de su día a día, entre prácticas educativas activas (minoritarias) y prácticas educativas instructivistas (mayoritarias). Con demasiada frecuencia se imponen las segundas, aunque siempre quedan bastantes impactos liberadores en muchos jóvenes, afortunadamente. ¿Qué hacemos pues los profesores partidarios de una enseñanza no adaptativa sino crítica y suscitadora de personas integrales y libres, ciudadanos de un mundo democrático y solidario? ¿Dimitimos? ¿Nos “adaptamos” y jugamos también a la contradicción esquizofrénica entre objetivos utópicos y prácticas adaptativas? ¿Mantenemos la educación utópica hasta donde podamos? Esta es la cuestión educativa, pedagógica y didáctica fundamental que los profesores y los padres conscientes tenemos que plantearnos con responsabilidad y la máxima claridad posible.

Volviendo un poco atrás, es claro que las cuestiones planteadas corresponden a un enfoque global de la educación. O lo que es lo mismo, son cuestiones filosóficas (del sentido, de lo global) que entran de lleno en el fundamento de la propia Filosofía y de su enseñanza. Las concepciones de la educación son tributarias de la antropología y la política sobre las que se asientan. Según concibamos al ser humano y a la sociedad así formularemos las bases de la educación. Es evidente que hay muchas concepciones sobre el ser humano y la sociedad, pero no todas tienen la misma validez. En cualquier caso debemos apostar por aquellas concepciones antropológicas y políticas que entienden al ser humano como sujeto de derechos inalienables (los *derechos humanos*) que deben ser desarrollados por él mismo con el apoyo inequívoco y firme de la sociedad. Pero para que esto sea posible la sociedad debe ser igualitaria y democrática en su sentido fuerte, es decir, comunitaria. La conclusión, por tanto, no puede ser otra que la educación debe construir personas integralmente desarrolladas en sociedades comunitarias. Dicho con otras palabras, tal vez poco “correctas” políticamente, debemos dotarnos de una antropología y una política utópicas y desarrollar sobre ellas también una *educación utópica*. Por eso la Filosofía está en la base de los proyectos educativos. La Filosofía nos permite formular la utopía. Enseñar Filosofía es enseñar a formular la utopía, sus raíces y fundamentos, y dar cuenta de por qué hemos de comprometernos con ella.

Finalidades básicas de la educación

Hemos definido la educación como una tarea comunitaria con el objetivo de socializar adaptativa (utópicamente, en su caso) a los jóvenes. No se educa en abstracto sino en una

sociedad concreta, con una historia, características y condicionantes particulares. En nuestro caso, la sociedad española de comienzos del Siglo XXI. Para esta labor tenemos marcos que, en primera instancia, nos son útiles: la Constitución y las leyes de educación que, como proyectos de una sociedad declarativamente democrática, contienen los fundamentos básicos de los derechos ciudadanos, entre ellos los educativos, en un grado suficiente.

La Constitución, recogiendo uno de los derechos humanos básicos, declara que *todos tenemos derecho a la educación* (art. 27.1), En el mismo artículo especifica que *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales* (art. 27.2). De manera parecida se recoge en las diferentes leyes y normativas de educación que, en diversas fases, han desarrollado el Estado y las autonomías. Por otra parte, la LOGSE, así como las demás leyes de educación posteriores, afirman que el objetivo metodológico central de la educación es hacer que el alumno sea capaz de aprender por sí mismo.

Así pues, ateniéndonos a las declaraciones sobre educación de nuestras leyes fundamentales, podríamos estructurar las *finalidades básicas (o principios) de la educación* en las cuatro siguientes: Universalidad, integralidad, civilidad y autonomía.

1. Universalidad: La educación debe extenderse a *todos* los ciudadanos. La Constitución declara que *todos* los ciudadanos deben tener acceso a la educación. Se puede entender que este derecho incluye un *acceso igualitario* y de *calidad* a una *enseñanza básica suficiente*.

Centrándonos en la cuestión de la “calidad” como objetivo declarado de la educación, en clara contradicción con ello están las concepciones *cuantitativas* dominantes de la calidad educativa. Estas hunden sus raíces en las concepciones instructivistas del s. XIX (no en vano se calificaba a la educación como “instrucción pública”). Se caracterizan por entender la calidad educativa como el “éxito” educativo, cifrado en la *cantidad* de “saberes” que los alumnos han sido capaces de asimilar. Se expresa mediante currículos de carácter enciclopédico y estricta separación disciplinar por asignaturas. Se mide mediante exámenes cuantitativos: cantidad de datos o teorías aprendidos que los alumnos son capaces de exponer en el examen o de problemas que pueden resolver a partir de ellos mediante esquemas establecidos. El aprendizaje se basa casi exclusivamente en el “esfuerzo” del alumno (el famoso “hincar los codos”), sin apreciar el contexto en el que debe realizarse y sin considerar los distintos puntos de partida de los alumnos ni sus necesidades particulares. Reduce la educación básica a instrucción, a la asimilación de programas cerrados de asignaturas aisladas, con un claro objetivo económico, pues la enseñanza básica debe poner las bases para la adquisición de futuros saberes necesarios para el ejercicio de una profesión.

Es, sin duda, la concepción socialmente dominante de la educación, y uno de los núcleos centrales de la alienación ideológica. También es la concepción dominante inclu-

so entre los enseñantes. Y ello aunque a veces las leyes intenten formular los objetivos educativos y el sentido de la calidad educativa de forma más personalizadora, porque una de sus proyectos actuales más activos, en la línea de las “noticias falsas”, es la edulcoración formal de los proyectos y su lavado de cara democrático.

2. Integralidad: La educación debe buscar *el pleno desarrollo de la personalidad* de los ciudadanos.

En el extremo opuesto a estas concepciones cuantitativas de la enseñanza, tenemos un conjunto de concepciones de la educación y de la calidad, que denominaremos genéricamente *personalizadoras*, porque entienden la educación centralmente como desarrollo pleno de la personalidad humana y la calidad educativa como la realización de este objetivo. Se suele atribuir a J. Dewey (aunque tenemos algunos reparos) el origen de la formulación moderna de este planteamiento, que tiene sus raíces en la educación en el mundo clásico griego y en la Ilustración. Posteriormente ha sido desarrollado por las diversas corrientes del movimiento de las Escuelas Nuevas y sus herederos actuales, representados en España por los Movimientos de Renovación Pedagógica.

No se trata fundamentalmente de “saber” sino de “ser”. Ser persona en todas las dimensiones y serlo de la forma más plena e integral posible. Éste es el objetivo de la educación y la calidad educativa está en la capacidad de alcanzar ese objetivo. Es, por tanto, una concepción de la calidad primordialmente cualitativa porque no se contenta con medir la cantidad de saberes asimilados por los alumnos, sino que pretende el desarrollo pleno de las personas, que también, pero no sólo, deben “saber”. Lo que evidentemente está en contradicción con la realidad institucional y diaria de las prácticas educativas mayoritarias.

3. Cividad: La educación debe fundamentarse y desarrollar *los principios democráticos, los derechos y libertades fundamentales y la participación*.

El ser humano es naturalmente social, sociabilidad irrenunciable si queremos construir personas integrales. La educación de la sociabilidad es central para alcanzar *el pleno desarrollo de la personalidad humana*. Pero también lo es para la constitución y desarrollo de una sociedad democrática pacífica y próspera.

Las sociedades democráticas están formalmente constituidas por ciudadanos que tienen reconocidos todos sus derechos –incluidos los cívicos–, y pueden llevarlos a la práctica. Sin embargo, no basta con un reconocimiento formal de los derechos. Hay que ejercerlos. Y para ello hay que prepararse. La sociedad tiene que fomentar el ejercicio de los derechos cívicos por los ciudadanos. El sistema educativo es el encargado de prepararnos para ello, como señala la Constitución. Pero ésta es una tarea imposible porque, por su propia naturaleza, el sistema educativo es piedra angular de la alienación ideológica que tiende a negarnos la condición profunda de ciudadanos.

Las sociedades democráticas establecidas viven una profunda esquizofrenia. Por una parte declaran sus principios democráticos y entienden que, aún con imperfecciones que deben subsanarse, viven en democracia. Sin embargo, los poderes fácticos, particu-

larmente los económicos, no están interesados en un funcionamiento plenamente democrático que implique igualdad real y derechos sociales plenos. ¿Cómo resuelven las sociedades democráticas del capitalismo avanzado ese dualismo? La respuesta ha sido históricamente, y lo sigue siendo ahora, muy clara: mediante la formación dirigida de la conciencia de los ciudadanos, implementado la alienación ideológica, lo que se consigue a través de los medios de socialización: sistema educativo, medios de comunicación, iglesias, asociaciones ideológicas, familia, red...

Unos educadores que pretendan realmente una formación humana integral, y particularmente una formación cívica coherente, no pueden obviar la evidencia de estas notables deficiencias de la democracia liberal. Deben integrar en sus finalidades educativas la formación en una actitud crítica hacia lo establecido que permita descubrir sus limitaciones y procurar su superación. Esto parece incuestionable, pero es muy difícil que se reconozca socialmente, y más aún que se incorpore en la programación educativa. Forma parte de esa dimensión utópica de la educación, sin la que ésta puede quedar en pura alienación ideológica, en simple adiestramiento o en una socialización meramente adaptativa al sistema, sin relevancia transformadora.

En realidad esta ambivalencia del sistema educativo no es más que el reflejo de las contradicciones que vive la sociedad en todos sus niveles. Las constituciones y leyes fundamentales de los países desarrollados se manifiestan reiteradamente a favor de los derechos humanos, pero en realidad no pueden llevar su defensa e implantación hasta el final, porque el sistema capitalista es esencialmente desigual. Por ello la educación sufre contradicciones casi irresolubles: sus aspiraciones universalistas se vuelven meros deseos, porque no están ni se las procura, sólo se las proclama. No obstante el marco de la educación es uno donde puede plantearse esa esquizofrenia del sistema y su solución utópica.

4. Autonomía: La educación debe procurar que los ciudadanos puedan *aprender por sí mismos*

De las declaraciones sobre el carácter y finalidades de la educación que se hacen en la Constitución y las leyes de educación, se desprende que uno de los objetivos centrales de los procesos educativos es conseguir que los alumnos terminen siendo capaces de aprender por sí mismos. Los estudiantes, cuando salen del sistema educativo reglado, deberían seguir formándose de forma autodidacta. Para ello deben haber adquirido y practicado, a lo largo de su paso por el sistema educativo, los fundamentos, técnicas y hábitos que le permitan el posterior autoaprendizaje. Es, en suma, el *principio de autonomía educativa de los alumnos* que debe impregnar todos los procesos del sistema educativo. No obstante, como también veíamos respecto de la educación cívica, las declaraciones formales sobre la autonomía del aprendizaje chocan, en muchos aspectos, con los intereses socialmente dominantes. Los poderes económicos y políticos se niegan, en la práctica, a esa autonomía en el aprendizaje, e incluso a la autonomía del ser, imponiendo socialmente ideas y valores despersonalizadores a la ciudadanía, en el marco de la pura alienación ideológica.

Son muchos los filósofos de todos los tiempos que han puesto de manifiesto la lucha entre las falsas ideas preconcebidas y la ciencia o el conocimiento verdadero. Esos prejuicios los ofrece por defecto la sociedad, en los entresijos de la alienación ideológica, e imperan en la mayoría de los ciudadanos, que no pueden desarrollar por sí mismos una conciencia crítica. Por eso la Filosofía ha hecho de la búsqueda, en palabras de Sartre, de la *conciencia auténtica* uno de sus objetivos centrales a lo largo de toda la historia. La creación de una conciencia crítica en los seres humanos ha sido un imperativo fundamental para los filósofos de todas las épocas. Hoy debe seguir siéndolo.

Recordemos lo que escribíamos *supra* sobre la *ideología* y la *alienación ideológica*. A través de estos conceptos hemos comprendido los mecanismos de generación y control de la falsa conciencia, fundamental para la construcción de una autonomía intelectual y moral, como también Kant planteaba, y como debe tener en cuenta una educación integral. El análisis de la alienación ideológica nos sitúa ante el hecho incuestionable de que una de las finalidades fundamentales de la educación, la autonomía del aprendizaje en el marco de la autonomía personal intelectual y ética, está muy comprometida precisamente por las características del propio sistema social. Es una manifestación más de lo que más arriba formulábamos como esquizofrenia del sistema, que por un lado declara que la educación debe cimentar la autonomía personal y del aprendizaje, la autopoiesis, y por otro, le coloca barreras difícilmente superables. Por ello de nuevo se pone de manifiesto el carácter utópico de la educación auténtica, puesto que sus finalidades, en este caso la autonomía personal y de aprendizaje, declarada formalmente por el sistema, él mismo la esconde y hace que sea necesario luchar por ella. Recordemos que lo utópico es lo que no existe pero debería de existir y hay que procurar que exista.

Modelos pedagógicos

Los sistemas y prácticas educativas vehiculan en gran medida los procesos de alienación ideológica como hemos puesto de manifiesto en las páginas anteriores. Si queremos profundizar más en ellos, tendríamos que dedicarnos a analizar en concreto los diversos modelos educativos, pues, como ya hemos dicho, no podemos hablar de sistema educativo sino más apropiadamente de sistemas educativos, sin que esta diversidad niegue el hecho de su funcionalidad de alienación ideológica de todos ellos, pues las sociedades son complejas y tienen una historia política y cultural que deja sus impactos en los procesos educativos.

Cesar Tejedor se extrañaba –retóricamente– de que *un profesor filósofo no se haya preocupado nunca por desarrollar una teoría pedagógica que aclare y dirija su propia praxis docente. Más incomprensible es todavía que el profesor de filosofía mantenga una “resistencia a la teorización” –más o menos consciente– en el ámbito de la educación* (2004, pág. 142). Es cierta la resistencia a la teorización de los profesores. Y es difícil de entender que los profesores de Filosofía se nieguen a formular una teoría sobre su propia praxis educativa. Lo que realmente ocurre es que los profesores sí tenemos, aun-

que sea implícita, una teoría de la educación y un modelo pedagógico que guía nuestra práctica. Como sucede en todos los ámbitos de la cultura y de las ideas, el sistema ofrece por defecto un modelo educativo, en el marco de la alienación ideológica, que los profesores asumimos acríticamente. Sólo si intentamos remover los esquemas pedagógicos establecidos podemos abrirnos a otros modelos. La resistencia de los profesores a formular explícitamente modelos pedagógicos para su práctica es más bien un rechazo, consciente o inconsciente, a replantear el modelo que ya implícitamente tenemos. Pero para construir nuevos y mejores modelos pedagógicos y actualizarlos didácticamente, necesitamos una especie de crítica a los *ídolos* (en el sentido de Bacon) pedagógicos establecidos en nuestra mente que impiden o bloquean fórmulas nuevas, más apropiadas a los fines educativos y más eficaces didácticamente.

Es importante, pues, explicitar y analizar las teorías y modelos pedagógicos que realmente focalizan la práctica de los profesores. Tarea que corresponde específicamente a la Filosofía, en el marco de su función propia como instancia crítica de la cultura y de los mecanismos generales de socialización y de alienación ideológica. Desde la Filosofía es desde donde se puede ejercer más apropiadamente la crítica de los modelos educativos, en tanto que vías específicas de socialización de los jóvenes. Vamos a centrarnos en algunos de los modelos pedagógicos más relevantes en nuestro contexto educacional en las últimas décadas, los que denominaremos *esencialista-bancario*, *tecnopedagógico* y *psicopedagógico*. Haremos un resumen actualizado de lo que ofrecíamos en nuestro trabajo *La Filosofía en la educación secundaria* (2010).

Modelo I: la educación “esencialista-bancaria”

Tomo prestado el término “bancario”, en su aplicación a un modelo educativo, de Pablo Freire, el gran pedagogo que tantos ojos abrió en nuestro país en la década de los setenta y que hoy está absolutamente preterido. Muchos de los teóricos y reformadores actuales se han olvidado por completo de él. Y no sólo institucionalmente. También es muy difícil ver una cita o una alusión a él en los más recientes trabajos innovadores en educación.

El modelo educativo esencialista-bancario es el imperante en la España franquista hasta la Ley General de Educación de 1970. Aunque la implantación de la L.G.E. no desarraigó radicalmente las anteriores prácticas pedagógicas. De forma *oculta*, parafraseando a Torres Santomé (1991), ha subsistido hasta nuestros días. Incluso podríamos asegurar que, con retoques, todavía es el dominante en muchos claustros.

- a) Los **rasgos básicos** del modelo los expresó claramente el propio Freire: *Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual... (son) relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante... La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos” tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen*

“llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán... Tal es la concepción “bancaria” de la educación” (1975, págs. 75-76).

- b) En este modelo **el profesor** se concibe o es percibido como “sabio”. Pero el sabio “libresco”, aquél que acumula saberes de los que llamamos “académicos”, aunque frecuentemente sólo son puramente formales: Fórmulas, datos, fechas,... Se caracteriza por creer que hay unos *conocimientos* “*esenciales*” que le han sido legados y su función es *transmitirlos* a las nuevas generaciones.
- c) **El alumno** que configura tal tipo de profesor es el alumno meramente “receptor”; un alumno pasivo en clase que engulle “conocimientos”, fundamentalmente de forma memorística, que luego repetirá como un “papagayo” en un examen o en unas preguntas en clase. En esta enseñanza de carácter “bancario”, el objetivo es que el alumno acumule en su cabeza, como si de la caja de caudales de un banco se tratara, el máximo posible de “conocimientos” contantes y sonantes, sin que ello repercuta en un dominio personalizado y crítico del material “aprendido”.

Análisis crítico. Este modelo educativo, en el plano ideológico, implica: a) Una concepción *idealista* de la cultura que cree en la existencia de unas “esencias” culturales inamovibles, que son lo que hay que aprender y transmitir, frente al dinamismo de la vida real, de la sociedad y la cultura.; b) Consecuentemente, supone una *concepción conservadora de la sociedad y el ser humano*, construida sobre la base de modelos perennes y “sagrados” de la realidad social, cuya alteración provocaría el desorden y la anarquía moral y política; c) Un *modelo pedagógico autoritario* que reduce al alumno a mero receptor y concibe al profesor como sacerdote cultural portador de toda autoridad y digno de todo respeto de por sí, en tanto depositario insigne de las esencias de la cultura e investido de la sagrada función de conservarlas y transmitir las a las jóvenes generaciones. Este modelo educativo recoge en el extremo máximo las características que hemos ido señalando de la educación ideológica y alienante.

Modelo II. El sistema tecnopedagógico

En la particular historia de nuestros sistemas educativos, el anterior modelo respondía al esquema de lo que hace unos años llamábamos enseñanza “tradicional”, dominante en España en la época central del franquismo. Ya el tardofranquismo intuyó la obsolescencia del modelo de educación bancaria. Las nuevas necesidades del capitalismo industrial, que acababa de hacer explosión en la España de los años sesenta, imponía el punto de vista de la eficacia económica en el proceso educativo. Esta es la razón social de la reforma de Villar Palasí, como tantas veces ha sido puesto de manifiesto. Recordemos, como modelo expresivo y representativo de los análisis que por entonces se hicieron, el libro de Ignacio Fernández de Castro (1975): *Reforma Educativa y Desarrollo Capitalista*. Posteriormente la *Revista de Educación* (1992) editó un número extra: *La L.G.E., veinte años después*.

Podemos situar el arranque teórico de las concepciones tecnocráticas de la educación en los intentos de F. Bobbitt, a comienzos del s. XX, por trasladar a la enseñanza los

supuestos económicos del taylorismo. Con el tiempo evoluciona dando lugar a múltiples variantes, entre las que destacaríamos la “pedagogía por objetivos” y las “escuelas eficaces”. Sus características esenciales son las siguientes:

a) *Educación tecnologizada*. La Ley General de Educación venía exigida por las nuevas necesidades económicas del capitalismo español. Había que adaptar el sistema educativo a los nuevos retos del desarrollo de nuestra economía: Competencia exterior, incremento de la productividad, producción a gran escala y de más “calidad”,... El sistema educativo debía proporcionar la mano de obra cualificada, debía *atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna*, como reza en el propio Preámbulo de la L.G.E. La Ley General de Educación era la respuesta a esas nuevas necesidades educativas. El modelo que adopta es el que hemos denominado “tecnopedagógico” por el papel esencial que en él jugaba la “tecnología educativa”, derivada de la aplicación al ámbito escolar de los supuestos que guiaban los modelos de gestión empresarial triunfantes en EE.UU. y, en menor grado, en Europa: El taylorismo.

El modelo económico de Taylor, como es sabido, quería aplicar a la empresa modos de gestión de máxima eficacia y rendimiento a fin de optimizar medios y mejorar beneficios. Para ello aplicaba un modelo “científico” de organización y gestión de las empresas, amparado en el extraordinario desarrollo e incuestionable éxito de la ciencia y la tecnología. Según el modelo educativo tecnocrático había que trasladar al sistema educativo los esquemas de gestión científica de empresas a fin de lograr un grado de eficacia máxima, similar al de cualquier empresa regida por principios tayloristas. Para ello había que delegar en “técnicos” competentes que elaboraran planes de enseñanza racionales y, a su vez, “desideologizados” (en su lenguaje; para nosotros la “desideologización” es una de las formas de la alienación ideológica, es decir, es una forma de la “ideología”).

b) A su vez, el profesor debe ser un buen ejecutor, ideológicamente aséptico, de los planes elaborados por los gestores educativos. Para ser eficaces deben estar técnicamente bien preparados y usar (y por tanto tener a su disposición) las herramientas pedagógicas adecuadas. Hace su aparición estelar la programación por objetivos y la evaluación de rendimientos. Como consecuencia se dispara el bum de los “medios pedagógicos”: Textos más atractivos, guías didácticas, materiales complementarios, diapositivas, magnetófonos, multcopistas, fotocopiadoras,...

c) Lo que se pretendía conseguir de los alumnos en este modelo era su buena preparación como mano de obra para el óptimo rendimiento en la empresa capitalista. Cosa distinta es que se consiguiese, al menos en la medida que se apetecía, como mostró el fracaso de la Formación Profesional. Era un modelo *eficientista* en que se buscaban resultados económicos, no madurez personal de los alumnos ni formación integral de la persona, a pesar de las rimbombantes declaraciones de las introducciones de los textos legales.

Análisis crítico. Este modelo educativo, en el plano ideológico, implicaba:

a) Una *concepción economicista de la cultura y la enseñanza*. El saber y el aprender valen en tanto que tienen un rendimiento económico tangible y, por tanto, repercute positivamente en el grado de confort social.

b) *Un modelo estajanovista o taylorista del ser humano*. Una concepción de ser humano como productor que debe ser científicamente programado para rendir lo más eficazmente posible. La quintaesencia del capitalismo: Producir para consumir y sólo producir y consumir, como aprendíamos en *El Hombre Unidimensional* de Marcuse.

c) Una *concepción tecnopedagógica del profesor y del aprendizaje*. Es el instrumento adecuado para, por una parte, preparar profesionalmente lo mejor posible la mano de obra (el productor). Y por otra, hacerlo con una supuesta científicidad aséptica, que ha quedado claramente desvelada como mera ilusión. La asepsia tecnocrática esconde el puro servicio hacia el modelo antropológico del ser humano-productor unidimensional, el más útil en esa fase de desarrollo del capitalismo.

Como queda de manifiesto, también este segundo modelo queda atrapado en el marco de las necesidades de producción y control del capitalismo, es decir, entra de lleno en los procesos de alienación ideológica.

Modelo III: El sistema psicopedagógico

Con este título nos referimos al modelo pedagógico que, en buena medida, está a la base de la Reforma Educativa implicada en la LOGSE. Son muchas y muy importantes las aportaciones positivas que la Reforma Educativa ha traído a nuestra sociedad, desde la ampliación de la escolarización hasta la mejora de la Formación Profesional, desde la apuesta por la comprensividad a la firme y profunda atención a la diversidad, pasando por una exigencia de planteamientos más rigurosos en las prácticas educativas: trabajo en equipo, innovación y reflexión, modernización de medios y técnicas, etc.

No obstante su implantación tuvo notables dificultades: a) Una insuficiente dotación económica que lastró desde un principio las innovaciones más importantes; b) Un profesorado no preparado para las fuertes innovaciones que la LOGSE proponía, y que en buena medida rechazaba, particularmente en las enseñanzas medias, resistencia que se vio favorecida por la insuficiencia, particularmente en los primeros años, de la dotación económica y por lo que ese profesorado entendió como desconsideración e incluso maltrato por parte de la administración educativa; c) En tercer lugar, algunas concepciones de base de la propia Reforma, que no casaban bien con las características de la enseñanza secundaria, sobre todo la superior, igualando los enfoques psicopedagógicos y los métodos didácticos desde los 6 a los 18 años, en lo que se ha venido a denominar “enseñanza no universitaria”; d) Las concepciones muy marcadamente psicologistas del modelo educativo, unidas a propuestas de metodología activa radical, que no fueron aceptadas nunca por la amplia mayoría del profesorado de secundaria.

En realidad, desde el punto de vista histórico, el modelo que ahora pasamos a analizar es más viejo incluso que el tecnopedagógico. Se remonta a la primera mitad del

s. XX, amparado en el movimiento americano de la “escuela progresiva”, con J. Dewey como gran padre intelectual, y a la “escuela nueva” europea. Sin embargo, en nuestro análisis lo situamos tras el tecnológico porque en España se desarrolló a partir de los ochenta, una vez “superado” el estadio sociohistórico de la “transición” política. La Reforma hunde sus raíces, históricamente hablando, en esas teorías americanas de la primera mitad del s. XX que hacían de la “experiencia” personal del alumno el núcleo del proceso educativo. Bien es verdad que nuestro modelo fue más avanzado que el “experiencial” puro: Incorpora avances notables y recientes de la epistemología, la psicología y la pedagogía (la psicología cognitiva, el constructivismo, el aprendizaje significativo). Véase, v.g., COLL, C. (1990): *Los Ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa*. Pero muchos de sus elementos están preconfigurados en aquél, que, en cierta manera, ha continuado dominando la práctica pedagógica norteamericana.

Características

a) El fundamento de este modelo está en la valoración pedagógica central de la “*experiencia individual subjetiva del alumno y de sus “intereses” particulares*”. Lo esencial, desde el punto de vista educativo, es lo que el alumno “vive”, “experimenta” por sí mismo. Por ello, estas “experiencias” deben entrar en el contexto de sus “intereses” inmediatos. No tienen valor pedagógico relevante, si no es como marco de referencia, ni planes generales ni conocimientos globalmente planificados. En cambio es de gran importancia establecer variedad de niveles, opcionalidad, adaptación personal del curriculum. Este es el núcleo de los métodos *activos* centrados en la *individualidad* del alumno.

Hay que partir del sujeto y sus intereses. Si lo que pretendemos enseñar no está en su horizonte inmediato de preocupaciones no es válido educativamente hablando. En ese supuesto, la *función del profesor* será “motivar” al alumno para que se “interese” por ello y, correlativamente, habrá que adaptar planes y programas al individuo, a su ritmo y a sus intereses para que asuma el aprendizaje como propio y se sienta gratificado en él. Lo que interesa es el desarrollo “personal” del alumno. En palabras de Dewey: *Alcanzar esta adaptación (a la vida futura) es imposible si no se tienen constantemente en cuenta las facultades, los gustos y los intereses propios del individuo, es decir, si la educación no se convierte constantemente en términos psicológicos*.

Como reflexión colateral a lo anterior hay que destacar que la atención pedagógica se centra más en los “procedimientos” educativos (métodos) que en los llamados “contenidos”, en el “cómo” aprender que en el “qué” aprender.

Cesar Coll, el fundamental mentor ideológico de la Reforma, nos ofrece en su obra *Psicología y Curriculum* (1991), con absoluta nitidez, el modelo teórico que comentamos. Los momentos del proyecto curricular fueron los famosos “qué”, “cuándo” y “cómo” enseñar. Entre estos niveles debe existir una interdependencia; no obstante, juegan un papel diferenciado en el proceso educativo, destacando por su centralidad absoluta el “cómo”, lo que nos permite calificar de “formalista” la propuesta de C. Coll, así

como las líneas pedagógicas básicas de la Reforma, construidas sobre ella. Recordemos al propio C. Coll (Id. 1991, pág. 112), la negrita es nuestra):

El qué enseñar, el cuándo enseñar y el cómo enseñar son pues tres aspectos del currículum que están estrechamente interrelacionados, por lo que es absurdo considerarlos de forma totalmente independiente.

*No obstante, lo anterior no es óbice para reconocer que estos tres aspectos juegan un papel distinto en el proceso de elaboración del Diseño Curricular y se plasman de manera distinta en el mismo. **Las opciones básicas relativas al cómo enseñar presiden e impregnan todo el proceso de elaboración del Diseño Curricular, pero éste, en tanto que proyecto pedagógico, se vértebra esencialmente en torno a la concreción de las intenciones educativas realizada, eso sí, a partir de dichas opciones básicas. El camino que hemos seguido nosotros mismos ilustra perfectamente esta afirmación. En efecto, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, que encierra una serie de opciones básicas sobre cómo enseñar, ha sido el punto de partida y el referente continuo para las decisiones que hemos ido adoptando con el fin de perfilar un modelo de Diseño curricular.***

b) El modelo de profesor que configura este esquema educativo es el que hemos denominado *profesor psicopedagogo*. Según él, el profesor debe ser, en primer lugar, un “pedagogo”. Por ello se entiende un “motivador”, un “interventor pedagógico” que debe interesar al alumno, más que un “sabio” profesor cargado de contenidos. No importa que el nivel de conocimientos del profesor no sea elevado; importa que “interese” al alumno, que suministre instrumentos y técnicas de aprendizaje al alumno para que sea él mismo el que aprenda. El profesor es un puro instrumento pedagógico que no debe “enseñar” contenidos sino fomentar disposiciones favorables al aprendizaje en el alumno, formarlos en “procedimientos” de aprendizaje que el propio alumno pondrá en marcha (“aprender a aprender”). En palabras de J. Dewey: *La función del educador en la empresa educativa es proporcionar el ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno. En último análisis, “todo” lo que el educador puede hacer es modificar los estímulos de modo que la respuesta logre lo más seguramente la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables.* Poco importará, por tanto, el grado de dominio de contenidos del profesor, su grado de conocimientos científicos. Es más, saber mucho de la materia es incluso negativo porque puede tentar al profesor hacia una enseñanza de contenidos. El propio Cesar Coll es también totalmente explícito en este punto: *Es pues el alumno el que constituye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas. La ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección, la dirección que indican las intenciones educativas... El problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside pues en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que de todos modos construye el alumno evolucionen en un sentido determinado* (1991, págs. 118-119).

Pero el profesor no sólo será un “pedagogo” sino, más exactamente, un “psicopedagogo”. Lo cual implica asumir funciones de psicólogo y orientador (tutor). Debe atender las necesidades globales del alumno, no sólo las estrictamente académicas o de aprendizaje de contenidos. Sus problemas personales, de adaptación al grupo, de relación con el entorno, de maduración personal, de dificultades de aprendizaje, etc. deben ser atendidos por el profesor como un factor decisivo en la enseñanza personalizada. Todo ello supone, qué duda cabe, un avance en la concepción del profesor que supera la del mero “transmisor”^x de conocimientos desligado intelectual y emotivamente de sus alumnos. Pero, como a veces ocurrió en los primeros momentos de la Reforma, puede asimismo desfigurarse y enmascararse la tarea educativa del profesor si la función tutorial no se centra adecuadamente o si se extienden indiscriminadamente formas tutoriales apropiadas para niños de 8 o 10 años a adolescentes o jóvenes de 16 ó 18, igualados todos como alumnos “no-universitarios”.

c) El modelo incluye también unos mecanismos pedagógicos de base, centrados en el valor de lo concreto, de los intereses de los alumnos y opuesto, por tanto, a una enseñanza globalizadora y un aprendizaje intensivo. Deben primarse las *técnicas inductivas* más que las deductivas o expositivas, clara expresión de los rasgos de la cultura anglosajona. Los alumnos deben centrarse en experiencias personales y acciones concretas para, desde ahí, supuestamente, ir generalizando. La enseñanza como *descubrimiento* personal. Por ejemplo, según este método, el ideal de aprendizaje de la Física sería no el aprender “teóricamente” tal ley física sino que el alumno la “descubra”, él mismo, a partir de sus propios experimentos, orientado por el profesor.

Análisis crítico. Resumiendo críticamente, este modelo educativo implica:

a) Una *valoración peyorativa de la cultura* y un olvido del valor que los saberes tienen de por sí para toda persona, independientemente de las técnicas pedagógicas y los procedimientos de aprendizaje por los que deban ser asimilados. Los alumnos deben conocer la teoría de la relatividad, la filosofía de Aristóteles o el teorema del coseno como algo valioso de por sí y necesario de conocer de por sí para el desarrollo integral de la persona en el mundo de hoy. En consecuencia, *todos* los alumnos deben conocer y deben esforzarse en conocer los contenidos básicos de nuestra cultura, independientemente de sus intereses y vivencias inmediatos, aunque éstos deban tenerse en cuenta tanto en la planificación general de programas educativos como en su puesta en práctica concreta en las aulas.

El planteamiento de la *comprensividad* que se hace en la LOGSE parece asumir este principio, pero la aplicación didáctica de él lo niega en la práctica en muchos aspectos. El enfoque pedagógico no debe plantearse, de forma absoluta, a partir del nivel instruccional del alumno y ver qué puede aprender desde él. Antes bien debe partir de *qué debe saber* necesariamente un ciudadano culto y crítico en nuestra sociedad y cómo hacemos para que *todos* los alumnos alcancen unos mínimos de él, partiendo, por supuesto, de su

nivel de conocimientos. Pero no sólo de él. Debe producirse una tensión dinámica, que sea operativa entre de dónde parte el alumno y a dónde debe llegar, sin prescindir de ninguno de los dos términos. De lo contrario, volveremos, aún con la mejor voluntad, a una enseñanza clasista en la que los alumnos provenientes de los segmentos más pobres de la sociedad, marcados por sus circunstancias, no alcanzarán nunca niveles óptimos de conocimientos y de preparación intelectual.

b) Este modelo educativo centra la enseñanza en lo que “interesa” a los alumnos y configura un modelo de *profesor como mero “interventor pedagógico”*. El profesor, efectivamente, debe intentar motivar al alumno, pero no puede olvidarse que el valor de los conocimientos que los profesores sabemos que los alumnos deben saber, se escapa necesariamente, en su mayor parte, a los alumnos. Por tanto, difícilmente puede interesarles lo que deben saber a un cierto nivel de complejidad y abstracción. El alumno puede llegar a aceptar –de mal grado muchas veces– que le “interesa” saber leer o aprender a sumar y restar. Pero, ¿quién convence a la mayoría del interés que tiene para ellos leer y comentar un poema de Quevedo o un texto de Platón, traducir un texto de César, conocer los principios de la termodinámica o el cálculo de límites? ¿Podrían figurar esas cuestiones en el repertorio de los intereses inmediatos de la mayoría de los alumnos? Lo que evidentemente “interesa” a la mayoría de los alumnos, como adolescentes que son, es divertirse, ir en pandilla, enamorarse,... Hay que ser sensatos y, si bien no podemos escindir vida y enseñanza, no podemos pretender que el centro educativo sea el lugar de socialización integral del joven, como pretende cierta pedagogía “experiencial”. La enseñanza tiene unas peculiaridades propias que, hemos de reconocer, no la hacen ni la podrán hacer nunca inmediatamente agradable para los alumnos adolescentes, a no ser que queramos convertir los institutos más en lugares de acogida y distracción de la juventud que en centros formativos. Por otra parte, una enseñanza centrada en la complementariedad del binomio *actitud del alumno-objetivos globales a alcanzar*, no implica que necesariamente tenga que ser desagradable y aburrida. Puede llegar a convertirse en algo intelectual y emotivamente fascinante.

Para que el aprendizaje sea maduro y constructivo no hay más remedio que enfocarlo como un *trabajo* y, como tal, aceptar que supone *esfuerzo*. Y el esfuerzo inmediatamente no es “felicidad”, aunque tampoco tiene por qué ser “dolor”. Ciertamente hay que desactivar los binomios trabajo-dolor y ocio-felicidad. Los chicos y chicas no pueden ir al instituto a pasárselo bien, sino a “trabajar” para construir su personalidad. Y el esfuerzo del trabajo no es inmediatamente gratificante. Se podrá sentir como “felicidad” sólo en tanto el aprendizaje se realice como esfuerzo creador, se viva como satisfacción de la labor hecha y con la conciencia de saber y poder transformar el mundo en que vivimos y no como mera gratuita felicidad que nos merecemos por ser quiénes somos y que exigimos como un derecho.

c) Convertir los *procedimientos* en el núcleo del proceso educativo implica un concepto errático del aprendizaje. Separar “forma” de “contenido” es un error que descubrió

la humanidad hace ya muchos siglos. Pretender enseñar “procedimientos” de por sí, o convertir los “procedimientos” pedagógicos en “contenidos” de por sí, supone creer que se pueden aislar los mecanismos de aprendizaje de lo que hay que aprender. Craso error que la humanidad ya había superado, cuando menos, con Aristóteles. Por tanto este *formalismo pedagógico* es, claramente, una suerte de *idealismo pedagógico* que, vaciando de contenidos la enseñanza, a la vez, hace inútiles e infantiles las técnicas educativas.

Nos alineamos con Gimeno Sacristán cuando, en una entrevista, decía que *un autor (Schulman) habla del “paradigma perdido” al caracterizar a buena parte del pensamiento pedagógico y psicológico modernos, muy pendientes de los procesos pedagógicos y poco de los contenidos. Es el movimiento pendular entre el viejo y mal entendido intelectualismo academicista, por un lado, y la preocupación por las necesidades del alumno y por los procesos de aprendizaje, por otro. La educación tiene que salir fuera de este falso dilema. Por eso la preocupación por los contenidos es importante, la escolarización no puede dejar de difundir cultura* (Cuadernos de Pedagogía, 221, pág. 83).

d) La enseñanza “inductivista”, aquella que parte de la experiencia concreta y particular del alumno para, desde ahí, elevarse a lo general, adolece de bases pedagógicas erróneas. El inductivismo pedagógico o bien entiende que todos los alumnos son pequeños galileos que sólo han de ser guiados por sus profesores para obtener inmensos aprendizajes o bien debe resignarse a que los alumnos no alcancen más que unos conocimientos fragmentarios y totalmente insuficientes. Lo primero es una mera ilusión pedagógica, suponemos que bienintencionada pero, en cualquier caso, errónea.

Los alumnos, en general, no pueden elevarse de lo particular a lo general, repitiendo el proceso de los grandes descubrimientos de la humanidad, más que en un contado número de casos, por evidentes y obvios condicionantes de tiempo. Si la enseñanza la centramos exclusivamente en ese tipo de mecanismos pedagógicos, los alumnos, forzosamente, aprenderán muy poco del bagaje cultural de la humanidad. Lo aprenderán seguramente bien y lo harán probablemente con gusto, pero, desde luego, no alcanzarán, ni de lejos, los mínimos suficientes para tener una visión de la globalidad de la cultura y el conocimiento humano ni, menos aún, para intervenir creadoramente en la transformación de la sociedad. Lo que nos asoma peligrosamente a la alienación ideológica. Pretender que un escolar desarrolle tales procesos como eje de la dinámica educativa da escalofríos. Implica, como decimos, la desvalorización de la enseñanza holística, sustituida por otra inductivista que hará analfabetos a la mayoría, junto, tal vez, a algún que otro genio. Estas posiciones didácticas suponen muchas veces un desconocimiento de lo que uno se trae entre manos cuando se trata de educar adolescentes.

Si lo que queremos son alumnos que no traspasen el horizonte de su vida cotidiana ni se cuestionen críticamente la sociedad, es indudable que el inductivismo pedagógico puro y absoluto es el mejor vehículo. Si, en cambio, lo que pretendemos es una persona crítica, madura, culta, forzosamente la perspectiva ha de ser esta otra: mostrarle a lo largo del proceso educativo, como un horizonte ya ganado, los logros de la humanidad en

todos los ámbitos, enmarcados en el proceso histórico que les fue dando luz. Ese “mostrar” ha de ser comprensible y, por tanto, deductivo y holista, y complementado con su corroboración mediante experiencias prácticas necesarias (de laboratorio, de comentario de textos, de análisis de imágenes, de materiales informáticos...y en ocasiones con “investigaciones” puntuales) que refuercen lo que el “mostrar” didáctico ofrece. Es el método racionalista; la proverbial claridad francesa de Descartes; la universalidad y profundidad alemanas de Leibniz, Kant o Hegel. Es, en definitiva, la tradición cultural que, desde el Renacimiento, ha sostenido el ideal de progreso y libertad humanos que ha vertebrado el desarrollo de nuestra sociedad. No debemos dilapidar ese caudal de sabiduría y humanidad. Sobre esos pilares se debe desarrollar un modelo educativo que entienda al ser humano no como “portador de valores eternos” ni como “productor eficiente” ni como “individuo” sino como proyecto de creatividad y de solidaridad, valioso en sí mismo y miembro de una comunidad de iguales y libres.

e) Esta enseñanza formalista, despreciativa de contenidos, inductivista y centrada en la “experiencia” subjetiva del alumno es *la versión pedagógica de la concepción individualista del ser humano*, en las entrañas de la alienación ideológica, propia de las culturas capitalistas. La antropología individualista hace del individuo y sus intereses el origen de todo valor y la fuente de toda legitimidad. La fórmula del “individualismo posesivo” (Macpherson, 1979) es la expresión más redonda de dicha concepción, espina dorsal de la economía y la cultura del occidente capitalista. No es de extrañar que esa antropología individualista dominante fructifique en una pedagogía asimismo individualista, centrada en el individuo discente, sus “experiencias” subjetivas y sus “intereses” particulares. Antes al contrario creemos que lo que hay que saber y aprender es lo que interesa solidariamente a *todos* los sujetos de la comunidad y a cada uno en particular complementariamente, y no sólo prioritariamente lo que interesa al individuo subjetivo.

También en este punto nos acercamos al diagnóstico de Gimeno Sacristán: *Se va asentando un discurso que, como un rasgo más de la posmodernidad, destaca la diferencia de lo singular, perdida quizá la esperanza de la transformación del sistema general y de los colectivos, para centrarse en la importancia de las particularidades* (Cuadernos de Pedagogía, 209, pág. 67). Pero *una preocupación por las diferencias individuales explicadas en términos psicológicos más que por las desigualdades entre grupos culturales y económicos* (Id., pág. 65).

Es la ideología dominante y es difícil sustraerse a ella. Es la cultura del “individualismo posesivo” que hace del sujeto fuente única de derechos y que genera la competitividad, la soledad y el fracaso de tantos que no pudieron “triunfar”. Es una cultura egoísta destructora del humanismo, necesariamente solidario y cooperativo, culto y creador, constructor de un mundo mejor. Es un sistema liberal-capitalista el que fomenta una ideología tal. No podemos ser ingenuos y creer que el poder iba a generar un modelo educativo efectivamente liberador que fomentara las necesidades reales de las personas más que las del propio sistema, suministrando los instrumentos para analizar y transformar la propia sociedad.

Enseñanza estimulativa y aprendizaje creativo

Hasta ahora hemos analizado modelos educativos institucionales. Hemos concluido que son parte de la ideología y que vehiculan la alienación ideológica. Esta conclusión, sin embargo, no supone, desde nuestro punto de vista, la afirmación de que son absolutamente negativos. Lo son en el análisis de la perspectiva global del sistema, pero eso no es óbice para reconocer sus aportaciones para la mejora de la vida de personas y el progreso de la sociedad en general, si bien en unos modelos más que en otros: no podemos comparar, por ejemplo, las aportaciones del modelo psicopedagógico con el instructivista. Avanzando a partir del análisis anterior, estamos en condiciones de aterrizar en un proyecto viable de enseñanza y aprendizaje que, por una parte, recoja las aportaciones positivas de los modelos analizados, y, por otra parte, las articule con nuestra propia experiencia y nuestra propia concepción de la educación, en un intento por soslayar las formas de la alienación ideológica.

Nos inclinamos, por convicción, por modelos activos de aprendizaje, aunque también lo hacemos por “eficacia”. Recordemos el lema: *Se aprende lo que se hace*. Ese es el primer y gran principio de toda pedagogía. El aprendizaje por fijación memorística de lecciones estudiadas en apuntes o libros de texto sólo permite generalmente la retención de muy corta duración temporal de contenidos conceptuales, psicológicamente descontextualizados, que se olvidan pronto. No son del todo inútiles, pues todo esfuerzo de atención, de comprensión y asimilación deja un poso de aprendizajes que mejoran aspectos de la vida intelectual del alumno. Si no fuese así no habría diferencia alguna, desde el punto de vista intelectual, entre personas alfabetas y analfabetas o entre graduados en secundaria o bachilleres y los que no lo son. Y es cierto que hay diferencias intelectuales entre unos y otros. Pero lo que también es cierto es que el esfuerzo hecho por los alumnos no se corresponde con los logros en aprendizaje. Está poco rentabilizado. El mismo esfuerzo, realizado con técnicas activas, habría supuesto un avance mucho mayor de los alumnos en madurez y en aprendizajes útiles y utilizables en su futuro como profesionales y ciudadanos. Por otra parte, no podemos olvidar que todo plan metodológico está sustentado en una concepción pedagógica que, a su vez, tiene tras sí una filosofía, una antropología, una ética y una política. La enseñanza como transmisión de contenidos no es una excepción. Esconde una visión del ser humano y de la sociedad individualista y conservadora. Las ventajas de los métodos activos, incluso desde el punto de vista de la eficacia del aprendizaje, hacen que nos inclinemos por un aprendizaje construido por los propios alumnos, creativo.

También hemos constatado que, en el polo opuesto, una enseñanza basada absolutamente en el autoaprendizaje inductivo o por descubrimiento de los alumnos tiene notables deficiencias. Hay que *aprender a aprender*. Este es un principio fundamental de toda pedagogía. Pero eso sólo no basta. Además hay que *aprender* propiamente dicho. Una vez que “sabemos” aprender, hay que ponerlo en práctica “aprendiendo” conocimientos sustantivos. Por una parte, el propio aprender los mecanismos del “aprender”

hay que hacerlo “aprendiendo” conocimientos concretos. Pero, por otra parte, no basta con el aprendizaje de los mecanismos del autoaprendizaje, y, con ellos, los contenidos conceptuales imprescindibles para ese aprendizaje. Hay que aprender mucho más allá de esos mínimos instrumentales para el autoaprendizaje. Estamos formando *personas* no sólo *aprendedores*. El objetivo central de toda educación es la formación *integral* de las personas. Y esa “integralidad” del aprendizaje incluye, además del *aprender a aprender* y *aprender a pensar*, otros aprendizajes fundamentales: *aprender a sentir*; *aprender a expresarse*; *aprender ciudadanía*; *aprender una profesión*. Aprender, en suma, todo lo necesario para ser una persona madura en nuestra sociedad.

¿Cómo articular en una propuesta educativa todos los factores de método y de contenidos que hemos estimado como absolutamente necesarios para una formación integral?. Veamos algunas dimensiones, a nuestro juicio, imprescindibles para ello.

Aprendizaje por creación

El aprendizaje de los alumnos debe tener un carácter autopoietico, centrado en el protagonismo de los estudiantes, lo que supone un punto de partida activo. Este aprendizaje autopoietico implica el aprender a aprender, lo que a su vez se llena con el aprender a pensar, aprender a investigar, a estudiar, a escribir, a expresarse oralmente, a memorizar, a sentir, a convivir, ... A su vez este aprender a aprender se tiene que desarrollar “aprendiendo”: investigando, estudiando, escribiendo, argumentando, dialogando, compartiendo. Lo que nos lleva a conectar con “contenidos” sobre los que investigar, estudiar, escribir.

Por otra parte veamos como éste aprendizaje básico hay que compaginarlo con “todo” lo que hay que saber. La educación integral, además de ese aprendizaje básico, implica, decíamos, un dominio de la cultura o los conocimientos que la sociedad ha generado, en un nivel suficiente para poder sentirse protagonista intelectualmente en ella y poder practicar el aprendizaje continuo y la crítica ideológica; incorpora también la educación emocional, la educación ciudadana y la formación profesional en su caso.

Nosotros optamos por un modelo de aprendizaje creativo, o por construcción, o autopoietico. Básicamente significa que los alumnos construyen o crean su propio conocimiento. Pero todo lo que “deben” conocer. Se implican ambos polos de la enseñanza: el estudiante construye por sí mismo (polo activo) todo el conocimiento que necesita (polo curricular).

La enseñanza como explicación estimulativa

¿Cuál es el papel del profesor en el proceso descrito? A nuestro modo de ver, de gran importancia. No estamos de acuerdo con las teorías que entienden al profesor como mero “auxiliar” para el aprendizaje de los alumnos, como “mediador”, como “suscitador” o “motivador” sin más. El profesor es un co-protagonista, con los estudiantes, del proceso educativo. No es solamente un subalterno necesario, sino un protagonista con papel principal.

Considerada globalmente, la función del profesor no puede ser otra, al menos en las coordenadas en que nos estamos moviendo, que la de *estimular* el aprendizaje del alumno. Evidentemente el profesor ni puede sustituir al alumno en su aprendizaje ni puede imponer su enseñanza. La imposición, aunque haya podido funcionar en algún momento (*la letra con sangre entra*), ni es un método de enseñanza para conseguir personas ni hoy puede sostenerse bajo ningún concepto. No queda otra alternativa que la de un profesor que estimula el aprendizaje del alumno. Una estimulación, no en el sentido conductista, que quiera buscar una respuesta inmediata y acrítica, sino que promueva, que impulse, que facilite, que motive el aprendizaje del alumno.

Sin duda que esta determinación de la enseñanza como “estimulativa” puede entenderse de diversas formas y puede dar lugar a equívocos. Por ello debe especificarse más: 1º. La enseñanza por estimulación tiene una primera tarea: la *motivación*. 2º. En segundo lugar, el profesor debe explorar y partir del *nivel inicial de conocimientos* de los alumnos y los *preconceptos* que los alumnos tengan en el marco del tema de estudio. 3º. *La explicación comprensible*.

Una tarea muy importante y decisiva en una enseñanza por estimulación consiste en lo que llamamos *la explicación comprensible*. Hemos concluido que el alumno aprende fundamentalmente teorías que comprende y asimila significativamente (Ausubel), más que por permanente “descubrimiento” puro y duro. El aprendizaje significativo de teorías exige su “comprensión” previa. El alumno debe entender lo que tiene que aprender, en la doble dimensión de comprender los conceptos en sí y en la red interna de la teoría e incardinarlos en lo que ya sabe, reestructurando el conjunto de sus conocimientos. Para que pueda producirse esa comprensión y su consecuente asimilación, es necesario que los alumnos reciban la teoría bien *explicada* en sí y en su incardinación con los demás conocimientos que está adquiriendo. Sin una explicación asequible para los alumnos, es decir, *comprensible* para ellos, no se inicia un proceso satisfactorio de aprendizaje.

Estos elementos simplemente apuntados aquí creemos que nos permiten construir un modelo educativo que rompe con el marco de las enseñanzas dominantes en nuestras sociedades, de alienación ideológica, y nos acerca realmente a una educación integral en el camino de la utopía educativa y social.

Referencias bibliográficas

- Aguado Hernández, Felipe (1978): *La revolución integral*, Madrid, Editorial Paideia.
- (2010): *La Filosofía en la educación secundaria*. Madrid, Ediciones Libertarias.
 - (2016): *Utopía y Educación*. Madrid, Nueva Utopía.
- Althusser, Louis (1968): *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, en *La filosofía como arma de la revolución*, Córdoba (Argentina), Cuadernos de pasado y presente.
- y Balibar, E. (1973): *Para leer “el capital”*, 6ª Ed., México, S. XXI.
- Castell, Manuel (1997-98): *La era de la información*, 3 vol., Madrid, Alianza.

- Cifuentes, L. y Gutiérrez, J.M., (comp) (1997): *Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria*, Barcelona, Horsori,
- Coll, César (1991): *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
 – (1990): *Los Ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa*. Cuadernos de Pedagogía.
- Chomsky, N. y Herman, E. (2008): *La fabrication du consentement. De la propagande médiatique en démocratie*, Marsella, Agone.
- Domínguez Reboiras, M.L... Orio de Miguel, B. (1985).- *Método Activo: Una Propuesta Filosófica*, Ministerio de Educación y Ciencia. Servicio de Publicaciones.
- Eagelton, Terry, (2005): *Ideología. Una introducción*, Barcelona, Paidós
- Freire, P. (1975): *Pedagogía del Oprimido*. México: S. XXI.
- García Moriyón, Félix, (2002): *Matthew Lipman, filosofía y educación*, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata
- Horkheimer, Max (1966): *La función de la ideología*, Madrid, Taurus
- Adorno, T.W. (1971): *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sur
- Izuzquiza Otero, Ignacio: *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*, Madrid, Anaya, 1982.
- Macpherson (1979): *La teoría política del individualismo posesivo*. Barcelona. Fontanella.
- Marcuse, H. (1968): *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral.
- Marx, K. y Engels, F. (1968): *Manuscritos: economía y filosofía*, Madrid, Alianza Ed.
 – (1970-1): *La ideología alemana*, Barcelona, Grijalbo.
 – (1967): *Formaciones económicas precapitalistas*, Madrid, Ciencia Nueva
 – (1972): *Los fundamentos de la crítica de la economía política (Grundrisse...)*, Madrid, Alberto Corazón.
 – (1970-2): *Contribución a la crítica de la economía política*, Madrid, Alberto Corazón
 – (1971): *El capital*, México, Fondo de Cultura Económica.
 – (1974): *Teorías sobre la plusvalía*, 2 vol., Madrid, Alberto Corazón.
- Oullet, Maxime, (2018): *La revolución cultural del capital*, Madrid, Ed. Popular.
- Piketty, Thomas (2019): *Capital et idéologie*. París, Seuil.
- Tejedor Campomanes, César (1984-1992).- *Didáctica de la Filosofía. Perspectivas y Materiales (84). Aprender filosofía, aprender a filosofar (92)*. Madrid. Ediciones SM.
- Thompson, John B. (1984): *Studies in the theory of ideology*, Cambridge, Polity Press.
- Torres Santomé (1991): *El currículum oculto*, Madrid, Morata

VICTOR BERMÚDEZ TORRES

PROFESOR EN EL IES "SANTA EULALIA" DE MÉRIDA. RESPONSABLE DE LIBROS, ARTÍCULOS Y TALLERES DE DIVULGACIÓN DE LA FILOSOFÍA, PARA LO QUE TAMBIÉN COLABORA REGULARMENTE EN RADIO NACIONAL, CANAL EXTREMADURA Y EN PRENSA ESCRITA. VICEPRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS DE EXTREMADURA. MIEMBRO DE LA COMISIÓN DE SECUNDARIA DE LA REF. MIEMBRO DEL CONSEJO ESCOLAR DE EXTREMADURA.

<http://filosofiacavernicolos.blogspot.com/> En twitter: @victorbermudezt

Simulación e ironía: notas para una didáctica no dogmática de la filosofía¹

En estas notas reflexionamos brevemente sobre el asunto, netamente filosófico, de la didáctica de la filosofía, y especialmente en torno a dos cuestiones que le incumben directamente: (1) la conveniencia de adoptar una perspectiva ecléctica o "simulada" en cuanto a los criterios filosóficos desde los que tomar decisiones didácticas; y (2) el rechazo de planteamientos "apologéticos" (o no irónicos) en la didáctica de la materia, evitando así toda confusión de la educación filosófica con la educación en valores morales o cívico-democráticos.

Palabras clave: Didáctica, filosofía, simulación, ironía, democracia, educación en valores.

In these notes we reflect briefly on the, purely philosophical, issue of didactic of philosophy, and especially around two questions directly connected with it: (1) the convenience of adopting an eclectic or "pretend" perspective regarding the philosophical criteria from which we make decisions; and (2) the rejection of "apologetic" (or non-ironic) approaches in the didactics of matter, in this way avoiding all confusion between philosophical education and education in moral or civic and democratic values.

Key words: Didactic, philosophy, simulation, irony, democracy, education in values

En torno a la necesidad de la didáctica de la filosofía

Resulta raro que el común de los filósofos –y de los profesores de filosofía– apenas parezca interesado en cuestiones didácticas (Tejedor, 2004, p. 142), toda vez que el ejercicio de la filosofía es, en la práctica, inseparable del de la docencia y, en teoría, de la reflexión sobre la práctica. La cuestión de la didáctica de la filosofía es, además, un asunto filosófico de primer orden: apunta a problemas de naturaleza axiológica, ontológica y epistemológica (la educación, la propia naturaleza de la filosofía, el problema del "método"...), que deberían inte-

resar a cualquier pensador. ¿Entonces? ¿A qué se debe esta resistencia a las cuestiones didácticas?

Podemos encontrar, al menos, cuatro tipos de objeciones, más o menos comunes entre filósofos y docentes, a la integración de planteamientos didácticos en la enseñanza de la filosofía, especialmente en la educación secundaria.² Estas objeciones serían *grosso modo*: (1) la filosofía ya comprende, en sí misma, una didáctica propia, de la que es indistinguible; (2) las estrategias didácticas, como cualquier otra forma de divulgación de la filosofía, *corrompen* la integridad de los procedimientos y contenidos filosóficos; (3) la filosofía y su enseñanza son una suerte de arte o capacidad singular que se desarrolla al margen de pautas externas preestablecidas,³ (4) la didáctica es un ejemplo de “dispositivo” educativo de socialización que anula el *potencial liberador* que se le supone al aprendizaje de la filosofía. Vamos, antes de nada, y a guisa de preámbulo, a responder muy brevemente a estas objeciones y a plantear, a partir de ellas, la conveniencia de lo que podemos entender como una didáctica propiamente *filosófica* (o no *dogmática*) de la filosofía.

En cuanto a la primera de las objeciones, podríamos preguntarnos si la enseñanza de la filosofía requiere realmente de una didáctica que sea distinta al mero ejercicio de filosofar. Así, algunos piensan que la filosofía es ya, en sí misma, una *paideia*⁴, una manera específica de educar compuesta de pautas didácticas implícitas que no deben ser modificadas o suplantadas desde criterios didácticos “externos”. La objeción principal a esta objeción es que en ella no se distingue en nada el “ejercicio filosófico” de la “enseñanza del ejercicio filosófico”. Una distinción que –por graduable que sea– resulta innegable. Por mucho que insistamos en la deseable *concordancia* entre el “hacer filosofía” y el “enseñar a hacer filosofía” (el *hacer-hacer* filosofía), ambas tareas no son la misma. La primera requiere vocación o interés, la segunda *conducir* al alumno para que esa vocación o interés puedan despertarse. Que esas pautas de conducción parezcan estar implícitas en algunos modos arquetípicos del hacer filosófico (como en el diálogo socrático) no las hace menos *didácticas* –ni mucho menos más *filosóficas* el hecho de que pretendan mantenerse en el plano irreflexivo de lo implícito–. El *método* (sea cual sea) del hallazgo filosófico no equivale –por cercano que pueda estar⁵– a la *metodología* (didáctica) para aproximar al alumno a la experiencia crítica de ese mismo método en el contexto insoslayable de la institución y la práctica escolar.⁶

La segunda objeción a los planteamientos didácticos explícitos en la enseñanza de la filosofía tiene relación con la anterior, y también con cierta actitud elitista con respecto a la cuestión de cómo transmitir la filosofía, según la cual lo único relevante que se requiere para ello son la competencia teórica y erudita del profesor y el interés y esfuerzo del alumnado (Martens, 1983, p. 26). Así, la didáctica propiamente dicha supondría no solo algo impertinente o superfluo, sino también, como indica Martens, algo perjudicial, una suerte de *profanación* del objeto y el hacer filosófico, destinado a ser mostrado a los alumnos en toda su integridad y *pureza*.⁷ Ahora bien, esta posición es notablemente

inconsistente. La actividad filosófica consiste en interpretar, “traducir” y recrear constantemente el pensamiento o la obra de otros, y son los propios filósofos los que, en muchas ocasiones, se esfuerzan por divulgar sus ideas según criterios didácticos más o menos implícitos (Martens, *ib.*). Es evidente que de lo que se trata, en cualquier caso, es de hacer una buena divulgación, entendiendo como tal aquella en la que no solo se recoge el contenido esencial de lo que se divulga, sino también la forma en que dicho contenido se constituye y expresa originalmente (y esto más aún en Filosofía, en que la distinción entre contenido y forma es *fundamentalmente* problemática).

Las dos últimas objeciones son, a nuestro juicio, marcadamente inconsistentes. La primera supone una inconmensurabilidad radical entre la filosofía y la pedagogía –y hasta de la filosofía consigo misma– que es lógicamente imposible de demostrar (sin negar al mismo tiempo esa misma presunta inconmensurabilidad). Y la última olvida que siempre hay, cuando menos, una didáctica implícita –sea la escolar en general, o la que incumbe de modo interno a la materia que se enseña, o ambas a la vez– en el acto de educar y aprender, y que es precisamente esta didáctica *oculta* la que podría concebirse, antes que ninguna otra, como un dispositivo de manipulación.⁸ De ahí el interés por tratar de concebirla de un modo explícito y, en nuestro caso, desde una perspectiva *propriamente filosófica*.

En torno a la necesidad de una didáctica *filosófica* de la filosofía

La afirmación de que la didáctica de la filosofía tenga que ser, en sí misma, un asunto filosófico –y no primordial ni fundamentalmente técnico ni pedagógico– parte de asumir el principio de que la didáctica de una disciplina (el conjunto de principios, pautas y prácticas de enseñanza y aprendizaje mediante el que esta se transmite) ha de ser coherente en sentido amplio con la naturaleza de la misma, esto es: ha de evitar, en su forma y supuestos, contradecir la naturaleza de aquello mismo a lo que sirve de mediación (resultaría un contrasentido, por ejemplo, enseñar una ciencia empírica a partir de principios especulativos o métodos dialécticos –o un saber especulativo a partir de supuestos naturalistas o métodos experimentales–). En el caso de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, este principio resulta, además, doblemente necesario: no solo viene exigido por razones de orden estrictamente metodológico o pragmático, sino también por otras de carácter más principal. Así, la enseñanza de la filosofía no solo determinaría, por su propia naturaleza, ciertos principios y métodos didácticos (negando la validez de otros), sino que, por lo mismo, obligaría también a articular y justificar esta relación entre la materia y su didáctica de un modo filosóficamente explícito –y, como diría Martens, dialéctico (Martens, 1983, pp. 25 y ss.)–, haciendo de la didáctica no solo mediación sino también objeto y ocasión de la propia reflexión filosófica⁹. Dada la pretensión de radicalidad y universalidad que distingue al saber filosófico esta consideración de la *mediación* didáctica como un objeto, a su vez, filosóficamente *mediado*, resulta inevitable, si hemos de seguir el principio propuesto¹⁰.

¿En qué consiste una didáctica filosófica de la filosofía?

Ahora bien, ¿en qué habría de consistir una didáctica filosófica de la filosofía? Antes de nada recordemos que la didáctica no refiere un simple catálogo de técnicas o procedimientos, sino un complejo marco *paradigmático* compuesto de ideas, creencias, conceptos, problemas-tipo, ejemplos, modelos, valores, hábitos, acciones y actitudes,¹¹ y que comprende, a su vez, varios niveles. En un primer nivel de determinación “fuerte” encontraríamos ciertas concepciones estipuladas (ontológicas, antropológicas, epistemológicas, ético-políticas) acerca de la naturaleza y fines de la educación y, en este caso, de la filosofía misma; el marco legal y curricular pertinente; la idiosincrasia del centro educativo, de los alumnos o del propio profesor.¹² En un nivel más condicionado por la acción docente podríamos encontrar decisiones relativas a objetivos, contenidos, enfoques pedagógicos, metodologías, medios materiales, sistemas de evaluación o elementos tan decisivos como la relación vocacional del profesor con la materia que imparte y la tarea educativa misma.

Todo este complejo marco de principios, pautas, dispositivos, acciones, relaciones, condiciones materiales, etc., constituye, muy en general, la *mediación didáctica*. Detallar las condiciones para establecer su idoneidad para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía es una tarea titánica, de la que no podemos ocuparnos más que muy parcialmente aquí. Son obvias, sin embargo, y a nuestro parecer, algunas generalidades o principios que apenas se pueden más que mencionar ahora. Por ejemplo, el de mantener un concepto problemático y crítico-trascendental (esto es, filosófico) de qué sean la educación y sus fines (así como –obviamente– de la filosofía misma y su lugar en el sistema educativo); no establecer objetivos, contenidos, criterios de evaluación ni ningún otro elemento programático o metodológico sin la correspondiente justificación o análisis crítico (preferentemente en el aula); evitar todo tipo de “adoctrinamiento” o confusión de la filosofía con una determinada educación en valores; ser plenamente consciente de los presupuestos filosóficos presentes en los modelos pedagógicos en uso; mantener una determinada relación *erótica* con el conocimiento¹³ y, expresamente, con el ejercicio de la filosofía (es imposible que un profesor de filosofía pueda impartir adecuadamente su materia si no ejerce, en algún grado, como filósofo), demostrar un escrupuloso respeto por la racionalidad del alumno, etc.

De todos estos elementos vamos a extendernos en dos de los que creemos más importantes: (1) el concepto de filosofía desde el que deberíamos tomar nuestras decisiones en relación a la totalidad del marco didáctico; y (2) el asunto del lugar que la filosofía ha de ocupar en el sistema educativo y su relación con la educación en valores.

Una didáctica filosófica... ¿Pero desde qué filosofía?

Se podría empezar por decir que una didáctica es “filosófica” cuando, como diría Eduard Fey, en ella misma se reconocen todos los problemas que se presentan al espíritu filosó-

fico.¹⁴ O, para ser más concreto: aquella en la que las decisiones fundamentales son adoptadas en función de criterios propiamente filosóficos (antes que simplemente técnico-pedagógicos), y a partir de una consideración reflexiva y crítica de todos los elementos mencionados en el epígrafe anterior.¹⁵ Ahora bien, ¿qué criterios filosóficos pueden ser aquellos que guíen nuestras decisiones didácticas? La alusión a los objetivos o la programación no bastan (estos suelen ser ambiguos y dejan un amplio margen de elección a departamentos y profesores); tampoco las necesidades del alumnado, pues estas admiten, casi siempre, más de una estrategia o enfoque didáctico satisfactorio; en cuanto a la idiosincrasia o afinidad intelectual del docente no es mal punto de partida, aunque, como vamos a ver, puede tener el inconveniente, entre otros, de la parcialidad de la perspectiva que se transmite a los alumnos. Con respecto a esto último estimamos que se puede establecer una dicotomía básica (con todos los grados intermedios que se quieran considerar): se pueden escoger criterios filosóficamente marcados u *orientados*, o bien adoptar una perspectiva filosófica lo más *ecléctica* posible. A nuestro juicio –y aunque optamos por la segunda de las opciones– las dos alternativas presentan ventajas y desventajas. Veamos.

Un criterio filosófico *orientado* sería aquél por el que se adoptan estrategias didácticas acordes con determinadas preferencias filosóficas o con una concepción de la filosofía concreta decidida por el docente, el departamento o, en su caso, el legislador. Esta opción tal vez sea la más común. Así, buena parte de las obras clásicas de referencia en didáctica de la filosofía en español, adoptan, de manera explícita, perspectivas filosóficas concretas que sus autores asumen como filosóficamente más valiosas que las restantes. De este modo, y por ejemplo, en un difundido libro sobre el *método activo* en filosofía, publicado por el MEC en los gloriosos años de la LOGSE, los autores decían, al defender su planteamiento didáctico:

El método activo es una Filosofía narrativa (...) en *el convencimiento de que* en el mundo no existen más que historias, sucesos, hechos y que las llamadas abstracciones filosóficas son simplemente una mediación, una especie de rodeo que, tal vez equivocadamente, creemos inevitable; pero que, a lo mejor, no lo es tanto como parece. (Domínguez y Orio de Miguel, 1985, p. 10).¹⁶

En otro ejemplo, Cesar Tejedor, se adscribe a una didáctica y una filosofía vinculadas a la vida y la experiencia, y que debe concluir en (cierto tipo de) praxis:

Una filosofía que interroga a la experiencia no huye de este mundo hacia un lejano mundo inteligible, no es un filosofar “con alas” –como quiere Platón–, sino un filosofar “con los pies”, según la expresión de Ortega. Por eso conduce a la praxis, ya que parte de ella misma” (Tejedor, 1984, p. 23).

Felipe Aguado, otro autor frecuentemente citado, al exponer su propuesta didáctica, afirma:

La filosofía hoy es antropología y política (...) Por eso la Filosofía está, además, en la base de los proyectos educativos. La Filosofía nos permite formular la utopía. Enseñar

Filosofía es enseñar a formular la utopía, sus raíces y fundamentos, y dar cuenta de por qué hemos de comprometernos con ella (Aguado, 2010, p. 57).

A su vez, el argentino Alejandro Cerletti, en su didáctica *aleatoria* de la filosofía advierte:

En mi caso particular, como referencia teórica, me inclino por una filosofía del acontecimiento y el encuentro; es decir, una filosofía que tematice y privilegie la ruptura frente a la continuidad, la novedad ante la repetición, o la creación frente a la reproducción, y que, al mismo tiempo, pueda asociarse con la dimensión aleatoria del encuentro. En particular, adoptaré –y adaptaré– algunos conceptos que Alain Badiou desarrolla en sus dos obras principales, *El ser y el acontecimiento* (1999) y *Lógicas de los mundos* (2008): novedad, sujeto, pensamiento, acontecimiento, situación (Cerletti, 2015, p. 29).

Para acabar, el profesor Cifuentes, otro autor de referencia en la didáctica de la filosofía, afirma:

En conclusión, nos parece que el giro lingüístico y práctico iniciado por la filosofía de mediados del s. XX ha influido positivamente en las nuevas propuestas didácticas de enseñanza de la Filosofía en las aulas de educación secundaria de nuestro país. Así, la educación filosófica que actualmente se imparte en ese nivel educativo ha tenido en cuenta la importancia del lenguaje argumentativo, del debate racional y crítico, y ha dado la mayor importancia a los temas de filosofía práctica (social, moral y política) que preocupan a los adolescentes y pueden prepararlos para el ejercicio de una ciudadanía racional, crítica y participativa. (Cifuentes, 2010).

Todos estos enfoques “orientados” implican, claro está, la restricción de ciertas prácticas docentes y el despliegue de otras. Así, según el docente se decante por un tipo determinado de filosofía (“narrativa”, lingüístico-pragmática, existencialista, marxista, hermenéutica, aleatoria, del lenguaje, etc.) habrá de adoptar un planteamiento didáctico u otro. De este modo, un docente que adopte, por ejemplo, una perspectiva marxista, orientará su trabajo –si ha de ser consecuente– de manera distinta (dando una relevancia fundamental a la contextualización histórica del pensamiento filosófico) a como lo haría otro que se incline por una concepción más esencialista o clásica. Lo mismo sucederá si se adopta una perspectiva hermenéutica, para la que, por ejemplo, el análisis de documentos, obras de arte, etc., será una tarea esencial, u otra más postmoderna (como la de Cerletti), por la que se tendrá que configurar la actividad docente para provocar lo que desde esta perspectiva se concibe como lo “aleatorio” – y presuntamente “genuino” – del pensar filosófico.

Diríamos, en fin, que la opción de una didáctica filosóficamente orientada tiene la ventaja de permitir al alumno observar (y participar de) un tipo de actividad filosófica fuertemente motivada por parte del profesor, que trabajará desde un marco filosófico familiar (sostenido e incluso producido –sobre todo en el ámbito universitario– por el propio docente).¹⁷ Y la desventaja, obvia, de la parcialidad, por la que se privará al estudiante del trato, igualmente intenso, con otras perspectivas filosóficas.

Frente a este tipo de enfoque didáctico filosóficamente “orientado” cabría optar por una concepción ecléctica (o lo más ecléctica posible). En esta opción, el docente rehúye de todo posicionamiento filosófico propio (aunque, obviamente, lo tenga) y simula adoptar todos los posibles. De este modo, y en una suerte de emulación sucesiva (no solo conceptual o metodológica, sino también retórica, moral o estética),¹⁸ el docente, y los alumnos con él, adoptan teorías o perspectivas distintas –en función de la programación y las necesidades e intereses del alumnado– procurando, para cada una de ellas, una vivencia o inmersión ficticia (teatral), pero integral y lo más objetiva y *caritativa* o generosa posible. Bajo este modelo didáctico la elección de dispositivos y estrategias para el trabajo en clase puede estar en consonancia con el papel o rol simulado que adoptan en cada caso profesores y alumnos. Expuesto de manera muy simple, la idea consiste en impartir cada filosofía o filósofo con una metodología didáctica específica acorde a los contenidos y el método filosófico a exponer.¹⁹ De ese modo evitamos la parcialidad, subjetividad y, en cierto modo, *autoritarismo*, que implica el enfoque “orientado”, disponiendo al alumno a una situación, cabe decir, filosóficamente originaria, en la que es él mismo quien, adoptando la oportuna distancia crítica, ha de tomar partido por una u otra de las múltiples ideas diferentes y, con frecuencia, opuestas, que se les han transmitido (y el mismo ha experimentado) con similar grado de convicción. La desventaja de este enfoque didáctico podría estar, obviamente, en la pérdida de consistencia o “tono” filosófico por parte del docente, limitado a generar simples “simulaciones” y, en cierto modo, a sobreactuar. La ventaja es que se cede el protagonismo de la actividad filosófica al alumno, para el que lo acontecido en clase no representa una simulación sino una auténtica debate entre teorías encontradas e igualmente verosímiles acerca de asuntos trascendentales e imposibles de esquivar.

En todo caso, ya se opte, en general, por un enfoque didáctico filosóficamente “orientado” o más ecléctico, una didáctica filosófica de la filosofía exigiría consensuar una posición de mínimos con respecto al criterio filosófico que haya de fundamentarla, y que tendría que formularse, a nuestro juicio, en la forma de una concepción elemental de lo que se entiende incondicionalmente por filosofía (y, así, por su didáctica y enseñanza). Es obvio que una pretensión como esta desborda el marco de estas notas y supone afrontar enormes problemas de naturaleza *meta-filosófica*.²⁰ Proponemos, aun así, y a título meramente tentativo, esta noción básica: *la filosofía (y su enseñanza) es aquella actividad específica que comprende, sustancialmente, estos dos aspectos o dimensiones: (1) una reflexión trascendental, crítico-analítica y, eventualmente, propositiva, en torno a ciertas ideas fundamentales (lo real, lo humano, lo verdadero, lo valioso, lo propiamente filosófico...)*²¹; (2) *una serie de hábitos y métodos en relación al uso del lenguaje argumentativo, tanto en el ejercicio del pensamiento como en el del diálogo con los demás.* Dada, así, esta noción mínima, añadiríamos – también a título de ensayo – esta suerte de postulado criteriológico: *una didáctica de la filosofía será, ella misma, filosófica, si, sea cuál sea, hace irrumpir el pensamiento reflexivo y crítico, el diálogo argumentativo y la*

apropiación personal de los problemas filosóficos por parte del alumno (incluyendo entre ellos los referidos a las propias mediaciones didácticas). Sería, como mínimo, desde este criterio desde donde una didáctica propiamente filosófica habría de afrontar las cuestiones relativas a lo que hemos denominado marco didáctico: el concepto de educación y sus fines; la idea acerca del papel de la filosofía en el sistema educativo; los objetivos, competencias, contenidos, procedimientos y actitudes a transmitir; las teorías pedagógicas desde la que orientar la práctica docente; los principios y pautas metodológicas concretas, etc. Vamos a apuntar algo, únicamente, sobre las dos primeras cuestiones: el concepto de educación y sus fines, y la idea acerca de cuál debe ser el papel de la filosofía en relación a estos fines.

El concepto de educación y el papel de la filosofía. Sobre la confusión entre filosofía y educación en valores

¿Qué concepto de la educación y sus fines es el más apropiado como marco o principio de una didáctica filosófica de la filosofía? ¿La reproducción o el cambio social? ¿El desarrollo personal del alumno o su mera formación académica y laboral? ¿Promover la competencia o fomentar la cooperación? ¿Educar a los alumnos para el logro de mayores cotas de progreso material en un mundo cada vez más acelerado y cambiante, o inculcarles la necesidad del “decrecimiento” y el compromiso con sociedades sostenibles? ¿La felicidad personal, la lucha por transformar el entorno o la mera producción de capital social...? ¿En cuál de estos fines —en gran medida opuestos unos a otros— ha de fijarse nuestra práctica docente como profesores de filosofía? Las leyes educativas y los documentos curriculares solo dan, a lo sumo, una orientación genérica y ambigua (cuando no contradictoria), especialmente en el ámbito de la escuela pública.

En nuestra opinión, el profesor de filosofía no debe, como tal, servir *sin más* a ninguna de estas concepciones o fines educativos. Esto es, desde luego, un asunto problemático o, cuando menos, paradójico. Pero es el tipo de paradoja que inevitablemente se plantea al introducir en el sistema educativo un tipo de saber radical o crítico-trascendental como es la filosofía.²² Es claro que, a tenor de lo expuesto, una didáctica de la filosofía ha de servir para formar personas con conocimiento y talante filosóficos (esto es: habituadas a reflexionar y argumentar con espíritu crítico sobre ideas fundamentales), pero justo por eso, *no* personas más específicamente dadas a unos fines político-ideológicos que a otros (ni más conservadoras que transformadoras, ni más dadas a la competencia que a la cooperación ni, en general, más comprometidas con el sistema socio-económico y político vigente que con sus alternativas). Por el contrario, los alumnos de filosofía han de ejercitarse en la aplicación de su competencia filosófica al análisis incondicionado de todas y cada una de las opciones anteriores (incluyendo, e incluso dando prioridad, a aquellas políticamente más impertinentes o “incorrectas”), esto es: al cuestionamiento crítico-trascendental de todo fundamento de legitimidad posible, empezando por aquel que sustenta al sistema educativo vigente. Una didáctica “filosófica” de la filosofía, pre-

cisamente por ser ella misma filosófica, no puede anclarse, pues, en un concepto determinado de la educación y sus fines, sino más bien en una permanente reflexión crítica sobre esto mismo, es decir: en una *filosofía de la educación*.²³

Del mismo modo que la enseñanza de la filosofía no debería comprometerse con ningún concepto ni finalidad educativa específica (ese sería, justamente, su mayor compromiso con un sistema educativo que, como el nuestro, y justo por su peculiar naturaleza política, se ve impelido a legitimarse dando lugar, dentro de sí, a la crítica incondicionada sobre su propia validez), tampoco debe comprometerse con ningún conjunto de valores morales o políticos –más allá de los que podamos deducir de la noción de filosofía como reflexión crítico-trascendental que venimos manejando aquí–. En este sentido, pocas cosas deforman (y denigran) tanto la labor de un profesor de filosofía como esta de confundir el *enseñar a filosofar* con el *adoctrinar* de modo taimado – dada la retórica filosófica usada al efecto – en una serie de valores determinados (aun cuando estos sean, insisto, los propios al sistema y las leyes educativas vigentes). La filosofía no puede entenderse, en este sentido (como *educación en los valores instituidos*), como “educación cívica” o “educación para la ciudadanía”, ni tener con estas (legítimas y necesarias)²⁴ materias más o menos relación que con cualquier otra del currículo.

Desgraciadamente, creo que no son pocos los docentes y autores que, lejos de entenderlo así, insisten en otorgar a la filosofía el rol de guardián y promotor de ciertas ideas o valores políticos y morales o, cuando menos, de un cierta utopía u horizonte político (Aguado, p. 57). Así, existen profesores y departamentos que –cubriéndolo de un “barniz” crítico y reflexivo– enfocan sus cursos de filosofía a partir de una pedagogía crítica marcadamente tendenciosa (vg. Paredes, 2011) o, directamente, a partir de la asunción explícita de determinadas doctrinas político morales (pacifismo, ecologismo, feminismo, socialdemocracia, liberal-capitalismo...), con una confusión similar a aquella en la que, en otros tiempos, se revolvió a la filosofía con la dogmática religiosa.

A veces, esta politización de la didáctica puede ejercerse de modo más sutil. Así, Felipe Aguado muestra, por ejemplo, la introducción de valores en la Filosofía para Niños de Matthew Lipman en torno al concepto que allí se destila de “buen ciudadano”, y que no consiste, dice Aguado, sino en una loa mal disimulada del modelo americano de democracia liberal (Aguado, p. 206 ss.)²⁵. Curiosamente, tras esta crítica al “currículo oculto” de la Filosofía para Niños de Lipman, resalta Aguado que el problema es que:

El objetivo social y político de Lipman es insuficiente. Parece aceptable conseguir ciudadanos democráticos. Pero la educación no puede plantearse como objetivos únicos y finales la construcción de buenos ciudadanos demócratas. Además, y más allá, hay que incardinar este objetivo en otros más globales: la búsqueda de una sociedad globalmente buena (...), que además de democrática en un sentido más profundo que el liberal, incorpore la transformación de otros aspectos de la vida, como la economía compartida, la cooperación en todos los campos, la estructura solidaria de las instituciones, el respeto a “todos” los derechos, la cultura universalizada, etc. En definitiva, la utopía (...). Pues la educación o es socialización utópica de los jóvenes, planteada sólidamente

te y con vocación de resistencia y de futuro, o el sistema se la tragará y digerirá (...) (p. 215).

Y cita luego a Kohan (en un texto de G. Moriyon, 2002), uno de los adalides de la Filosofía para Niños en América Latina:

La Filosofía para Niños tiene un fuerte sentido sociopolítico desde su génesis –fortalecer las bases de la democracia existente– (...) [pero] en América Latina las reformas educativas neoliberales acentúan y profundizan las iniquidades (...). En este marco nos interesa afirmar un sentido subversivo para la filosofía de la educación: una filosofía que contribuya a poner en cuestión el estado de las cosas (...). No queremos personas razonables, si esta razonabilidad les lleva a conformarse con la globalización del hambre y la concentración de los privilegios; ni personas más dialogantes, si el diálogo es una farsa de consenso presupuesto que perpetúa las exclusiones; ni personas más “democráticas” si entendemos por tal una relación abstracta con los otros que no modificará las relaciones sociales y políticas existentes (García Moriyon, 2002, p. 61).

De cómo esta confusión sigue plenamente vigente en nuestro país da prueba esta diatriba a su favor expuesta en un texto reciente sobre didáctica de la filosofía (editado por el propio Ministerio de Educación) –y en la que, además, se muestra una concepción claramente “orientada” (si no tendenciosa) de la filosofía que debe informar el marco didáctico–:

Lamentablemente, el dominio del idealismo ha desplazado históricamente esta finalidad práctica [la de la filosofía]. No obstante, desde la década de 1970, el interés formativo del alumnado le está ganando terreno a la orientación teórica. Los objetivos del actual sistema educativo demandan a la filosofía que trabaje la formación de un sujeto/alumno en [ciertos]²⁶ valores y actitudes. Prueba de ello es la insistente presencia de la ciudadanía y la ética en el currículo (Revenga, 2010).

En esta confusión entre filosofía e ideología podría estar, por cierto, una de las causas de los insensatos vaivenes curriculares y programáticos en torno a la formación filosófica en secundaria que sufrimos en este país (y, consecuentemente, del desprestigio de dicha formación). Así, y en función de las alternancias políticas, unas veces se ha concebido a la filosofía como el ariete de la emancipación (incluso *de sí misma*) y el progreso, y otras como una suerte de vuelta a las esencias y los *valores eternos*. De esta manera, cada vez que ha habido una reforma educativa de signo progresista, la filosofía del primer curso (antes tercero) del Bachillerato ha sido vaciada de sus contenidos más sustantivos (la metafísica y la ontología, la antropología filosófica...) y reducida a divulgación científica (obligando a los profesores a explicar biología, psicología, antropología cultural, etc.) y educación cívico-moral (llegando a denominar a la materia “Filosofía y ciudadanía”, una combinación igual de estrambótica que la que sugieren “Matemáticas y ciudadanía” o “Educación física y ciudadanía”), mientras que en la del segundo curso se incidía en ciertos autores y textos políticos contemporáneos (con una evidente inclinación a la tradición marxista). De modo análogo, casi siempre que han gobernado los conservadores (con la excepción del último ciclo, en el que se impusieron las tesis más liberales y, con

ellas, la LOMCE) se retornaba a una consideración de la filosofía como saber sustantivo (volvían, por ejemplo, el tema de la metafísica y la ontología a primer plano), al enfoque antropológico de orientación cristiana durante el primer curso, o a rescatar autores y textos clásicos y medievales durante el segundo.

Podríamos resumir y concluir afirmando que, como una de las condiciones que debe satisfacer una didáctica filosófica de la filosofía, el profesor de filosofía ni puede ni debe ser, en el ejercicio de su especialidad docente, un apologista de nada, y ni siquiera de los valores e ideales vigentes, por democráticos o afines que estos puedan parecernos. Puede o debe serlo, sin duda, como ciudadano, e incluso como profesor en general – comprometido por ello con los objetivos político-educativos en vigor–pero no como *profesor de filosofía*. Esto representa, sin duda, un rol didáctico complejo, pero no menos de lo que la propia actividad filosófica lo es. Si en el punto anterior el eclecticismo (como simulación de pluralidad filosófica) se presentaba como un opción didáctica, aquí se nos presenta como una obligación o compulsión moral, casi la única que debe admitir un profesor de filosofía en cuanto tal, y que mueve, precisamente, a esa forma de simulación netamente filosófica que es la *ironía*. El profesor de filosofía solo puede compaginar sus múltiples y aparentemente incompatibles roles con una dosis suficiente de ironía. De ironía socrática, por supuesto.

Solo entendida en un sentido irónico y profundamente socrático la enseñanza de la filosofía puede relacionarse con una educación para la ciudadanía democrática. Algo que ocurre, justamente, en tanto la filosofía enseña a cuestionar la legitimidad de cualquier modelo político y moral, a la que vez que adopta un respeto exquisito por la formalidad del modelo del que participa –y que necesita a su vez de la filosofía para legitimarse de una forma acorde a su propia naturaleza política–. Así, la filosofía solo puede ser algo parecido a una “escuela de democracia” (Cifuentes, 1997, p. 105) en tanto enseña a los jóvenes una forma de vida fundada en el diálogo filosófico acerca de *lo legítimo* mismo – tanto en el ámbito práctico como teórico –. Esto es, y como dice Juan Antonio Negrete, en tanto enseña una actitud basada en la “aceptación formal de la formalidad democrática pero en una simultánea exigencia de que sea democracia completa, esto es, de auténtico diálogo racional sustantivo” (Negrete, 2017, p. 85). La educación filosófica habría de ser, en este sentido –en tanto proporciona las herramientas y hábitos conceptuales y analíticos necesarios para evaluar crítica y radicalmente la legitimidad de todo discurso, acción, valor o idea– el eje de todo currículo o proyecto educativo que tenga como fin el logro de una *verdadera ciudadanía democrática*, esto es: la formación de ciudadanos realmente capaces de ejercer de forma autónoma la soberanía política que les es propia. Pero esto solo puede hacerlo si renuncia a toda actitud apologética e ideológica, es decir, si persiste en ser y en ser enseñada de acuerdo a su misma y esquivada naturaleza.

Notas

- ¹ El texto que aquí se recrea es parte de una ponencia del autor presentada en la I Jornada de Didáctica de la Filosofía, organizada por el CPR de Mérida, en marzo de 2019, parte de la cual fue también expuesta en las III Jornadas de la Red Española de Filosofía “Actualidad de la filosofía. Retos de la docencia y la investigación”, en mayo y junio de 2019, en la Facultad de Filosofía de la UCM.
- ² Vid. tb. Martens (1983, p. 25 ss.).
- ³ Sobre esto es habitual repetir las palabras de J. G. Fichte: “Un hombre debe nacer filósofo, ser educado o educarse a sí mismo para serlo, y ningún artificio humano (o fuerza externa) puede hacerle filósofo fuera de esto” (J. G. Fichte: *First Introduction to the Science of Knowledge* (1797), en J.G. Fichte: *Works. The Perfect Library*, 2013 (Versión Kindle). (La traducción es mía).
- ⁴ de la humanidad en el sentido más profundo e integral. Como dijo Dilthey (1968): “La floración y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido [como] teoría de la formación del hombre” (p. 11).
- ⁵ Vid. Martens, *op.cit.*, pp. 67-69.
- ⁶ Por loable que sea el fin de librar a la enseñanza de la filosofía de toda mediación no filosófica, pecaría esta intención de no ser más que mera retórica si por ella pretendiésemos negar todo lo que constituye y rodea a la empresa educativa en que dicha enseñanza, inevitablemente, se inserta. Por ello, más que de negar tales mediaciones (pues tocaría entonces negar la realidad social entera, y no solo la necesidad de la didáctica), de lo que se trataría es de poder someterlas, a todas, al mayor escrutinio filosófico posible. (Cf., sobre esto, en Revenga, 2010).
- ⁷ Así, y como exponen también Tozzi y otros, suele pensarse que la determinación de objetivos pedagógicos y la planificación didáctica, empobrecen, mecanizan y desnaturalizan los fines de la enseñanza filosófica (Tozzi, 1993; Gomez Mendoza, 2003, pp. 64y ss.).
- ⁸ Cada clase de filosofía (o de cualquier otra materia) es, de hecho, la puesta en acto de una teoría didáctica, o de un conjunto de ellas, aunque estas no se reconozcan. Y, tras ellas, de un buen número de elementos determinantes de (y determinados en parte por) la práctica docente. Negarlo equivale a admitir que se trabaja desde la naturalización acrítica del marco didáctico. Y suele ocurrir entonces que se enseña y aprende de acuerdo a principios, formas y procedimientos que son, sin más, los dominantes, bien en la tradición de la institución (y el hábito del docente que enseña tal como le enseñaron a él), bien en las tendencias innovadoras alentadas por la administración u otras instituciones y círculos pedagógicos.
- ⁹ Es por esto que la didáctica de la filosofía se distingue netamente de la didáctica de otras disciplinas y ha de entenderse como competencia del filósofo (y no fundamentalmente del pedagogo, el psicólogo, el neurólogo ni de ningún otro técnico especialista).

- ¹⁰ Sobra decir que esta paradójica situación, en la que un saber o práctica ha de ejercerse en tanto y a la vez que es cuestionado es otra de las condiciones que caracterizan a la filosofía (y que, por ello, debería distinguir también a la didáctica de la misma).
- ¹¹ Referimos aquí las ya clásicas nociones de “paradigma”, “ejemplar”, “problema-tipo”, etc., instituida por T. S. Kuhn (1971) y cuyo uso – a menudo impreciso – en el ámbito de las ciencias sociales, y específicamente de la pedagogía, es ya moneda terminológica común (Cf. Marina, 2017, p. 41 ss.)
- ¹² Lo que algunos autores llaman el “estilo docente”. Cf. Shavelson y Stern (1989): Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta, en J. Gimeno y A. Pérez (coords), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 373-74 (Cit. en Revenga, 2010).
- ³² Sobre este asunto (inmenso), mencionar solo el sugerente ensayo de Recalcati, M. *La hora de clase. Sobre una erótica de la enseñanza* (Anagrama, Barcelona, 2016).
- ¹⁴ Esta idea de que “la enseñanza de la Filosofía es parte integrante de la Filosofía” y que su dominio “no excluye ninguno de los problemas que se presentan al espíritu filosófico” (Fey, 1975, pp. 6 ss.) es un tópico en la literatura sobre didáctica de la filosofía, si bien el asunto puede tratarse y desenvolverse de muy distintas maneras. Cf. en Martens, op.cit., Rehfus (1980), Cerletti (2008), Sarbach (2005), etc.
- ¹⁵ Sobre esto cf. tb. Tejedor, 2004, pp. 135 y ss.
- ¹⁶ Las cursivas son mías.
- ¹⁷ La presunta ventaja de adoptar enfoques filosóficos “actuales” es muy discutible, y depende, obviamente, de una toma de postura filosófica previa acerca del valor o relevancia de lo propiamente “actual” o incluso de lo “histórico” mismo, asuntos estos, siempre problemáticos para la filosofía.
- ¹⁸ No solo se trataría de promover una simulación del comportamiento conceptual o del método de los distintos filósofos o escuelas, sino de provocar en el alumno una inmersión integral en el paradigma filosófico de que se trate en todos los aspectos que implica el término, según la noción clásica del Kuhn: modelos, ejemplares, metáforas o analogías, problemas-tipo, controversias típicas, etc., e incluso, más allá, en aspectos puramente retóricos o estéticos. Sobre Kuhn y su noción de “paradigma” vid. nota anterior. Sobre la noción de simulación en un sentido fundamentalmente gnoseológico la obra ya clásica de Izuzquiza (Izuzquiza, 1982)
- ¹⁹ Así, se trataría de trabajar (no solo pero fundamentalmente) de modo dialógico el pensamiento socrático-platónico, escolásticamente al pensamiento tomista, cartesiana-mente a Descartes, *genealógicamente* (o “intempestivamente”) a Nietzsche, analíticamente a los filósofos analíticos, etc. Con las (reveladoras) contradicciones que pueden resultar, irónicamente, de todo esto.
- ²⁰ Como afirma Juan Antonio Negrete, la filosofía debería ser, al menos, aquello mismo en lo que sus practicantes no logran nunca ponerse de acuerdo (Negrete, 2013)

- ²¹ Aun cuando sea, incluso, con objeto de negar la posibilidad o pertinencia de esta reflexión.
- ²² Desde luego, tal vez haya doctrinas filosóficas que sirvan a este o aquel poder o propósito social y político (no hay propósito educativo que no sea inevitablemente político), pero la materia de filosofía como tal no debería servir a ninguno de ellos (o bien, como apuntábamos antes, *servirlos simuladamente* a todos).
- ²³ Desde esa perspectiva, esto es, dado el tipo de formación específica que puede proporcionar la filosofía (como crítica racional-trascendental), todo planteamiento o sistema educativo es inevitablemente ideológico, sin que esto tenga por qué significar algo peyorativo, sino, más simple y fundamentalmente, el tener como condición principios y valores (ideas) que, como tales, son, todos, objeto de la reflexión filosófica.
- ²⁴ Es obvio que tales materias resultan imprescindibles en un sistema, como el democrático, que tiene como condición necesaria (pero no suficiente) de legitimación política la competencia ciudadana en un sentido básicamente normativo y procedimental. Ahora bien, enseñar o transmitir esta competencia no es labor, en ningún sentido, del filósofo, sino del jurista o, en un sentido más amplio, de todos los docentes en cuanto a cualquiera de ellos se le debe suponer suficiente madurez o competencia ciudadana (algo sin lo cual no tendría sentido su condición misma de docente en el ámbito de la institución educativa).
- ²⁵ Aguado cita párrafos muy oportunos, entre otros, del libro de Lipman, Sharp y Oscanyan, *Filosofía en el aula*, en el que, no obstante, y de manera un tanto contradictoria, también se afirma que “vincular la educación en valores a una ideología particular –sea liberal, conservadora, radical o reaccionaria– es agostar cualquier posibilidad de que pueda ser aceptada en la escuela pública” (Cf. Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998, pp. 308-309)
- ²⁶ Se especifican a continuación en el artículo citado.

Referencias

- Aguado, F. (2010). *La Filosofía en la Educación Secundaria. Hacia una enseñanza estimulativa y un aprendizaje creativo*. Madrid: Ediciones Libertarias/Prodhufi.
- Cerletti, A. (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 40 (núm. 1, enero-abril), pp. 27-36.
- Cifuentes (Coord): *Enseñar y aprender Filosofía en la educación secundaria*. 1997, Barcelona: Horsori.
- Cifuentes, L.M. (2010). El giro lingüístico y el giro práctico en la educación filosófica. En Cifuentes, L.M. Y Gutierrez, J.M. (coords). *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó y Ministerio de Educación (versión Kindle)

- Dilthey, W. (1968) *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Losada.
- Dominguez, M.L y Orio De Miguel, B. (1985) *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid: MEC.
- Fey, E. (1975). *Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato Español (1807-1957)*. Madrid: C.S.I.C
- García Moriyón, F. (Coord.) (2002). *Matthew Lipman, filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gómez Mendoza, M.A. (2003) *Introducción a la didáctica de la Filosofía*. Pereira: Papiro.
- Izuzquiza, I (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.
- Kuhn, T.S. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: F.C.E.
- Lipman, M., Sharp, A.M, Oscanyan, F.S. (1998) *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marina, J.A. (2017). *El bosque pedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Martens, E. (1983) *Introducció a la didàctica de la filosofia*. València: Universitat de València.
- Negrete, J.A. (2017) Educación socrática y emancipación, *Voces de la Educación*, 2 (1) pp. 80-88
- Negrete, J.A. (Junio, 2013). El lugar de la Filosofía en la Educación de la Democracia. Ponencia presentada en las II Jornadas de Filosofía organizadas por la PDFEX en la UNED, Mérida.
- Paredes Oviedo, D. (2011). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones De Filosofía*, (11). Recuperado de <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651>
- Recaltati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Rehfs, Wulff D. (1980) *Didaktik der Philosophie*. Berlin: Cornelsen.
- Revenga, A. (2010). Las relaciones entre filosofía y didáctica. En Cifuentes, L.M. y Gutiérrez, J.M. (Coor). *Didáctica de la filosofía*. Barcelona: Graó y Ministerio de Educación (Versión Kindle)
- Sarbach, A. (2005) ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Tejedor, C. (1984). *Didáctica de la filosofía. Perspectivas y materiales*. Madrid, SM.
- Tejedor, C. (2004). El profesor de filosofía. En Abad Build, J.M. (Coord). *Didáctica de la Filosofía*. Madrid: MEC. Aulas de Verano.
- Tozzi, M. (1993) Contribution a une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue Française de Pedagogie*, Avril.Mai.Juin, pp. 22-35.

MARTA NOGUEROLES
JOVÉ.
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE MADRID
marta.nogueroles@uam.es

Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Historia de la Filosofía

Nuestro clima social y político actual requiere más filosofía que nunca, al mismo tiempo que una reflexión acerca de qué filosofía estamos enseñando en las aulas. Debido a la crisis por la que está atravesando la filosofía se vuelcan todos los esfuerzos en idear nuevas metodologías, mucho más que en poner en cuestión los contenidos del modelo clásico. Se sigue enseñando una filosofía hegemónica, siempre los mismos autores, siempre las mismas tendencias, alimentando el androcentrismo y el eurocentrismo. Proponemos un programa de filosofía andrógino e intercultural que proporcione herramientas a nuestro alumnado para poder llevar a cabo una vida examinada.

Palabras clave: enseñanza, filosofía, alumnado, eurocentrismo, filósofos.

Our current social and political climate requires more philosophy than ever, at the same time as a reflection on what philosophy we are teaching in the classroom. Due to the crisis that philosophy is going through, all efforts are put into devising new methodologies, much more so than calling into question the contents of the classical model. Hegemonic philosophy continues to be taught, always the same authors, always the same tendencies, feeding the androcentrism and Eurocentrism perspective. A proposal of a program of androgynous and intercultural philosophy that provides tools to our students to carry out a life examined.

Keywords: teaching, philosophy, students, eurocentrism, philosophers.

“La gente bien educada, héroes y heraldos de la historiografía dominante, iconos de los programas oficiales, rompecabezas preferidos de los aspirantes al doctorado en filosofía o de los que anhelan ser catedráticos y gozar de buena reputación oficial, ese ganado, objetivo de caza de la lista de autores del programa, ¡en la práctica no pone en peligro el mundo tal como está!”¹

El modelo clásico de la enseñanza de la filosofía está en crisis, prueba de ello son los esfuerzos que se están haciendo por hacer más amena la asignatura con novedosas metodologías, incorporando medios audiovisuales, comics, etc. Sin embargo, no todo es cuestión de metodología, sino que los contenidos también importan. García Norro señala que “la enseñanza secundaria supone comprometerse en la formación humana de los estudiantes”² afirmación con la que no podríamos estar más de acuerdo. Más abajo asegura que “el profesor debe estar muy atento no solo a lo que enseña sino a quienes enseña”.³ El objetivo principal de este trabajo es hacer una breve reflexión sobre “lo que se enseña” y “lo que no se enseña”.

Antes de entrar en el tema en cuestión, nos gustaría hacer algunas consideraciones sobre ciertos escollos que conviene tener en cuenta a la hora de enseñar filosofía. En primer lugar, los alumnos y alumnas que se enfrentan por primera vez a esta materia no han sido entrenados previamente en el hábito de razonar y dialogar. Para poder realizar operaciones matemáticas complejas es necesario aprender previamente aquellas más simples, tales como la suma, resta, división, multiplicación, etc. Enfrentarse a un texto filosófico requiere, igualmente, un dominio previo de la capacidad de razonar. Este dominio podría adquirirse fácilmente si durante la Primaria e incluso la etapa de Infantil se ejercitara el hábito de pensar, con la inclusión en nuestro sistema educativo de la *Filosofía para niños*. Con esta asignatura el alumnado adquiriría las destrezas básicas del razonamiento de forma temprana, lo cual le facilitaría mucho la comprensión de los textos filosóficos a los que tendrá que enfrentarse en la etapa secundaria.

En segundo lugar, no conviene olvidar que vivimos en un mundo dominado por la mentalidad científicista, que considera que solo es verdadero saber la ciencia y la técnica. En estas circunstancias, un conocimiento como la filosofía, que no brinda soluciones a los problemas de la realidad, tal como hace la ciencia, se considera de poca utilidad. Esto provoca en el alumnado la sensación de que están perdiendo el tiempo, por lo que la desmotivación ante esta asignatura, unida a su dificultad, se resumen en una posición hostil ante la misma.

El tercer escollo que queremos señalar, tiene que ver con una cierta metodología utilizada por la inmensa mayoría del profesorado a la hora de enseñar filosofía. Dicha metodología deja a la filosofía al margen de las demás manifestaciones de la cultura humana. Las palabras de Adolfo Sánchez Vázquez nos dan que pensar:

La filosofía suele presentarse como una inextricable selva en la que unos plantan los árboles que otros vienen a derribar. Platón es derribado por Aristóteles; Hume por Kant; Hegel por Marx, etc. Ciertamente, esta es una visión simplista. Pero no deja de ser verdad que el alumno de nivel medio se encuentra perplejo en esta selva filosófica, ante esta sucesiva plantación y derribo de árboles filosóficos, sin que sepa realmente a la sombra de cuál acogerse.⁴

Efectivamente, la historia de la filosofía se transmite como una exposición cronológica de doctrinas, en la que el último contrincante ha conseguido derribar al anterior.

Pero lo peor es que estas doctrinas se presentan desvinculadas de los acontecimientos históricos, del resto de las expresiones culturales del momento y de las vivencias personales del propio autor. El resultado es, como señala Sánchez Vázquez, que l@s estudiantes se encuentran perdidos ante esa selva filosófica, a la que no consiguen encontrar ningún sentido.

Sin embargo, uno de los problemas más graves de la enseñanza de la filosofía, tiene que ver con la falta de autocrítica de esta disciplina, algo que han puesto en evidencia autores como Michel Onfray:

Pues, que yo sepa, la filosofía no pone a prueba las certezas de su secta sometiendo la historia de su disciplina al fuego cruzado de un trabajo crítico capaz de explicar por qué se la ha escrito de una determinada manera.⁵

Efectivamente, se ha insistido mucho sobre el papel de la filosofía como herramienta para la transformación social, pero muy poco en la importancia de los contenidos de la historia de la filosofía⁶. La famosa frase de Fichte “la filosofía que se profesa revela el hombre que se es” se podría cambiar por “la filosofía que se enseña revela la sociedad que se quiere”. Estamos de acuerdo con Félix García Moriyón⁷ cuando asegura que se ha sobrevalorado el carácter crítico de la filosofía, pues muchas veces la filosofía se ha utilizado para transmitir una determinada visión del mundo. Como señala Michel Onfray:

La historia de la filosofía, tal como aparece en las enciclopedias y los manuales. Como se la enseña y se la trabaja en la universidad, como se la edita, se la difunde y se la promueve, se confunde con la de los vencedores. Nada de piedad para los vencidos, a quienes se desprecia, se olvida, se desdigna, o, lo que es peor aún, se desacredita mediante la caricatura.⁸

Lo que queremos decir es que, por un lado, intentamos convencer al alumnado de que la filosofía se ha propuesto luchar contra las contradicciones de la sociedad en busca de un ideal de justicia, presumiendo, además, de que la filosofía es un saber universal. Sin embargo, una vez terminado el bachillerato, el único poso que ha quedado en las mentes de l@s estudiantes es que la filosofía se reduce a lo que dijeron unos cuantos filósofos “hombres”, nacidos en Europa y que, en España, solo ha existido un filósofo llamado Ortega y Gasset. Esta falta de coherencia, entre uno de los objetivos principales de la enseñanza de la filosofía que es el desarrollo del pensamiento crítico y los contenidos “mutilados” del programa oficial que se enseña, no contribuyen, pensamos, al cumplimiento de dicho objetivo. La historia oficial de la filosofía se ha escrito a base de ocultar más que de mostrar. Los trabajos de Enrique Dussel, han sido todo un ejemplo de la lucha contra el eurocentrismo filosófico, el helenocentrismo y el occidentalismo y nos han alertado sobre la necesidad de que la filosofía europea entre en diálogo con otras tradiciones filosóficas igualmente valiosas. Michel Onfray, por su parte, ha puesto en evidencia en su *Contrahistoria de la filosofía*, que hay autores proscritos y no convenientes al sistema vigente. Luis Villoro, en *La significación del silencio y otros ensayos* señala que la filosofía de la India es comparable a la griega y que comienza antes

que ésta, por lo que los hindúes son, en realidad, los primeros filósofos. El profesor Carlos Lenkersdorf, nacido en Alemania, fue plenamente consciente del eurocentrismo y racismo imperante en la academia y escribió, entre otros, un libro titulado *Filosofar en clave tojolabal*, del que extraigo este fragmento:

“Los indígenas no tienen filosofía”, así me dijo un día un amigo y colega espontáneamente, en el curso de una conversación. Aducía la razón de que a los indios les faltaba la capacidad crítica, tan típica del filosofar occidental.⁹

Para el profesor Lenkersdorf, los que defienden que un pensamiento propiamente filosófico es el que se desarrolla conforme a la razón y no conforme a mitos, deberían también considerar que Platón no hacía filosofía en el “mito de la caverna”. Por otro lado, no es cierto que no exista una filosofía indígena, es más, una de sus grandes aportaciones es el NOSOTROS un concepto que, en el pensamiento filosófico occidental, no desempeña casi ningún papel, pues el individuo ha sido uno de los focos más importantes de preocupación filosófica (Descartes, Freud y otros). El NOSOTROS “representa un conjunto que integra en un todo orgánico a un gran número de componentes o miembros. Cada uno habla en nombre del NOSOTROS sin perder su individualidad, pero, a la par, cada uno se ha transformado en una voz nosótrica. Es decir, el NOSOTROS habla por la boca de cada uno de sus miembros”.¹⁰ Como añade Lenkersdorf, el NOSOTROS es una voz con larga historia que ya estaba presente en la región maya a la llegada de los europeos en el siglo XVI. Sin embargo, los europeos hemos tenido que llegar al siglo XX para darnos cuenta de que por el camino del yo individual no vamos a ningún lugar seguro, sino más bien a la barbarie.

Los trabajos que se han hecho para desmontar el eurocentrismo filosófico han sido muy numerosos, sin embargo, la concepción de la historia de la filosofía que se transmite al alumnado (incluido el universitario y esto es todavía más grave) está al margen de estas investigaciones y sigue arraigada en la idea de que la filosofía nace en Grecia y que es una disciplina de producción únicamente europea. Es como si a l@s estudiantes de medicina se les ocultaran los últimos descubrimientos en el tratamiento del cáncer. Que el alumnado termine pensando que la filosofía europea es la que ha hecho las aportaciones más importantes a la humanidad es una postura arrogante, falsa y peligrosa, pues alimenta ideologías muy poco acordes con la cultura democrática.

Pero mucho más preocupante que el eurocentrismo filosófico es, a nuestro juicio, el carácter patriarcal del programa oficial de filosofía que se enseña en el bachillerato. De nuevo aquí nos encontramos con graves contradicciones. Filósofas como Concha Roldán, María José Guerra o Esperanza Rodríguez, entre otras, han sacado a la luz la ausencia femenina en los libros de texto, lo cual contribuye a propagar la desigualdad de género, debido a la falta de referentes femeninos. Si se insiste por un lado en la vinculación de la filosofía con la democracia y por el otro se presenta como una disciplina únicamente masculina ¿cómo transmitir, en estas condiciones, el valor de la igualdad? Si el alumnado no conoce la existencia de mujeres filósofas terminará pensando que las mujeres no son

capaces de desarrollar un pensamiento racional. Las consecuencias que esto puede tener en nuestra sociedad son, entre otras, la perpetuación de un injusto sistema patriarcal que deja a las mujeres en inferioridad de condiciones frente al varón.

La historia oficial de la filosofía, construida a base de posiciones dominantes y excluyentes, no solo ha dejado al margen a las mujeres y a otras tradiciones filosóficas sino que, en determinados países, como España, ha ocultado su propia tradición. Como señala José Luis Mora:

Con mucha frecuencia se ha sostenido la universalidad del pensamiento filosófico que, según una opinión muy extendida, no conocería fronteras. Eso impediría sostener la existencia de acotaciones geográficas para la filosofía a pesar de que la conocida como académica apenas se circunscribe a un área cultural muy determinada y a un número muy concreto de autores. No parece casar esto muy bien con el interés que se le supone en la construcción de la racionalidad para los seres humanos.¹¹

Leopoldo Zea, en el año 1992, ya calificaba de arrogante la pretensión de que solo se puede filosofar en francés, inglés y alemán. La Asociación de Hispanismo Filosófico lleva más de 30 años reivindicando el valor de la filosofía española e iberoamericana, luchando para que ésta se estudie en las Facultades de Filosofía, así como para que se incorpore a los estudios de filosofía del bachillerato. Se me puede objetar que en el programa de filosofía de bachillerato se incluye a Ortega y Gasset, pero no es menos cierto que es al único filósofo que llegan a conocer y muchas veces de forma muy superficial, por lo que al finalizar su formación secundaria son incapaces de nombrar a ninguna filósofa o filósofo español fuera del autor de *La rebelión de las masas*. Este desconocimiento de su propia tradición filosófica conduce al alumnado a no entender su propia historia, a no saber de dónde vienen ni hacia dónde van. Nuestra propuesta es que estudien a filósofas como María Zambrano o Adela Cortina. En el caso de la primera, su análisis sobre los fascismos, su crítica al pensamiento racionalista o su obra *Persona y democracia* aportan elementos de mucho interés para analizar lo que está ocurriendo en estos momentos en Europa y en el mundo entero. En cuanto a Adela Cortina, sus escritos resultan mucho más comprensibles que los de Habermas y tan profundos como los de éste. Además de ser una de nuestras filósofas más reconocidas, su estudio es imprescindible para que el alumnado entienda que existen mujeres filósofas en España y que la filosofía es una materia que trata sobre problemas del presente. La ventaja de que estudien algunas filósofas y filósofos vivos de la propia tradición es que puedan acceder a sus artículos de forma rápida, a través de sus dispositivos móviles. Pueden incluso seguirles en sus redes sociales, como Facebook o Twitter. Se trata, en definitiva, de que la filosofía no se enseñe como una disciplina mutilada, androcéntrica y eurocentrista, sino como una disciplina cercana, llena de sentido y con carácter integrador, que les proporcione herramientas para transformar el mundo. Como decía Adolfo Sánchez Vázquez “la filosofía presta un servicio no solo a la verdad, sino a la esperanza en el cambio hacia un mundo alterno con respecto al injusto y cruel en que vivimos”.¹²

Notas

- ¹ Onfray Michel, *Las sabidurías de la antigüedad, Contrahistoria de la filosofía I*, Barcelona, Anagrama, 2007, pág. 21.
- ² Orden Jiménez, Rafael, García Norro, Juan José y Ingala Gómez Emma (Eds.), *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*, Madrid, Escolar y Mayo Editores, 2016, pág. 35.
- ³ *Ibidem*.
- ⁴ Sánchez Vázquez, Adolfo, *Filosofía y circunstancias*, Barcelona, Anthropos, 1997, pág. 36.
- ⁵ Onfray Michel, *Las sabidurías de la antigüedad, Contrahistoria de la filosofía I*, o.c, pág. 16.
- ⁶ Recordemos que en la etapa de la dictadura franquista los contenidos de la filosofía que se estudiaba en la escuela secundaria y en la Universidad se reducía prácticamente a la escolástica, pues esta corriente filosófica servía para apuntalar la ideología nacional-católica propia del régimen.
- ⁷ García Moriyón, *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2006, pág. 115.
- ⁸ Onfray, Michel, *Contrahistoria de la filosofía*, o.c, pág. 35.
- ⁹ Lenkersdorf, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*, México D.F, Miguel Ángel Porrúa, 2005, pág 9.
- ¹⁰ *Ibidem*, pág. 29.
- ¹¹ Mora García, José Luis, “Avances en el estudio de la filosofía hispánica” en Jaglowski, Mieczyslaw i Sepczynkiej, Doroty, *Zmysli Hiszpańskiej i Iberoamerykańskiej*, Instytut Cervantesa w Warszawie/Instytut Filozofii UWM w Olsztynie, 2006, pp. 15-30).
- ¹² Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética y política*, México D.F, Fondo de Cultura Económica, 2007, pág. 92.

Bibliografía

- Dussel, Enrique, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, 3ª edición. Madrid: Trotta, 2000.
- “Europa, modernidad y eurocentrismo”. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas, Lander, E. (comp.). Buenos Aires: CLACSO, 2005.
 - “Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas”, *Revista Cuadernos de Filosofía latinoamericana* 29/99 (2009b): 15-28.
- García Moriyón, Félix, *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2006.

- Lenkersdorf, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*, México, D.F, Miguel Ángel Porruá, 2005.
- Mora García, José Luis, “Avances en el estudio de la filosofía hispánica” en Jaglowski, Mieczyslaw i Sepczynkiej, Doroty, *Zmysli Hiszpanskiej i Iberoamerykanskej*, Instytut Cervantesa w Warszawie/Instytut Filozofii UWM w Olsztynie, 2006,
- Onfray Michel, *Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía I*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2007.
- Orden Jiménez, Rafael, García Norro, Juan José y Ingala Gómez Emma (Eds.), *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*, Madrid, Escolar y Mayo Editores, 2016.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, *Filosofía y circunstancias*, Barcelona, Anthropos, 1997. –*Ética y política*, México D.F, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Vargas Lozano, Gabriel, *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo XXI, México, D. F., Editorial Itaca*, 2012.
- Villoro Luis, *La significación del silencio y otros ensayos*, México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, 2008.

SOLEDAD H. BERMÚDEZ
 consulta filosofica.es
 consulta filosofica@gmail.com

¿Por qué es imprescindible filosofar desde pequeños?

Exponemos la importancia de filosofar con niños desde edades muy tempranas, criticando a su vez aquellas metodologías empleadas y errores cometidos en las prácticas filosóficas con niños y adultos. Proponemos a su vez un método que nos parece más satisfactorio y concluimos con los resultados de haberlo llevado a cabo.

Palabras clave: filosofar, argumentación, filosofía para niños, metodología, dimensión del ser humano.

We will explain the importance of philosophizing with children from very early ages, criticizing in turn those methodologies used and mistakes made in philosophical practices with children and adults. We will propose a more satisfactory method and we will conclude with the results of having carried it out.

Key words: philosophize, argumentation, philosophy for children, methodology, dimension of the human being.

1. Problemas de Filosofía en general y en particular

Hoy en día –a pesar de que en los últimos años hemos asistido a la moda de su defensa– la filosofía se sigue temiendo. Y se sigue temiendo, pues se considera sólo apta para eruditos, sólo destinada a gente que sabe “pensar mucho y bien, gente culta, que sabe de todo”. Quizás esto sea culpa y responsabilidad de los filósofos, pues ellos la han encerrado en la torre de marfil en la que parece encontrarse y por ello es difícil verla fuera de ámbitos académicos. La dificultad a la que ahora nos enfrentamos es aprender cómo bajar tan grande y pesada dama del último piso de la torre de marfil en la que se dejó encerrar. Esa jaula de material precioso en la que se ha mantenido hasta ahora la ha hecho casi inaccesible a ciertas edades y niveles, la ha hecho volar y volar en círculos viciosos (y que siga volando, semi amputada, loca ya quizás) sobre los mismos temas, perdiendo así toda capacidad de práctica, perdiendo así utilidad para la vida diaria de cualquiera, perdiendo pié. Con una filosofía tan alejada de nuestras vidas es esperable que hayamos llegado a la conclusión de que no nos es útil, y que la pensemos sólo digna de aquellos que se reúnen alzando copas en sus manos y hablando lenguajes complejos.

Tan lejana así, que hemos olvidado para qué existe, y en ese olvido henchimos nuestro pecho arrogante enorgulleciéndonos de su supuesta inutilidad, y amparados por el pensamiento de Aristóteles en el libro decimotercero de la Metafísica, continuamos pensando: “La filosofía es la más inútil de las ciencias” y repetimos esto satisfechos una y otra vez sólo con sentirnos especiales (en la inutilidad) dando igual en lo que sea...

Sin embargo la filosofía no nació así de alejada y atontada, así de inservible e incomprensible. En un principio era la más hermosa y admirada de las ciencias, pues tan pronto ayudaba a pensar sobre números, como sobre almas. Cada vez que nos surgía una pregunta o un problema, allí estaba ella, con algunas directrices para ayudarnos: se dialoga así, estas son ideas míticas, y esto otro ideas lógicas, esto es democracia... y un sin fin de buenas, si bien no respuestas, al menos: preguntas que nos marcaban el camino para dejar de lado la estupidez y abrazar la reflexión comedida, que nos hacían ser mejores personas.

Pues bien, como podrá comprenderse, continuando así la filosofía no hace más que ponerse una y otra vez en peligro de extinción, y por ello, igual que hicimos con el leopardo salvaje, debemos hablar de ella, debemos darle un cobijo más cerca de casa y prohibir a los grandes cazadores entrar en el recinto... Dicho de otra manera, no podemos seguir fomentando el temor, la inaccesibilidad, y la inutilidad de la filosofía, debemos trabajar ya en otra dirección y esa dirección debe ser la del pueblo, debemos volverla a democratizar, si es que alguna vez fue democrática, debemos mostrar que puede (y debe) resultar accesible, que puede (y debe) ser útil, que puede (y también por ello debe) resultarnos cercana.

La pregunta entonces, si hasta aquí no me hubiera equivocado, sería cómo hacer esto, cómo conseguir tan ardua pero hermosa y productiva tarea. Pues bien, quizás la respuesta pudiera ser: acercándola desde el principio de la vida a los individuos, enseñándoles las herramientas del pensamiento filosófico, las actitudes que hacen ser un buen pensador... Poniéndola a disposición de todos, desde pequeños. Es por ello que, la filosofía para niños, puede ser vista como la salvadora ante la extinción de la filosofía en general, como aquella *pequeña filosofía* que nos hará capaces de ser mejores, de no temer pensar. Pero ojo, no vale acercar la filosofía a los niños o a aquellos que la desconocen de cualquier manera, no vale prometer cosas que la filosofía no pueda cumplir, no vale tampoco convertirse en un “Mister Wonderful” de la misma profiriendo frases que sólo alcancen a consolar a las almas más débiles y despistadas. La filosofía debe servirnos para fortalecernos, para crecer mejores, y eso es algo que es necesario aprender desde pequeños, pues es imprescindible para la vida. Pero ojo nuevamente, no por no caer a un lado del precipicio acabemos cayendo del otro: no hagamos de la filosofía la cura de todo, la fortaleza de todo, algo bueno para todo. No podemos considerarla un remedio excepcional, pues es tan importante aprender a pensar, como saber dejar de hacerlo, y actuar. No prometamos de ella lo que no puede cumplir. Aprendamos a tratarla (y así, a ofrecerla) en su justa medida. Ella es la que nos ayudará a relacionarnos mejor a través de una buena ca-

pacidad de argumentación. Quizás, y sólo quizás, si la enseñamos desde pequeños, si enseñamos a tratarla, ella nos ayude a convertirnos en mejores seres, seres más conscientes, más consistentes, más democráticos.

2. Qué es la Filosofía para niños, un poco de historia

Pero después de este (cuasi) alegato, es conveniente centrarnos y reflexionar sobre lo que es y lo que implica filosofar con niños. Con palabras muy sencillas lo explica Dries Boele (2017) cuando dice que: Una de las consecuencias de un diálogo socrático (...) fue la ausencia de miedo a perder y la ausencia de voluntad de ganar.

En 1969, Matthew Lipman, profesor de filosofía, inicia un importante cambio pedagógico: propone unas narraciones que permiten suscitar en el alumno una reflexión que le hace descubrir por sí mismo los grandes conceptos y problemáticas de la filosofía.

Estas innovaciones pedagógicas también son defendidas y apoyadas por la Unesco (1999), según la cual, enseñar no consiste solamente en transmitir un saber o conocimiento, sino también en transmitir un saber hacer, un saber ser y un saber vivir juntos, en sociedad, pues como ya apuntaba Nacho Bañeras (2017):

El ejercicio filosófico no es un mero ejercicio solitario, sino que prepara para el ejercicio político, para la vida en comunidad o en sociedad. Quien quiera gobernar debe aprender primero a gobernar su fuero interno.

Los talleres de filosofía para niños tienen una finalidad muy clara: pretenden hacer reflexionar al alumno sobre las grandes cuestiones de la vida, dotándoles al mismo tiempo de las herramientas prácticas de razonamiento y también diferentes actitudes filosóficas que veremos más adelante. En fin, de ayudar a crear seres humanos conscientes, responsables y creativos, críticos y cuidadosos que sepan vivir en el mundo cada vez mejor. Así lo reconoce Dries Boele (2017) cuando emplea estas palabras:

Llego ahora a la esencia del diálogo socrático, que yo definiría de la siguiente forma: investigar una suposición común y hacerla explícita.

Después de Matthew Lipman hemos llegado muchos otros filósofos interesados en trabajar con niños con muy diferentes propuestas. En España tenemos a Carmen Loureiro, a el grupo IREF, a Angélica Sátiro, a José Barrientos... Fuera de España podemos presenciar los trabajos de magnífico Michel Sasseville, Isabel Millón y Óscar Brenifier en Francia, grupos en Bélgica, México, Argentina... y en un sin fin de países que comienzan a comprender la importancia de esta tarea.

Nosotros, tras haber observado los buenos resultados de los talleres de filosofía para niños y su enorme acogimiento, y teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa de la vida en la que hay muchos cambios y por ende, grandes preguntas... decidimos ofrecer talleres a instituciones públicas y privadas de secundaria. La experiencia fue maravillosa, pues no sólo el nivel de participación era óptimo, sino que además nos solicitaban poder

participar en más talleres, proponiendo ellos mismos los temas a tratar, y mostrando de esta manera el enorme interés que se tiene por ciertas cuestiones en esta etapa de la vida y la obligación de nuestra parte de no obviarlas y atenderlas adecuadamente. Veremos este punto en profundidad, más adelante.

3. Una crítica de los objetivos y los materiales de la Filosofía para niños actual

En la licenciatura de filosofía, ni siquiera (y sospechosamente) en estos últimos tiempos después del plan Bolonia, los estudiantes salen preparados para filosofar. Filosofar es pensar por uno mismo con una metodología investigadora y abierta. Ningún estudiante al terminar su carrera sale preparado para hacerlo, como mucho saben hablar de lo que pensó y dijo otro filósofo. Salen de los grados y de los másteres filósofos, formados como eruditos (con suerte) en “historia de la filosofía”. Es por ello que es de máxima importancia que aprendamos todos a pensar filosóficamente, que no es más que empezar, si se me permite la expresión, preguntándose un “a lo mejor no es así... ¿Qué pasaría entonces?”

La filosofía para niños se basa, a mi juicio, en ayudar a que las *pequeñas* mentes se pregunten de forma constante de esta manera, pero (nuevamente a mi juicio) se suele incurrir en errores metodológicos, de contenidos y de objetivos. De modo que, pasaremos a continuación a prestar atención a estos ítems fundamentales.

Pues bien, en cuanto a los objetivos que en estos momentos se tienen a la hora de filosofar con niños, he de confesar que me resultan escasos. Se trabajan problemas muy generales, actitudes y formas de pensar y de estar en el mundo pero no suelen apelar directamente a problemas de la vida cotidiana (lo que haría de la filosofía algo más práctico y cercano), sino a problemas filosóficos generales quizás más propios de otras épocas y sistemas culturales, que se alejan de las preocupaciones e intereses actuales, de la forma de comprender el mundo actual, y de los problemas nuevos a los que se enfrentan las nuevas generaciones. Veremos algunas de nuestras propuestas para solventar estos problemas más adelante, cuando hablemos de nuestras publicaciones y la creación de material propio.

Respecto a los contenidos, resultan o muy pueriles, o muy desajustados, nos encontramos textos muy complejos o poco relevantes para la edad en que se proponen junto a imágenes demasiado sencillas que llevan al aburrimiento. O a la inversa, nos encontramos con imágenes impactantes pero rodeadas de preguntas inmaduras, o poco elaboradas... Esto también puede verse en el propio lenguaje empleado, pues o utilizan un lenguaje demasiado *ñoño* y sencillo para el momento de vida al que van dirigidos, y otras veces muy complejo. Además, y lo más preocupante, es que los contenidos que se suelen trabajar reflejan la completa desconexión con la edad con la que se quiere realizar el trabajo. Nos encontramos así con materiales que alardean ser específicos para una edad

determinada, pero que abordan temas de importancia en otras etapas de la vida. En otras palabras: casi ningún material ofrece temas de interés según la edad, si tenemos unos tres años, por ejemplo nos vemos así abocados a dialogar y pensar sobre temas como aquello que uno quiere, o sobre juegos complicados... No importa a los adultos filosofar sobre hablar, gritar, saltar, o incluso morder... ¿Cómo vamos a pensar sobre esas cosas tan simples? Este tema deberá tenerse en cuenta cuando exponamos las características de los materiales que creamos nosotros, más adelante en el artículo.

Por otro lado, la metodología, aunque innovadora si se mira con cariño, no persigue ser rigurosa en casi ninguna de las prácticas que se realizan con niños... Primero, porque la mayoría de los mismos tienden a trabajar aspectos solamente intelectuales, y como mucho experienciales. Por ejemplo, se trabaja mucho la argumentación, pero de forma superficial, la correcta socialización y también la creatividad, pero se suelen olvidar de aspectos como el existencial o el emocional.

Sin embargo aprender a argumentar es una tarea de máxima importancia, pues como dice Luis Vega (2003)

Argumentamos cuando damos razones a favor o en contra de una propuesta, para sentar una opinión o rebatir la contraria, para defender una solución o para suscitar un problema.

Y además, para nuestro trabajo se hace indispensable que sepamos que, como dice Dries Boele (2017): “También hay otros factores que complican la situación: las lealtades, el interés propio, las inclinaciones afectivas, etc.”

Y esto no suele tenerse en cuenta en casi ninguna o muy pocas de las prácticas filosóficas que se realizan con niños hoy en día.

En segundo lugar, pero no por ello menos relevante, está la cuestión de que no suelen considerar igualmente importante aprender a pensar, que el hecho de aprender a gestionar las emociones, a vérselas con ellas. Suelen propiciar la creatividad, pero se olvidan de enseñar el rigor que es necesario para no equivocarse, pero como ya apuntaba respecto al rigor argumental Deanna Kuhn (2012):

...Los niños, así como muchos adultos, no suelen considerar los múltiples factores que podrían afectar a un resultado. En cambio, hacen inferencias de causalidad respecto de determinados factores y pasan por alto los efectos potenciales de otros. Además, las razones en que se basan para afirmar que un factor es causal y otro no lo es pueden ser incorrectas. Muy a menudo se conforman con atribuir un fenómeno a un único factor causal entre varios, dejando de lado los demás (un fenómeno conocido como descarte).

Se trabaja mucho la expresión de ideas, pero nuevamente se olvidan de la necesidad de aprender también a distinguir las, a compararlas y jerarquizarlas por orden de importancia o incluso, de corrección. Olvidan así, la importancia de la práctica argumentativa, como ya lo apunta Tomás Miranda Alonso (2000) al decir que:

La argumentación, como cualquier juego, está sometida a unas reglas, cuyo seguimiento es condición para ser considerada una actividad racional. Pero, como ocurre con

todo juego, el conocimiento de sus reglas no asegura la competencia argumentativa: ésta es cuestión también de práctica.

En fin, si bien es cierto que nunca llueve a gusto de todos, también lo es el hecho de que un trabajo filosófico requiere de una constante evaluación y consciencia sobre el trabajo que desempeña.

Algo muy característico de profesores de filosofía es interpretar lo que sus alumnos le dicen y expresarlo con sus propias palabras, e interrumpir lo que en grupo se está dialogando para dar su propia visión del asunto... Esto es otro problema metodológico que he visto muchas veces y que debe evitarse a toda costa, pues como dice Óscar Brenifier (2005):

Pase lo que pase, el profesor evitará por todos los medios “completar” él mismo algo que no haya sido formulado “adecuadamente” , o algo más adelante en el mismo libro: “Si el profesor desea introducir sus propios comentarios de fondo, esperará a que la sesión haya finalizado o los reservará para la siguiente sesión, a menos que considere muy urgente esclarecer algún punto de preciso, aunque en general debería desconfiar de este sentimiento de urgencia.

4. Nuestra Asociación “Consulta Filosófica”: un poco de historia

Nuestra asociación “Consulta Filosófica” está en pie desde el año 2010 en que nació en Mallorca con el ánimo de divulgar la filosofía y sobre todo las prácticas filosóficas para acercarlas a la gente de la calle. Hoy en día, después de varios periplos, la asociación se ha trasladado a Madrid, pero nuestras prácticas se realizan por todo el mundo, a través de nuestros cursos on-line y a través de nuestros programas de radio, que ya se escuchan en México, en la emisora Radiosofando y en Bélgica en radio Alma. Desde hace más de cinco años colaboramos en asociaciones como la REF (Red Española de Filosofía), o CURA SUI en Barcelona, y en eventos anuales como Más Filosofía en Madrid, organizando actividades de muy diversa índole, todas gratuitas y pensadas para todo el mundo.

Nuestros fines son sencillos: practicar la filosofía y sus métodos, colaborar en la difusión y divulgación de la práctica filosófica, recoger sistemáticamente las experiencias de sus miembros para una posterior evaluación e interpretación de datos, exponer problemas sin solución, buscar nuevos métodos de práctica filosófica, y compartir experiencias de práctica filosófica.

Para ello, hasta el momento realizamos, como ya he apuntado, programas de radio. El más antiguo, con ocho años de existencia se llama “Filosofía en la Onda” y además de tocar temas de actualidad, realiza entrevistas a filósofos sobre sus trabajos. El segundo, más reciente, de apenas un año se llama “Filósofos Bajitos” y en él filosofamos con niños en la hora del recreo una vez por semana, tratando los temas que ellos mismos proponen, y enseñando también cómo son los entresijos de una radio, cómo se entrevista, cómo se responde...

Nuestros cursos presenciales on-line (pues no impartimos sólo teoría sino que mostramos cómo se lleva la misma a la práctica) tienen siempre muy buena acogida tanto en España, como en Latinoamérica. En este momento ofrecemos cursos de argumentación, cursos de filosofía para niños, y de consultoría filosófica, haciendo accesible material teórico y práctico desde nuestra web para cada alumno. Aquellos que están en paro, o no tienen los medios económicos solicitados, reciben una beca del cincuenta o del cien por cien del curso, pues consideramos de máxima importancia la práctica filosófica si hay interés.

Además de ello, y como no podía ser de otra manera, nos desplazamos a colegios, institutos, centros de día, centros culturales, bibliotecas y un sin fin de lugares más para impartir nuestros talleres de filosofía: con niños, con adultos, con mayores, para personas con discapacidad, e incluso, últimamente también vamos a prisión a practicar la filosofía.

Nos parece esencial de igual manera, realizar una correcta divulgación de la práctica filosófica, y por ello hemos escrito ya tres libros para diferentes edades que ayudan a filosofar con otros, como “Enya, la cigüeña” o “Zoosofando” para los más pequeños y “Les émotions dans la pratique philosophique” para adultos (de momento solo en francés). En estos momentos estamos realizando, junto a la editorial Sar Alejandría un libro con explicaciones de la práctica filosófica y ejercicios para filosofar con niños y niñas. Todos nuestros libros gozan de una característica que los hace peculiares y muy especiales si los comparamos con el resto de libros que pueden encontrarse en el mercado en este momento. No son libros para leer a solas, sino que están repletos de preguntas (y de aquellas herramientas y actitudes filosóficas que se fomentan con ellas) para que deban ser leídos por al menos dos personas a la vez. Es por ello que nuestros libros suelen tener espiral, para que mientras unos ven las preguntas, por otro lado, otros vean textos, imágenes y tengan los apoyos visuales que les ayuden a reflexionar sobre las preguntas propuestas.

Por último, además de realizar consultas filosóficas individuales (para personas que desean trabajar sobre sus dificultades en la vida cotidiana, sin patologizar lo que les ocurre, y sin pasar por el psicólogo), tenemos mucho interés en trabajar la investigación de la práctica filosófica, y por ello, no sólo evaluamos todos los talleres que impartimos, sino que, además, trabajamos la investigación en estos momentos de la profesionalización de la filosofía y de la igualdad de género en la licenciatura de filosofía. veremos en este artículo, algo más adelante, algunos de nuestros resultados de evaluación de la práctica filosófica.

5.- Nuestra propuesta metodológica

Como ya hemos apuntado, pensamos que ser filósofo es algo más que saber historia de la filosofía (que, no se me entienda mal, es muy necesaria para poder entender la historia de las ideas, y así las de nuestra cultura y generación, pero aunque resulte necesaria, no es suficiente). Los filósofos son aquellos que, además y sobre todo, saben preguntarse,

saben distinguir posibilidades, no se quedan en lo evidente, sino que se preguntan hasta por lo que parece más seguro. Un filósofo es una persona que utiliza una metodología abierta (que no cerrada, como las que se emplean para resolver problemas de laboratorio, por ejemplo) sino cambiante, donde conoce las directrices que debe tomar, las preguntas que deben hacerse, las formas y estructuras del pensamiento, y con este conocimiento, guía su pensamiento para pensar sobre lo pensado, para evaluar el posible conocimiento.

Nuestra asociación, consciente de esta tarea tan compleja como creativa, ha decidido tener en cuenta cuatro dimensiones que considera de especial relevancia en el ser humano para filosofar: la dimensión existencial, la intelectual, la emocional y la social, con sus respectivos objetivos. Óscar Brenifier (2011) habla sólo de “*tres dimensiones del filosofar*” (intelectual, existencial y social). Nosotros pensamos que hay que trabajar la dimensión emocional también, pues como filósofos no debemos obviar tan amplio y complejo terreno. Pensamos que es necesario pensar sobre las emociones propias y ajenas, para poder manejarnos con ellas, o como se diría mucho mejor en francés “*maîtriser les émotions*” que es algo así como aprender a conducir las sin cambiarlas, con aceptación, aprender a dejarse llevar por ellas, y a emplearlas en nuestro propio beneficio. Ya nos lo corroboraba Nacho Bañeras (2017) al decir que:

El dolor es una faceta de nuestra dimensión sensitiva y emocional que, junto a otras, acompaña y define, situándola, nuestra vida. Aparece con las afrentas de la vida, físicas o emocionales, a través de la muerte, las enfermedades, las relaciones, etcétera. La vida también es dolorosa y la tarea de la filosofía no puede orientarse a querer evitarlo.

David Bohm (1997) ya lo apuntaba también, cuando decía:

La creencia de que una persona no nos ha tenido en cuenta o que nos ha dañado puede despertar todo tipo de emociones. Pero las sensaciones viscerales pueden estar equivocadas e implicar un fracaso en la propiocepción del pensamiento.

Y a ello también se refiere Laura Candioto (2017) cuando dice:

De hecho, por lo general el diálogo socrático es puesto en práctica de una manera racionalista, haciendo hincapié en argumentos y falacias lógicas, y sin tener en cuenta el papel fundamental que juega la “*inteligencia emocional*” en cualquier proceso comparado de construcción de conocimiento.

La dimensión intelectual es aquella dimensión del ser humano en la que nos dedicamos a pensar por nosotros mismos. En ella nos marcamos una serie de objetivos, como son: comprender las ideas propias y ajenas, aprender a argumentar, a iniciarse en la lógica relacionando conceptos o distinguiendo coherencia y legitimidad de las mismas, enseñamos a desarrollar el juicio crítico, a realizar preguntas y objeciones, a analizar, reformular y modificar ideas, a clarificarlas y estructurarlas, a emplear elementos conceptuales, y un largo etcétera.

La dimensión existencial es aquella en la que prima el hecho de saber ser uno mismo. Para poder trabajarla, nuestros objetivos deben ser al menos los que siguen: singularizar el pensamiento universal, controlar reacciones propias, tomar consciencia de sí mismo

(tanto de las ideas como del comportamiento), a tomar distancia con uno mismo, con sus ideas y su forma de ser, a trabajar su manera de ser y su pensamiento, a ver sus propios límites, aceptarlos, verbalizarlos y trabajar sobre ellos, a interrogarse, descubrir el error y la incoherencia en sí mismo y reconocerlo y a expresar la identidad personal por medio de juicios y elecciones, y asumirla.

En la dimensión emocional, que es aquella dimensión del ser humano en la que sentimos y pensamos nuestras emociones, trabajamos enseñando a: aceptar las emociones, aprender a analizarlas, a manejarlas o servirse de ellas, a distinguir emociones en uno mismo y en los otros, a aprender a comparar emociones...

En cuanto a la dimensión social, que es aquella en la que somos, pensamos y sentimos con los otros. Para poder trabajar esta dimensión, nos planteamos, entre otros, los siguientes objetivos: escuchar al otro, darle espacio, respetarlo y comprenderlo, interesarse por el pensamiento del otro: descentrarse por medio de la re-formulación, las preguntas y el diálogo, asumir riesgos e integrarse en el grupo, comprender, aceptar y aplicar las reglas de razonamiento y funcionamiento del mismo, discutir esas reglas de funcionamiento y responsabilizarse (modificar del estatus de la persona frente al estatus del maestro y del grupo).

Siendo estos nuestros objetivos, debemos buscar herramientas y actitudes filosóficas que nos permitan conseguirlos. Después de muchos años de formación, podemos decir que algunas de las herramientas más importantes a la hora de aprender a pensar son: definir, ejemplificar, sintetizar, analizar, buscar contrarios, universalizar, particularizar, conceptualizar... Pero filosofar no es sólo utilizar herramientas del pensamiento sino también, adquirir ciertas actitudes que fomenten el hecho de filosofar. Las actitudes filosóficas que consideramos primordiales para trabajar son: sorpresa, humildad, suspensión del juicio, disponibilidad, distancia, rigor, responsabilidad, confrontación, posicionamiento...

6. Conclusión

Tras casi diez años ya con la asociación en *pié de guerra* y con los datos que obtenemos tanto en papel como en vídeo de todas nuestras intervenciones filosóficas, llegamos a la conclusión de que la metodología en la filosofía con niños que realizamos ayuda en múltiples aspectos a una mejora de la calidad de vida de las personas, lo que no sabíamos hasta hace muy poco era el nivel exacto de “*transferencia*”, por decirlo con palabras de Deanna Kuhn (2012) de nuestra práctica filosófica. Somos conscientes de que la baja capacidad de autoevaluación, acaba provocando una disminución del esfuerzo, y no queríamos que esto se padeciera tras nuestra práctica filosófica, así que decidimos realizar una evaluación de nuestro trabajo y del aprendizaje obtenido. Veamos esto en profundidad.

Antes de nada, sería conveniente explicar que, puesto que no se está acostumbrado a querer obtener datos concretos de prácticas provenientes de humanidades, sino que por el contrario, estamos muy acostumbrados a buscar estos datos en ciencias, pero no en

letras; la primera dificultad con la que nos enfrentamos fue cómo realizar una evaluación correcta. Algunos de los problemas a los que nos tuvimos que enfrentar fueron difíciles, como por ejemplo el hecho de que los ítems que proponíamos para la evaluación no estaban lo suficientemente especificados para conseguir un recuento cuantitativo de datos, o que no separábamos correctamente aquellas dimensiones que deseábamos medir con precisión.

Como se puede ver fácilmente, nos quedaba mucho por aprender, pero no teníamos dirección a la que mirar que nos sirviese de ejemplo, nadie lo hacía hasta el momento y por ello íbamos a ciegas, repitiendo tests y empezando de nuevo a medir cada vez que detectábamos un error en los mismos.

Tras el largo aprendizaje podemos decir que se percibe claramente una media de un 0,30 (en una escala entre 0 y 1) de aumento en el empleo de herramientas y actitudes filosóficas una vez que hemos terminado nuestro trabajo en un curso académico (en sólo nueve meses, que es el tiempo que dura un curso escolar. No hemos tenido la oportunidad hasta el momento de evaluar a más largo plazo, pero en breve comenzaremos proyectos que nos lo permitan). Algunas de las herramientas empleadas o de las actitudes tomadas aumentan más que otras, según las características del grupo. Esto puede verse con claridad en las imágenes que se publicaron en un artículo previo en esta misma revista (Hernández, 2018).

Aquellos resultados que tras nuestro trabajo podemos escuchar siempre en las charlas con los padres son la adquisición de una mayor confianza en sí mismos, un incremento del respeto ante ideas no compartidas, un mayor nivel de autoconocimiento y consciencia de sí mismos, y sobre todo: una mejora en la capacidad de comunicación y mediación de conflictos y un considerable incremento de la mejor elección de relaciones personales.

Por todo ello podemos concluir que la práctica de la filosofía desde niños nos ayuda a aprender y a poner en práctica actitudes y herramientas de pensamiento que fomentan que los conflictos se transformen en experiencias pacíficas donde se pacta, se convence, se llega a acuerdos... a través del diálogo. Vemos un claro desplazamiento de la idea de conflicto hacia la idea de cooperación. La práctica de la filosofía con niños ayuda también a mejorar sustancialmente la convivencia y la comprensión del otro, de sus ideas, de su cultura, de sus costumbres... Si filosofamos con niños conseguimos adultos que controlan la interpelación mutua y tienden a emplearla en diversos escenarios. Por último, la práctica filosófica ayuda a obtener ciudadanos que aceptan las emociones e ideas ajenas, y que analizan y expresan las suyas propias, dando lugar así a ambientes democráticos y pacíficos. ¿Qué más podríamos pedir a la filosofía? Todo su empeño se resuelve en enseñarnos claramente a diferenciar argumentos, a crearlos y a desenvolvernos en un mundo estrictamente social mediante ellos, enseñarnos a “ver”, pues como expresa Luis Vega (2003): “(...) *el valor, la fuerza y el impacto de una argumentación residen básicamente en la trama y en la situación en su conjunto.*”

8. Bibliografía

Accorinti, Stella:

— (2000) *Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial

— (1999) *Introducción a Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial

Bañeras, Nacho. (2017) *El acompañamiento filosófico: un ejercicio vital hacia el autoconocimiento*. Barcelona: Comanegra

Boele, Dries. “Los beneficios del diálogo socrático” en SEGURA PERAITA, Carmen. (2017) *El método socrático hoy*. Madrid: Escolar y Mayo.

Bohm, David (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós

Brenifier, Oscar:

— (2012) *La práctica de la Filosofía en la escuela primaria*. Valencia: Editorial Diálogo

— (2011) *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Valencia: Editorial Diálogo

— (2005) *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Idea

Candioto, Laura. “La antigua y la nueva vergüenza: el potente reconocimiento de la impotencia a través del diálogo socrático”, en Segura Peraita, Carmen. (2017) *El método socrático hoy*. Madrid: Escolar y Mayo.

Freire, Paulo (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI

Hernández Bermúdez, María Soledad. (2018) *Enya, la cigüeña*. (para niños de 2 a 5 años) Editorial Autografía. Madrid.

Hernández Bermúdez, María Soledad (2018). “Problemas de evaluación en Filosofía con niños y otras prácticas filosóficas”. *Revista Paideía* n° 112, mayo-agosto 2018, págs. 221-230. SEPFi

Hernández Bermúdez, María Soledad. (2019) *Zoosofando, filosofando con animales para niños de 2 a 5 años*. Editorial Autografía. Madrid. (por aparecer mes marzo 2019)

Kuhn, Deanna. (2012) *Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lipman, M. y Sharp, A.M. (1978). *Growing up with Philosophy*. Filadelfia: Temple University Press

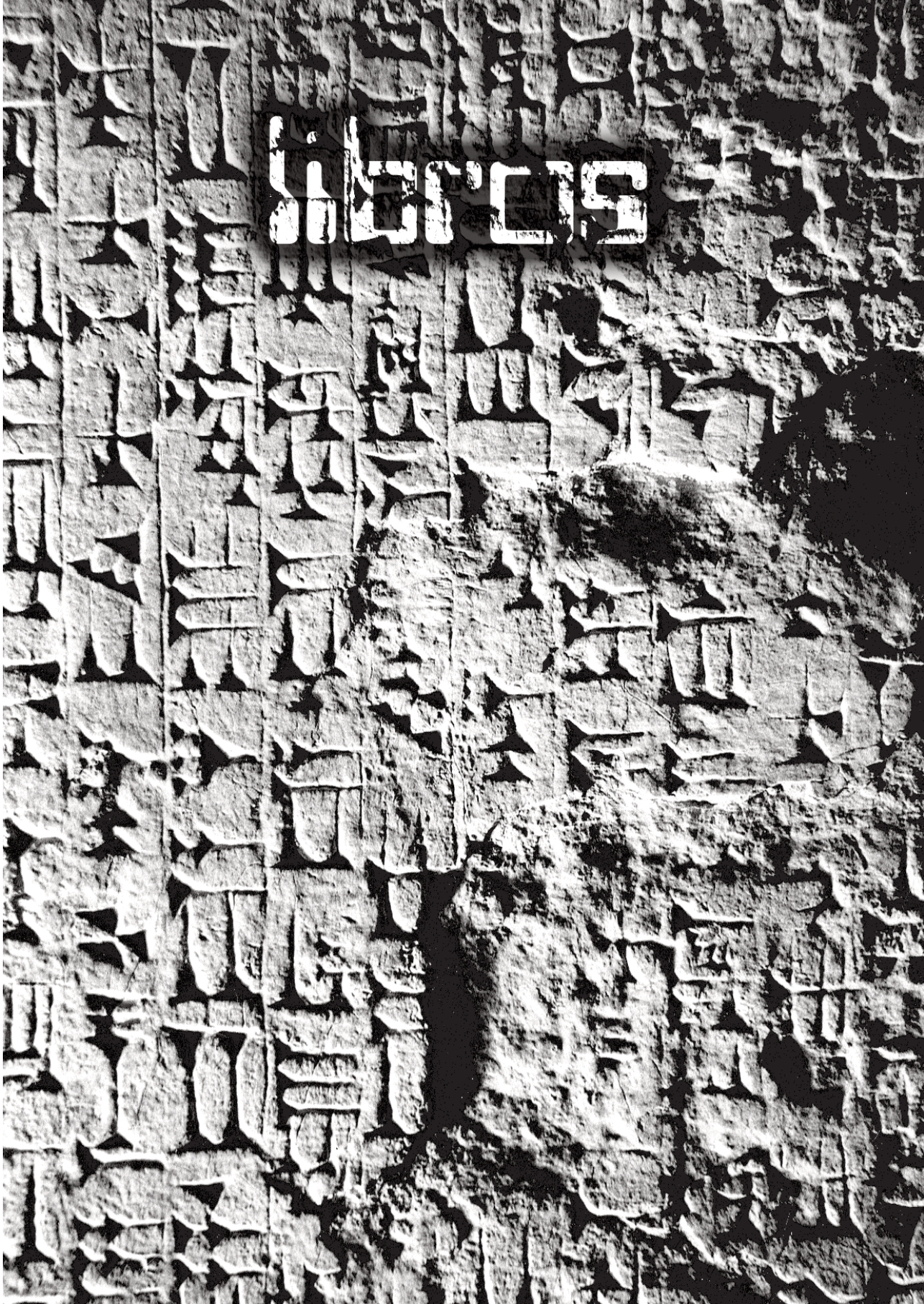
Miranda Alonso, Tomás. (2000) *El juego de la argumentación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Sharp, A.M. y Splitter, L. (1998). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial

Tozzi, Michel (2008). *Pensar por sí mismo*. Madrid: Popular

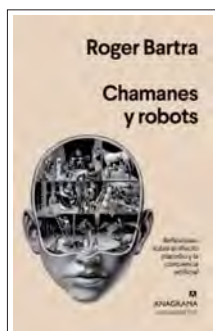
Vega Reñón, Luis. (2003). *Si de Argumentar se trata*. Madrid: Montesinos / Biblioteca de divulgación temática.

LIBROS



De lo que aún carecen los robots

Bartra, R. (2019). *Chamanes y robots*. Barcelona: Anagrama, 180 páginas.



Roger Bartra es en la actualidad investigador emérito de la UNAM. Ha trabajado en mitologías europeas, melancolía en el ámbito occidental, cultura y redes neuronales y la identidad nacional, entre otros asuntos. Su campo es, pues, muy amplio y multidisciplinar. Ahora nos sorprende estudiando los poderes mágicos de los chamanes y el efecto placebo en medicina, así como la conciencia artificial, haciendo una síntesis estimulante en la relación entre chamanes y robots. En el presente, los robots carecen de conciencia, pero en el futuro puede que sea posible dotarlos de eso que les falta. Esto implica necesariamente integrar lo biológico y lo cultural.

"Estamos viviendo una profunda revolución tecnológica" (página 7), escribe Bartra en el prólogo. Nadie podrá negarlo y sus consecuencias son tales que hay personas que se sienten horrorizadas por ello. Sin embargo, resulta que estas cosas vienen de muy atrás y se re-

montan a los rituales chamánicos, que ya influían en las texturas cerebrales. Todavía nos sigue sorprendiendo positivamente el texto de griego Anaxágoras: El hombre piensa porque tiene manos. Nos relacionamos con el mundo desde lo que está a mano (*Zuhandenheit*), según Heidegger, que renegó muchas veces de la tecnología. Nos defendemos y alimentamos con las manos y con ellas realizamos los trabajos creativos. Las manos son los órganos del cuerpo y son fundamentales para los cirujanos. En medicina ha tenido gran importancia el efecto placebo, porque puede sanar y producir bienestar.

En cambio, los robots son insensibles, sin sentimientos ni emociones, porque todavía no han alcanzado la conciencia, "un fenómeno híbrido singular propio de los humanos" (página 11). Todo esto es lo que se propone estudiar Bartra en su ensayo, que divide en dos partes.

La primera parte está dedicada al placebo. Su clave es "que el remedio que aplica un médico (o un chamán) es eficiente" (página 18). Así alivia los males que afectan a los humanos. El autor recoge algunos ejemplos históricos en los que para curar el cuerpo se manipula el alma y se "producen efectos somáticos comprobables" (página 50), porque las neuronas captan las señales, aunque no existan fármacos activos.

En Grecia se habló de la catarsis, que se producía en el teatro y consistía en una descarga de las emociones. Todo esto era un mecanismo psicofísico o una integración de lo biológico y lo cultural. En esta perspectiva el transhumanismo no estaría desencaminado, aunque para

que ocurra la condición posthumana "deberá emerger una forma de conciencia artificial" (página 82).

A la conciencia artificial dedica el autor la segunda parte de su trabajo, preguntándose si las máquinas inteligentes "podrán algún día desarrollar una conciencia y una autonomía similares a las humanas" (página 86). En este sentido relaciona el anterior efecto placebo con el que ahora denomina efecto robótico. Para ello sería necesario "construir un robot aparentemente consciente y que se comporte como tal" (página 100). Entonces necesitaríamos 'educarlos' hasta conseguir que fueran "capaces de orientar su inteligencia a propósitos generales" (página 120), es decir, que adquirieran una cultura y una conciencia robótica, porque "una parte de la conciencia en realidad se encuentra en su entorno cultural" (página 133). Esto es la clave.

Lo singular es que "la naturaleza ha creado algo tan extraordinariamente antinatural como la cultura" (página 147). Inscribir el pensamiento en la cultura es algo que está muy lejos de conseguirse, aunque nada sea imposible. La conciencia no puede entenderse sin la homeostasis, que biológicamente regula el interior y lo mantiene así estable. Siendo esto fundamental, no lo es todo, porque la conciencia también se expande a los otros que se encuentran en nuestro entorno. Esto es lo que forma el yo, o la identidad humana. Aquí vuelve Bartra a donde empezó, porque cultura consiste en ilusiones, mitos, goces, amenazas, frustraciones y engaños, conseguidos con el efecto placebo hecho consciente. Esto es lo que todavía les falta a los robots.

Bartra tiene la virtud de plantear unos asuntos muy complejos y hacerlo con mucha claridad. Sabe hacerse entender, es ameno y estimula con su escrito, apoyándose al mismo tiempo en las investigaciones científicas más rigurosas. Por todo esto hay que leerlo.

Julián Arroyo

Ciencia y filosofía en la comprensión del ser humano

Beorlegui, C. (2018). *Humanos. Entre lo pre-humano y lo pos-*o* transhumano*. Santander/Madrid, Sal Terrae/UPCO, 648 páginas.



El libro del profesor Beorlegui es el último "por el momento" de una larga saga iniciada hace más de treinta años, dedicada al estudio del ser humano desde la perspectiva de la antropología filosófica.

La perspectiva que ha venido defendiendo nuestro autor es la del ser humano como inseparable unidad psico-orgánica cuya cabal comprensión requiere tanto de la participación de la investigación científica como de la reflexión filosófica.

El profesor de antropología nos ofrece un exhaustivo y documentado estudio de la condición humana situándola entre lo pre-humano (el mundo de los animales) y lo pos-transhumano (la humanidad robótica en un ambiente doméstico artificial) que está anunciándose en el umbral de nuestro mundo actual.

Con escrupulosa objetividad y esfuerzo divulgador nos presenta las últimas investigaciones científicas en el ámbito de la genética y del desarrollo embrionario (cap. I); en el neurológico: el cerebro y su desarrollo filo y ontogenético (cap. II); así como sobre el proceso de hominización (cap. III) y humanización (cap. IV).

En el primer capítulo se subraya que el alto grado de coincidencia genética entre primates y humanos no avala el reducir, sin más, el hombre a la animalidad, negándole la radical singularidad al ser humano. Al mismo tiempo también señala que la singularidad humana no puede proclamarse desde la diferencia genética.

Es de subrayar el colosal esfuerzo didáctico de presentar los últimos avances científicos y sus diferentes y novísimas interpretaciones, para afirmar “que no todo está en los genes sino que el complicado proceso del desarrollo embrionario se nos presenta cada vez más importante” (pág. 84) y que “la relación entre la expresión genética y la conformación de los correspondientes rasgos fenotípicos es mucho más compleja y menos predeterminada de lo que se pensaba” (págs. 84-85).

La comparación del cerebro no permite proclamar una diferencia cualitati-

va, aunque el libro se detiene en señalar las bases genómicas que posibilitan un cerebro complejísimo con altísimas capacidades cognitivas.

Se estudia el proceso de formación evolutiva de nuestro cerebro analizando la dimensiones morfológica y fisiológica del cerebro desde sus vertientes sincrónica y diacrónica, lo que le permite detenerse en la relación entre el cerebro, la bipedestación y el parto, subrayando la peculiar comunicación entre el cerebro de la madre y el del hijo, “parece cada vez más claro que la señal para iniciarse el parto procede del cerebro fetal” (pág. 135).

Los nuevos datos aportados por el estudio del cerebro permiten una mirada nueva sobre nuestra evolución en la medida en que se da cada vez más importancia a la epigenética.

Como consecuencia de las últimas investigaciones, señala que, aunque las diferencias entre el cerebro humano y el resto de las especies son significativas, (desde el tamaño hasta su estructuración) las diferencias fundamentales no son las morfo-fisiológicas, sino las cognitivo-mentales.

El capítulo tercero está dedicado al proceso de hominización en el que se estudian los rasgos específicos que conforman el género humano: el bipedismo, la mano prensil, la cerebralización y los rasgos faciales. Rasgos que tampoco permiten afirmar, en sentido fuerte, la singularidad de la especie humana.

La gran diferencia la encontramos al analizar la transmisión cultural humana (proceso de humanización), estudiado

en el capítulo cuarto y la especificidad de la mente humana (cap. V).

El autor presenta las últimas investigaciones en estos campos y las diferentes interpretaciones que han provocado; insistiendo en que una correcta metodología antropológico-filosófica nos obliga a distinguir lo que son afirmaciones científicas (descripción de los hechos) y su interpretación (el modelo antropológico-filosófico desde el que manejan los datos).

El autor, después de mostrar las diferentes aportaciones científicas, se vale de los planteamientos de M. Tomasello para afirmar que no hay más cultura que en el ámbito humano y que es la peculiar transmisión cultural humana la que le proporciona una singularidad que no tiene el resto de las especies animales.

Aunque en los chimpancés se puede dar un aprendizaje por imitación el de los humanos acumula una tradición histórica. Las diferencias se dan porque los animales no poseen las capacidades de las mentes humanas (hacia los nueve meses los bebés son *agentes intencionales* y a los tres años *agentes argumentales* capaces de mentir, *mentes maquiavélicas*) y sobre todo no poseen el mecanismo que Tomasello denomina *efecto trinquete*: los humanos aprendemos no sólo de los otros, sino también a través de los otros, lo que permite la transmisión de la herencia cultural a las generaciones siguientes.

A la hora de plantear una filosofía de la mente, nuestro autor defiende el paradigma emergentista, según el cual nuestra mente y nuestra estructura com-

portamental es el resultado de un proceso evolutivo en el que una estructuras vitales se han complejificándose hasta emerger la mente humana.

La teoría emergentista complementada con la tesis de la *hiperformalización* de Zubiri le permite el profesor Beorlegui defender un sujeto humano “como sujeto autoconsciente, libre y responsable de los demás” (pág. 373).

Al profundizar en el estudio de la estructura comportamental del ser humano (cap. VI) se detiene en dos ingredientes específicos del comportamiento humano: la colaboración y el altruismo y se vale de nuevo de Tomasello ante el genetismo de las diferentes posturas sociobiológicas.

En este capítulo se estudia también la relación cerebro y ética, la neuroética, para acabar el capítulo dedicado a la libertad como ingrediente básico del comportamiento humano, concluyendo que “sólo el humano posee capacidad ética”, (pág. 470).

Establecida la diferencia entre humanos y animales se aborda en el capítulo VII la definición de lo humano frente a las nuevas especies artificiales: biotécnicas y robóticas. Se analiza el poshumanismo biónico o tecnológico, esto es, la construcción de híbridos humanos (ciborgs) o la creación de especies humanas nuevas como resultado de la manipulación genética. Así mismo se analiza el trashumanismo robótico ligado a la I.A.

El autor, después de presentar los distintos movimientos en favor del pos y trashumanismo, junto con las críticas de J. Habermas y M. Sandel, nos advierte el deseo de los científicos en descubrir los

secretos de la vida, unido al de las empresas inversoras en sacar el mayor beneficio de ello, hace peligrosa e interesada la idea de que el progreso no lo va a detener nadie.

Termina el libro con una vuelta a la reflexión sobre la naturaleza humana, en la que después de un repaso a las concepciones filosóficas, tanto negadoras como defensoras de la naturaleza humana y recordando lo señalado en el libro sobre el ser humano como unidad biopsicosocial, se denuncian las insuficiencias antropológicas y éticas del reduccionismo naturalista.

Se nos invita a promover lo que nos humaniza y nos hace más persona y para ello es necesario no olvidar lo específico de la realidad humana como “una estructura plástica y abierta compuesta por tres ingredientes: biología, psique y sociedad”.

Esta reseña del libro, insuficiente por la complejidad de los temas tratados y seguramente deficiente por las limitaciones del autor de la misma, no debería hacer a nadie desistir de la lectura del libro, sino, al contrario, invitar a su lectura completa, lo que permitirá ahondar en los muchos matices que cada uno de los temas apuntados conllevan.

Teo Izarra Mendizábal

Alianzas inicuas todavía sin amortizar

Catalán, M. (2019). *La alianza del trono y del altar. Seudología X*. Madrid: Verbum, 207 páginas.

Catalán centra el tomo décimo de su en el trono y el altar. La alianza de

ambas instituciones ha dado lugar a una serie de perspectivas que inciden en lo ficticio, engañoso y falaz, producido en la amplia historia de todos los tiempos. Empieza con el fraude clerical. La religión, una obra divina y humana, a la vez, o impulsada y realizada por personas reales, que aciertan unas veces y otras ofrecen un conjunto de quimeras, tiene como una de sus más importantes funciones el dominio de los pueblos mediante la obediencia a la autoridad. Esto da grandes beneficios políticos y también económicos. La iglesia medieval gozaba de tal prosperidad que poseía “un tercio de todo el suelo disponible” (página 14).



El resto se lo quedaba el trono y sus adjuntos. Puede que el modelo se haya mantenido durante tantos siglos que no desaparezca ya nunca más entre nosotros. Las raíces, por funestas que sean, continúan dando sus frutos. Unas veces la religión se subordinará al Estado y otras será este la religión política con la proclamación de sacros emperadores

Como los gobernantes han sido elegidos por Dios, sus hazañas son indiscutibles en base a patrias y banderas. Tal impostura se instala porque los astutos

son pocos, mientras que los crédulos, muchos (página 23). De los tontos viven los listos, dice el refrán popular. Los eclesiásticos han sido siempre muy astutos y no han necesitado tanto de la espada como del báculo. Poner en Dios el origen del poder no molestaba a los reyes, sino que los afianzaba y prestigiaba también a la religión. Sólo que esto no dejaba de ser un buen amaño y, en el fondo, un timo que nadie osaba discutir, y mucho menos desobedecer. Como pago, los grandes señores aportaban lo necesario para las necesidades del culto y las personales. Esta gran alianza todavía se mantiene en vigor en muchos Estados mundiales, aunque se proclamen laicos. El feudalismo señorial se entiende bien con el feudalismo eclesial (página 57), alimentando permanentemente “la connivencia entre el Papa y el Emperador” (página 60). Todavía hoy sigue en pie el Estado del Vaticano con el Papa como su jefe absoluto. Y, aunque al Papa actual no le guste que el pueblo cristiano le bese el anillo del pescador, la superstición se mantiene, produciéndose escenas sorprendentes e incomprensibles para el pueblo llano.

Los ricos y dominadores, es decir, el poder político, siguen gozando del favor divino, porque “no haya autoridad que no provenga de Dios” (página 80), escribió Pablo de Tarso. Los conquistadores portaban siempre la cruz, además de la espada. La cruz justificaba todo tipo de crueldades, porque el apoyo del “dios de las batallas” hacía que triunfaran sobre los enemigos. Con la cruz alzada predicaban el evangelio de la paz

en el campo militar, en el que iban cayendo los enemigos por la única razón de que eran infieles. Por eso la guerra era una Guerra Santa. Hasta se puede sentir el horror, al leer estas letras que parecen manchadas de sangre.

El capítulo quinto establece ya la tesis fuerte del ensayo: “la impostura político-religiosa por antonomasia” (página 99), que es convencer al pueblo de que el gobernante participa de la misma naturaleza divina, por eso la rebelión contra él es igualmente contra Dios. La elección del gobernante es divina, de ahí que juren el cargo ante la Biblia. Los enemigos de Dios, los herejes, deben ser exterminados por el poder secular, mediante la inquisición. Este “sofisma religioso se remonta a las primeras civilizaciones” (página 109). La monarquía, en cualquiera de sus formas, es de derecho divino.

La investigación avanza paso a paso, mientras queda al descubierto el origen de la impostura, que se prolonga en el tiempo. Todavía a mediados del siglo XX, el cardenal Herrera Oria proclama a Franco “Espada del Altísimo”, en una expresión que produce vergüenza ajena. Tal expresión no es sólo una cortesía, sino que actúa realmente, convirtiendo en esclavos a los presos políticos republicanos, que en el Valle de los Caídos “realizaron la monumental obra funeraria en honor de sus verdugos” (página 160), bajo la bandera de redimir (ámbito religioso) penas (ámbito penal), mediante el trabajo.

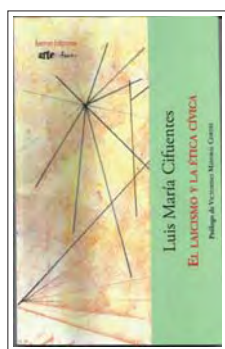
¿Hasta cuándo duró semejante situación de subordinación a lo divino? El último camino abre una vía de esperanza

para Occidente, cuando “la laicización de la vida política terminaría arrinconando a la santa mentira en el terreno privado o de conciencia” (página 179). Creo intuir que aquí se apunta ya una nueva vía de investigación que tardará en realizarse otros tantos años como los que lleva recorridos el profesor Catalán en un tema de tan amplio e interesante espectro.

Julián Arroyo Pomedá

Una ética para laicos

Cifuentes, L. M. *El laicismo y la ética cívica*. Editorial Apeirón, 82 págs.



El propósito de este libro, según el magnífico prólogo de Victorino Mayo-ral, es la construcción de una nueva ética cívica de carácter laico y universalizable. Propósito loable y oportuno donde los haya, pues dada la historia de España en relación a este asunto es necesario y muy conveniente reflexionar sobre la posibilidad de una moral laica alejada de las sotanas, como ha venido siendo tradicional en nuestro país y, aún hoy en día, el número de centros educativos en

manos de la Iglesia Católica es muy elevado y con un aumento creciente de su influencia a pesar de que la Constitución del 77 reconoce el Estado español como un estado aconfesional. Y quizás esté aquí el meollo del asunto y de los problemas de constituir un Estado alejado de las influencias eclesiásticas. Todavía se siguen celebrando funerales de Estado bajo el rito católico y, cuando ello (el rito católico) ya no es posible por anacrónico, entonces simplemente se ha eliminado sin ser sustituido por el correspondiente laico. Y esto, aunque no lo parezca, es lo grave, pues, como dice T. Todorov, no ayuda a formar ciudadanos democráticos, pues no hay mayor enemigo de la democracia que el rechazo a la multiculturalidad. No en vano, últimamente aparecen discursos políticos apelando a los valores europeos que, muchas veces, se confunden con la religión.

Es por lo tanto esencial construir una moral laica, o lo que el autor llama una ética cívica de carácter laico, a cuya contribución quiere aportar los elementos conceptuales que ayuden a una aclaración en la selva terminológica del laicismo. En primer lugar, se necesita entender el significado actual que tienen en España los conceptos de laicismo y laicidad, y para ello Luis María Cifuentes hace un recorrido por la historia del siglo XIX y XX para mostrar la lucha que muchos intelectuales llevaron a cabo contra las fuerzas conservadoras y religiosas que impedían la configuración del Estado y sistema educativo español separado de la religión. Así aparecen personajes como Antonio Gil de Azcarate y

Francisco Giner de los Ríos, cuyas aportaciones al laicismo liberal español fueron decisivas, aunque muchas veces la misma Jerarquía católica les acusó injustamente de anticlericales. Tampoco conviene olvidar el segundo impulso de la República que contó con las voces de Rodolfo Llopió y Fernando de los Ríos como representantes del laicismo socialista. La historia del laicismo español es la historia de una idea de España distinta al tradicionalismo imperial y católico que defendían la aristocracia y las élites españolas. Era una idea que miraba a Europa y cuyo primer momento viene de la mano de los krausistas que se inspiraron en el filósofo neokantiano alemán K. H. F. Krause, que defendía los ideales humanistas. Ideales que fueron cogidos y transformados al contexto español especialmente por Sanz del Río quien pensó que eran a la solución la crisis de la sociedad española de su tiempo.

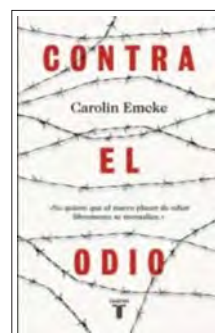
El fracaso de la Segunda República española trajo como consecuencia la persecución de todo tipo de laicismo por considerarlo contrario al régimen que el General Franco instauró durante cuarenta años hasta su muerte. Junto al laicismo republicano y liberal se persiguió también a la masonería pues, a pesar de los orígenes en un cristianismo ilustrado, era considerado por los jefes del régimen como ateos, anticlericales y en el mejor de los casos agnósticos. Esta animadversión entre el laicismo y la religión tiene sus antecedentes en la confusión durante muchos siglos de la historia de Europa entre moral y religión. Todo el ordenamiento político y jurídico tenía su fun-

damento en la moral católica hasta tal punto que se identificaba una buena conducta moralmente irreprochable con la religión católica que presentaba a los santos y santas del martirologio cristiano como modelos inspiradores de toda acción moral.

Javier Méndez

Reconocimiento político de la pluralidad

Emcke, C. (2007). *Contra el odio* (traducción de Belén Santana). Barcelona, Taurus, 237 páginas



Carolin Emcke es una filósofa y periodista alemana profundamente comprometida, con la democracia, la libertad y los derechos humanos. Y aquí estas tres expresiones tienen un sentido radical, no son elementos retóricos de un pensamiento políticamente correcto. Justamente lo que pretende (y consigue) Carolin Emcke es profundizar en estos conceptos para llevarlos a sus últimas consecuencias. Es ser capaz de llegar a la raíz de las cosas, tanto en el análisis como en las propuestas. El odio, como

nos enseñó Spinoza, es una de las principales y más destructivas pasiones humanas, pero para combatirlo debemos entender sus causas.

El libro es muy interesante, aunque algo desigual. La primera parte, “Visible/invisible”, plantea la perspectiva adecuada sobre el origen del odio, que es el de la fabricación ideológica. Hay que entender el contexto específico en el que nace y en el que surge. Pero el hilo conductor de este capítulo me parece algo confuso.

La segunda parte, en cambio, es la que considero más sugerente. Por varias razones. En primer lugar por el análisis de la construcción de las identidades colectivas, de este nosotros que integra a unos y excluye a otros. Su título “Homogéneo, natural, puro”, expresa muy gráficamente la peligrosa tendencia de los grupos identitarios. Aquí incluye los movimientos secesionistas y vale la pena analizar hasta que punto algunos (no todos) de los puntos que denuncia pueden aplicarse, por ejemplo, a los nacionalismos periféricos españoles. Aunque está claro que lo que denuncia Carolin Emke es la ideología antidemocrática, xenófoba y agresiva de la extrema derecha alemana y europea hay elementos que están patentes en estos nacionalismos. Me refiero a la idea de “pueblo” como algo homogéneo que niega la diversidad interna, la cohesión interna definida por un chivo expiatorio que se presenta como enemigo, la distorsión de la historia y la manipulación a través de los medios de comunicación controlados.

Por otra parte, plantea de manera fecunda la defensa de los intereses, no solo de los gays y lesbianas, sino también de los transexuales y queer. Pero voy a plantear en este punto algunas reservas. Una es que, a veces, parece que en estos Carolin Emcke está construyendo identidades colectivas justificadas y forman una comunidad de la que podríamos hablar como un sujeto. Lo que sí presento es una reserva con la idea que defiende Carolin Emcke de que la identidad legal debe definirse en términos subjetivos: yo me registro con aquella identidad de género con la que me identifico. Es un problema complejo, como el de asumir que un deseo (cambiar de sexo) sea un derecho que el Estado deba garantizar con sus todos sus recursos.

Hay en el fondo un debate muy profundo sobre lo que significa la transexualidad o el movimiento queer. En el primer caso nos encontramos con una contradicción. Por una parte, se afirma que el género es una construcción social que no viene determinado por la anatomía. Masculino-femenino son constructos sociales que se imponen como normalizadoras. Pero cuando alguien que tiene cuerpo masculino se siente mujer, ¿qué significa esto realmente? ¿Qué se identifica con el constructo social que se ha creado para los que tienen anatómicamente el otro sexo? Personalmente pienso que es desde el psicoanálisis, especialmente el lacaniano, desde donde podemos acercarnos a la vez críticamente y con respeto a estos sujetos y a esta problemática.

La escritora denuncia que se considere un trastorno. De acuerdo, yo también estoy en contra del cuadro clínico que establece el DSM para catalogar a la población en el sentido biopolítico que cuestionaba Foucault. Pero no estaría en contra de considerarlo una psicopatología, que, visto desde esta perspectiva psicoanalítica, no implica una voluntad de exclusión sino de comprensión de lo que hay detrás de este sufrimiento, que no está ligado solo a la marginación social. Todo ello no quita que me parezca necesario su defensa clara, en los términos que lo hace en este libro, que es básicamente el del respeto.

La última parte, “Elogio de lo impuro”, me parece muy sugerente, en un camino que va de la fecunda noción de “ser singular plural” de Jean-Luc Nancy a la del poder constructivo de Hannah Arendt, pasando por el de parrhesia de Michel Foucault. Hay una cuestión que aparece aquí que es fundamental, que es cuándo el Estado debe garantizar los derechos subjetivos de los ciudadanos y prohibir determinadas prácticas de una comunidad religiosa o cultural. Tema muy espinoso que la autora, aún sin tener una fórmula para su solución, tiene el valor de plantear.

Me gusta del planteamiento de la autora es su defensa del “nosotros universal” formado por sujetos singulares que aceptan la pluralidad. Es decir, la combinación de un sujeto singular que sigue su camino ético en el marco de un reconocimiento político de la pluralidad. Quiero señalar la manera, a mi modo de ver muy positiva, en que la escritora re-

coge el término liberal, tan denostado por algunos sectores de la izquierda sin ver lo que hay de emancipador en este concepto.

Un libro valiente, oportuno y riguroso de Carolin Emcke, con una muy buena traducción de Belén Santana. Podemos aplicar a Carolin Emcke otro concepto, al que dedica la última parte del libro, que es el de parrhesia. Es el coraje de decir la verdad, arriesgándose, jugándose a veces la vida, que recuperaba Michel Foucault.

Luis Roca Jusmet

De la carne a la sexualidad

Foucault, M. (2018). *Historia de la sexualidad IV. Las confesiones de la carne*. Edición establecida por Frédéric Gros. Edición y presentación Edgardo Castro. Traducción de Horacio Pons. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 454 páginas



Después de 34 años de espera, a principios del 2018 se publica el tomo IV de la “Historia de la sexualidad” de Michel Foucault. El año 1984 es además

el de su muerte prematura, a los 56 años y a causa del SIDA. Con el tomo IV culmina el proyecto iniciado bastantes años antes, que debía constar de cinco volúmenes y cuyo primer tomo aparece en 1976. Los tomos segundo y tercero se publicarán en 1984, poco antes de su muerte. Hablar de historia de la sexualidad es, en realidad, poco preciso, ya que es la historia que va de “la aphrodisia de los antiguos” (griegos y romanos) a “la sexualidad de los modernos”, pasando por la “carne” del cristianismo medieval. Si los nombres son distintos es porque se constituyen como tres “objetos” diferentes. En lo que ahora llamamos “sexualidad” no hay nada, considera Foucault, de natural. Es un fenómeno histórico constituido por campos de saber, por relaciones de poder y por formas de constituirnos como sujetos. Pero el recorrido que realiza Foucault en este trayecto es totalmente discontinuo, tanto conceptual como temporalmente. No es una historia cronológica y sistemática.

El primer tomo se llamó “la voluntad de saber” y se refería al concepto moderno de sexualidad. Es, en cierta manera, una arqueología del psicoanálisis, sobre todo en la medida en que esta disciplina es la más paradigmática e influyente de nuestro tiempo. Este primer tomo, muy denso y poco extenso, tendrá un gran impacto en muchos campos. Pasarán los años y en este tiempo Foucault dará un giro importante en sus investigaciones. Señalemos sobre todo su preocupación, a principios de los ochenta, por la relación entre sujeto y verdad. ¿Cómo el hombre se constituye a la vez como

sujeto y objeto de un saber y de sus propios actos? ¿Cuándo comienza a aparecer el imperativo de decir la verdad de lo que uno es? Toda esta problemática le lleva a interesarse por unas épocas bien diferentes de la que había tratado en sus investigaciones anteriores (la formación de la modernidad): son la época antigua grecorromana y los inicios del cristianismo. El resultado es un vuelco de su historia de la sexualidad. Los volúmenes segundo y tercero (“El uso de los placeres” y “La inquietud de sí”) retroceden bruscamente en el tiempo. Es el momento en que Foucault trata el tema de la parrhesía en la Antigüedad. “El uso de los placeres” trata cómo el pensamiento griego clásico reflejó el comportamiento sexual (“aphrodisia”) inicialmente en función del placer y luego va introduciendo una ética ascética para limitarlo, todo ello expresado en cinco ejes: relación con el cuerpo, relación con la esposa, relación con los jóvenes y relación con la verdad. Esto último llevará a la problemática de “La inquietud de sí”, el de una ascética entendida como arte de vivir y el del cuidado de uno mismo, que coincidirá con lo tratado en su curso 1981-2 del Collège de France, “La hermenéutica del sujeto”.

La elaboración del cuarto volumen, que es el que nos ocupa, es compleja. Lo hace en el momento de su estudio sobre “los actos de verdad” y el “poder pastoral” articulados con prácticas de obediencia en el marco de la gubernamentalidad de 1978. La redacción definitiva fue entre 1981 y 1982. Para el establecimiento de esta edición póstuma se ha contado

con el manuscrito que en 1982 Foucault entregó a la editorial Gallimard.

El libro, hay que plantearlo de entrada, es mucho más largo y más duro de lectura que los tres anteriores. Hay mucha documentación comentada, de Clemente de Alejandría a Agustín de Hipona, pasando por otros Padres de la Iglesia. A veces resulta algo arduo, por lo preciso y rigurosos, pero su interés es fundamental. “La carne”, teorizada por los pensadores del cristianismo de los primeros siglos de nuestra era, es una conceptualización clave para entender el nexo que se establece en Occidente entre la sexualidad, el sujeto y la verdad. Es a través de esta relación como se va configurando una hermenéutica del sujeto centrada en el deseo sexual.

El libro está dividido en tres partes. La primera dedicada a lo que llama “la formación de una nueva experiencia” en el cristianismo, que aborda los temas de la creación/procreación; del bautismo, de la “segunda penitencia, donde el sujeto bautizado debe decir la verdad, confesarse como acto de conversión, en el que pasa a ser otro; finalmente “del arte de las artes”, es decir la dirección espiritual, el examen de uno mismo, el control atento de actos y pensamientos por parte del sujeto.

La segunda parte está dedicada a la virginidad: “ser virgen”. No era solo el resultado de un código de prohibiciones sexuales que conducía a la abstinencia. Era mucho más. Es un estado de pureza singular, una especie de ejercicio del alma consigo misma, un trabajo interior que conduce a la inmortalización del

cuerpo. Viene a ser una especie de separación del cuerpo, de su sexualidad, para recuperar la pureza de corazón. Es, en definitiva, un combate espiritual contra el vicio de la fornicación. Todo ello implica una subjetivización de la sexualidad, que incluye una determinada relación con uno mismo y con el otro, la búsqueda de la verdad de uno mismo. Todo ello, señala, llevará a la sistematización y transformación realizadas por las tecnologías del yo de la vida monástica.

La tercera parte está dedicada al matrimonio: “estar casado”. A partir del siglo IV se desplaza el interés hacia el matrimonio. No hay que olvidarse de los cristianos que están en el mundo, por supuesto, y no retirados en la vida monacal. Hay que promocionar espiritualmente el matrimonio, no solo la castidad. Hay toda una reglamentación del matrimonio, entendido en clave patriarcal. Aquí está el primer capítulo de esta parte: “los deberes de los esposos”. El segundo lo titula “el bien y los bienes del matrimonio”. El matrimonio también es un sacramento, hay que darle un valor. Ello implica una reglamentación de la vida sexual basada en una concepción del hombre como sujeto del deseo y de derecho que tendrá profundas implicaciones en Occidente. Esto último da lugar al último tema de esta tercera parte: “la libidinización del sexo”. La sexualidad aparece como una fuerza involuntaria que nos sacude, que está asociada a un mal, al pecado original, a la falta primigenia de la especie humana.

Es interesante señalar la continuidad que ve Foucault entre la moral cris-

tiana y la moral alejandrina-romana, sobre todo la estoica. Continuidad relativa, por supuesto, porque los planteamientos y los fines son otros.

En el estoicismo estaban al servicio de la economía de los placeres y las fuerzas, es decir del arte de vivir. En el cristianismo se ligan a la obediencia y a la promesa de otra vida. Pero no solo esto, ya que el cristianismo vinculó la sexualidad (“la carne”) con el sujeto, la verdad y el derecho de una manera que marcará totalmente la dinámica occidental.

El libro se complementa con cuatro apéndices muy valiosos, que coronan bien el texto central.

¿Qué decir del libro? Que es indispensable para los que quieren conocer a Michel Foucault o la temática tratada, que no es solo la historia de la sexualidad sino de la moral occidental. El libro no es difícil, aunque sí de lectura algo ardua. Muy riguroso, muy sugerente. Una buena edición y una impecable traducción. Vale la pena el esfuerzo.

Luis Roca Jusmet

Elogio de Baltasar Gracián

Fumaroli, M. (2019). (Traducción de José Ramón Montreal). *La extraordinaria difusión del arte de la prudencia en Europa. El “Oráculo manual” de Baltasar Gracián entre los siglos XVII y XX*. Madrid: Acantilado, 178 páginas.

A primera vista puede resultar extraño comentar el libro fuera de los círculos especializados en la obra de Baltasar Gracián. Pero la impresión es falsa. Lo es

porque es un ensayo muy interesante, en el que la obra de Gracián es, en parte, un pretexto para profundizar en un siglo excepcional y punto de partida de la modernidad, el siglo XVII. Y Gracián, por otra parte, siempre vale la pena. El autor del libro en cuestión es Marc Fumaroli (Marsella, 1932), miembro de la Academia francesa, profesor del Collège de France y de La Sorbona de París. Escribe muy bien y su erudición es extraordinaria. Hace una década la misma editorial ya publicó un libro del mismo autor, que complementa muy bien al que nos ocupa: *Las abejas y las arañas. La Querrela de los Antiguos y los Modernos*.



El hilo conductor del libro es la gran incidencia que tuvo en Francia (y secundariamente en Europa) la traducción al francés del *Oráculo manual* de Baltasar Gracián. Gracián era un jesuita muy singular que publicó el libro en lengua castellana el año 1647. La versión francesa se tituló *L'homme de Cour* (*El hombre de la Corte*), lo cual ya le daba una orientación muy específica, ya que lo que se presentaba en el original como una propuesta de arte de vivir se convierte en algo dedicado exclusivamente

a los cortesanos. El traductor, que publicó en 1684, era un tal Amelot, hombre enredado en cuestiones cortesanas, precisamente, y erudito reconocido ampliamente en su país. El contexto político era complejo: la Guerra de los 30 años dominó el escenario europeo. La Inglaterra del siglo XVII sufrió dos revoluciones políticas: la puritana, liderada por Cromwell, que decapitó al monarca Carlos I, y la whig, que sustituyó al Estuardo católico Jacobo II, protegido por Luis XIV, por su yerno Guillermo III, de la Orange calvinista. Hobbes y Locke fueron los teóricos de estos cambios.

Pero también en Francia los desacuerdos de Luis XIV con los jansenistas, que confiaban en la gracia y consideraban, con Pascal, que lo propiamente humano era deleznable. Era el antihumanismo católico, mientras que los jesuitas, en cambio, defendían una forma mundana de vivir bien y estaban dispuestos a formar para el estado monárquico francés el cuerpo de su élite dirigente. El Papa confiaba en los jesuitas para combatir a Lutero y también a Maquiavelo, con una teoría del poder político totalmente separada de la Iglesia. En la Compañía de Jesús española hay dos personajes absolutamente relevantes: uno es Gracián y el otro, por supuesto, San Ignacio de Loyola y sus ejercicios espirituales. Ambos representan el humanismo católico confrontado a protestantes y, dentro de la Iglesia, a jansenistas. En el *Oráculo manual* Gracián quiere compaginar una moral laica en la línea de Montaigne con la fe católica. Esta moral laica potencia una virtud de prudencia para sacar a los sabios de las ciénagas de

la vida moderna. La España imperial de Felipe IV, por otra parte, está en proceso de decadencia, por la alianza de la Europa protestante con Francia.

En todo caso vale la pena recordar la importancia de este libro de Baltasar Gracián y la influencia que ha tenido, hasta el siglo XX. Únicamente en el siglo XVIII tuvo un período de latencia por las ideas románticas y revolucionarias. En el siglo XIX despertó el entusiasmo de Schopenhauer y de vanguardistas del siglo XX como los escritores André Gide y Paul Valéry y, ya en la segunda mitad del siglo, el psicoanalista Jacques Lacan o el situacionista Guy Debord. Todos lo leyeron a través de la traducción de Amelot: *L'homme de Cour*.

El libro es interesante, me parece, para un público amplio. Tanto a los interesados por Gracián como a los interesados por el debate ideológico del S.XVII.

Luis Roca

Palabras para comunicar

Gamper, D. (2019). *Las mejores palabras. De la libre expresión*. Barcelona: Anagrama, 160 páginas.



Se trata de un ensayo para buscar las mejores palabras que están devaluadas y hay que reivindicar. Hoy el ruido es el medio en el que se habla: “La palabra circula en el medio del ruido” (página 21). Aprendemos las palabras y a hablar con ellas en casa, pero ahora el núcleo familiar es muy estrecho y todo son interrogantes. En la escuela los que tienen que educarse se mueven entre más ruido y planteamientos que eluden buscar la verdad. En las redes sociales las palabras circulan sin control. La democracia sí que necesita la palabra, porque el lenguaje igual pertenece a todos.

Nos encontramos ante una situación en la que las palabras “han perdido su inocencia” (página 51) y hay que medir mucho lo que se dice antes de apropiarse de la palabra. ¿Hablamos y nos expresamos en libertad o guardamos silencio por miedo a la represión que podría llegar? En todo caso, nadie debería robarnos la palabra, a pesar de la tendencia a controlarla y censurarla.

Las sociedades liberales irían contra su propia naturaleza sin negar la libertad académica, que debe jugar un papel importante en la sociedad. La cuestión es cómo evitar la divulgación de mensajes dañinos. La única solución es guardar silencio ante ellos y contribuir así a que se diluyan. De aquí que las derechas extremas repitan sin pausa sus ideas simples hasta que sean asimiladas por el pueblo sencillo. El periodismo futuro debería prestar mucha atención a esto, aunque la libertad de prensa sea su propia idiosincrasia, pero cuidando ruidos y excesivas resonancias.

Hablar hoy es un acto de resistencia y todavía lo es más escuchar: “La comunicación está amenazada de asfixia, pues carece de su oxígeno, el silencio, sin el cual no es posible la combustión. En estas circunstancias, incitarse mutuamente a hablar y escuchar sería un acto de resistencia” (página 17).

P.

Sacar la filosofía a las calles

Infante, E. (2019). *Filosofía en la calle*. Barcelona: Ariel, 398 páginas.



Sean o no reales las anécdotas que el autor nos cuenta, como la que le sirve de apertura, “la chica que escapó de la caverna por una ventana”, lo cierto es que al hilo de su experiencia en el aula ha tenido que dar una gran vuelta a la forma de enseñar filosofía a los estudiantes de bachillerato. Lo ha hecho mediante un regreso a los orígenes, ¿alguien esperaba otra cosa? En efecto, las aulas tienen que hacerse vida en lugar de cavernas. Sócrates y los continuadores del maestro griego hablaban de filosofía en la calle con sus vecinos, a quienes les interesaban las cuestiones de la vida co-

tidiana: la muerte, el amor, la cólera y la agresividad, entre otras muchas. Los filósofos dialogaban sobre esto y respondían a las preguntas que se les planteaban. A ello es a lo que se dedicaban, haciendo de la filosofía no algo servil, sino una práctica de libertad. Sus mujeres se quejarían con razón porque no llevaban nada a casa y tenían que comer.

El autor conoce bien la historia de la filosofía y eso le permite traer al filósofo adecuado para que explique en cada momento el tema que plantea con un lenguaje muy llano, que pueden entender bien los adolescentes, por ejemplo, “los cuernos y el deber”. Si te has liado con alguien, ¿debes contárselo a tu pareja? Para saber cuál es nuestro deber podríamos preguntar a Kant, que era partidario de decir la verdad hasta en casos extremos. Sin embargo, para la filósofa E. Ascombe la verdad no puede ser norma absoluta, no siempre está mal mentir. El utilitarista Bentham dice que hay que buscar lo que sea útil para la mayoría, por lo que habría que pensar si diciendo la verdad mi pareja sería feliz. Necesitamos reflexionar sobre el hecho. Y Sócrates pide que no seamos ignorantes y que busquemos lo que es justo. Responsabilidad y consecuencias de las acciones son siempre personales, así que toca elegir. A la pregunta que se plantea la filosofía da siempre una serie de respuestas, que pueden orientar, pero nunca ofrecerá un mandato imperativo, que solo depende de cada uno.

Ante la pregunta de si hay que obedecer a la autoridad es a la conciencia a la que hay que acudir. La libertad es lo

más valioso. Sobre el bullying tienen cosas que decir H. Arendt, Hegel, Maquiavelo y Rousseau. También Sócrates, Trásimaco, Antifonte, Hipias y E. Lledó pueden orientar acerca de si vamos a copiar en un examen. Del suicidio se han ocupado Camus, Marcel y Cioran. De las drogas tienen mucho que decirnos Aristipo, Epicuro y Escotado.

Todo está contado con gracia, oportunidad y sentido del humor y se ilustra con poemas y películas conocidas y que han podido ser vistas o pueden proyectarse en clase. Se tratan hasta 27 asuntos y al final de cada uno aparece un código QR por el que se puede acceder a Twitter para seguir debatiendo y aprendiendo más. Para terminar, la filosofía es valiosa para la vida. Concluye el autor: “Tú deseas tener una existencia auténtica y pensar por ti mismo” (página 387). Al final, Infante ofrece propuestas para un cine club, dando títulos para cada uno de los temas que ha tratado.

El trabajo está bien concebido y organizado. Hay que leerlo para sus posibles aplicaciones en las aulas.

J. A.

La verdad transformadora en el vitalismo de Foucault

Larrauri, M. (2018). *ANARQUEOLOGÍA. Foucault y la verdad como campo de batalla*. (Seguido de “Anarqueología y gubernamentalidad neoliberal: ¿Quiénes somos hoy?”, de Lucía Gómez). Madrid: Enclave de libros, 278 páginas.

Maite Larrauri (Valencia, 1950) es una buena conocedora de los textos de Michel Foucault y hace ya casi veinte años (1999) publicó una primera versión de lo escrito en este libro. Lo reedita nuevamente con un postfacio de Lucía Gómez. Hay que decir que el ensayo es plenamente actual y altamente recomendable. El libro está dividido en dos partes complementarias que pertenecen a problemáticas epistemológicas pero que también abren el horizonte de una salida ético-política a las prácticas de normalización.



La procedencia del término “anarqueología” es del mismo Foucault y aparece coyunturalmente en dos lecciones del curso que impartió el año 1979-1980 en el Collège de France. Concretamente la del 30 de enero y la del 6 de febrero. En la primera lo hace diciendo que hay algo de anarquista en su método. En la segunda, refiriéndose a su método como arqueológico o anarqueológico. Maite Larrauri define en un momento del libro la anarqueología como un cierto anarquismo metodológico que combina las reglas de un proceder analítico (línea Canguilhem) y las de un diagnóstico (in-

fluencia de Nietzsche). Las verdades científicas hay que aceptarlas solo en la medida en que aceptamos su régimen de verdad. La anarqueología quiere hacer de su diagnóstico no un remedio normativo, sino una caja de herramientas para construir subjetividades alternativas.

La presentación es muy peculiar. Larrauri se reivindica a sí misma como una feminista que no tuvo la valentía (utilizo sus palabras) de hablar en este ensayo de feminismo o de mujeres (casi no aparecen). Pero Michel Foucault es un hombre y es desde esta perspectiva que escribe sus textos. Aunque, nos recuerda la autora, hay lecturas feministas muy interesantes de la obra de Foucault, desde la de Judith Butler hasta la de las feministas italianas. Tomamos nota.

Después de la presentación hay una introducción en el que la autora nos propone una lectura de Foucault que evitaría tanto la repetición de los textos en una escolástica estéril como una hermenéutica que pretendería decir lo no-dicho pero implícito en Foucault. Larrauri nos sugiere ser capaces de apropiarse de lo que dicen los textos de Foucault para transformarlo en algo propio.

La primera parte del libro se titula “Análisis del lenguaje”. Una de las cuestiones que aborda es la influencia que tuvo en Foucault la filosofía del lenguaje inspirada en el segundo Wittgenstein, especialmente de este mismo filósofo y de John Austin y John Searle. Hay que decir que, como apunta en sus trabajos otro foucaultiano español que ha profundizado esta problemática, Francisco Vázquez García, Maite Larrauri fue pionera en los

estudios en español sobre el tema. Pero lo verdaderamente interesante es toda la reflexión sobre lo que señala como una noción clave en la arqueología de Foucault: la de “enunciado”. Enunciado entendido como la regla invisible que marca un juego de lenguaje (aquí utiliza la terminología de Wittgenstein) o régimen de verdad. Pero que no sea visible no quiere decir que se oculte, sino que se le supone. Todas las proposiciones que pueden formularse lo hacen en función de estos enunciados. Los enunciados lo que hacen, por tanto, es validar, hacer posible que una proposición pueda ser considerada verdadera o falsa.

La arqueología estudia la procedencia de los enunciados, que nunca remite a una causa sino a una interacción de factores condicionantes. Se trata de encontrar el lugar desde donde se establecen las reglas que configuran las prácticas discursivas. A partir de 1970 el análisis del discurso aparece vinculado a prácticas no discursivas y aparecerá otra noción fundamental, la de “dispositivo”. Pero hemos entrado ya en el análisis genealógico, que vincula los campos del saber con las redes del poder. El dispositivo es el que produce la experiencia posible.

Damos un salto en el planteamiento kantiano al darle al “a priori” una forma histórica y contingente, no universal. Manteniendo, eso sí, el entender el sujeto y el objeto como algo que se forma de manera simultánea, conjunta. Lo que hace el enunciado es constituir un sujeto que, aunque vacío, ocupa un determinado lugar. Larrauri nos abre también el

horizonte de la posibilidad de resistencia. Del sujeto sujetado puede entreverse el sujeto que a partir de las prácticas puede crearse a sí mismo. “Autocreación” en sentido metafórico, ya que no es un sujeto constituyente sino autoconstituido en una trama histórica concreta. Se trataría de crear nuevas experiencias y nuevas formas de subjetivización. Y estos materiales incorpóreos que son los enunciados tienen mucho que ver con ello. Hay un referente pre-discursivo, que los enunciados aún no han conformado, sobre el que podríamos trabajar nuevas formas de subjetivización, como apuntará los últimos trabajos de Foucault de los años 80 antes de su muerte.

La segunda parte trata sobre “La historia de la verdad”. Nos habla, de entrada, de la transición de la arqueología (del saber) a la genealogía (del poder) que va apareciendo a partir del inicio de los setenta. Genealogía que incluirá en su análisis las prácticas no discursivas. Pero cambia la visión de las prácticas discursivas en la medida en que se enmarcan también en el entramado de las redes del poder. Entra aquí en una comparación con dos nociones de la filosofía del lenguaje de John Austin que son “los actos ilocucionarios” y los “perlocucionarios”. Los primeros son actos de habla sometidos a unas convenciones. Pero los perlocucionarios se entienden solo a partir del contexto en que aparecen. Siempre son producto de unos encuentros azarosos que acaba encadenándolos en una lógica determinada. Un ejemplo sería la cárcel como producto del encuentro entre “penalizar”, “castigar” y “encerrar”. Aparece

entonces “el acontecimiento”. Pasa después a analizar las características de las relaciones de poder: 1) son gobierno, es decir, acciones que conducen acciones; 2) es una red en la que se inscriben todas las relaciones humanas; 3) no son en sí mismas negativas pero son peligrosas, porque pueden convertirse en relaciones de dominio cuando cristalizan en una jerarquía. La historia de la verdad en nuestra tradición cultural tiene un punto de inflexión cuando pasamos de la prueba-experiencia a la prueba-constatación, que es la que se implantara con la revolución galileano-cartesiana. La verdad deja de ser algo para lo que hay que estar preparado para pasar a ser algo accesible a través del método adecuando, el científico, que pasa a ocultar que es él mismo un juego de verdad. Se considera objetivo. Este es el diagnóstico de Foucault. ¿Cuál es el lugar desde el que Foucault hace su diagnóstico? Cuestión problemática e interesante. En todo caso para Foucault la verdad ha de ser transformadora. Sin ser nostálgico de los antiguos podemos volver a ellos para contrastar y aprender para “apropiarse” de alguna de sus propuestas. En sus trabajos de los años ochenta Foucault profundiza sobre las tecnologías del “cuidado de sí mismo”, haciendo especial hincapié en la noción de “parresía” como el coraje de decir de decir la verdad. Todo ello le lleva a la noción de “vida verdadera”. ¿Qué significa “una vida verdadera”? 1) Una vida recta en conformidad con el logos; 2) una vida soberana que tiende al gozo. Michel Foucault acaba viendo en el cinismo la escuela de la An-

tigüedad que mejor representa esta apuesta. Maite Larrauri recoge la reivindicación que hace Deleuze de situar a Foucault en un vitalismo Spinoza-nietzscheano.

Hay algunos puntos que me parecen problemáticos ¿Es cierto que es mejor utilizar liberación que libertad si hablamos de Foucault? No lo veo claro, más bien pienso que defiende una ética singular como práctica de la libertad y que, aunque defiende la resistencia, duda de la liberación colectiva. ¿Es cierto que ninguna relación de poder le parece legítima y todas llaman a la sublevación? Yo creo que el último Foucault acaba concluyendo que el poder solo es criticable cuando se transforma en dominación.

La idea deleuziana que la autora comparte de Spinoza y Nietzsche como influencias del vitalismo de Foucault me parece muy discutible. Primero por situar a Spinoza y a Nietzsche en la misma tradición. A mí no me lo parece, creo que, aunque tengan puntos de encuentro son propuestas absolutamente diferentes. Dudo también de la influencia de Spinoza sobre Foucault. De hecho lo cita muy poco, aunque es cierto que en el último curso lo cita como ejemplo de “vida filosófica”.

El post-facio de la psicóloga social Lucía Gómez es breve pero muy sugerente. Sitúa la anarqueología como la pregunta radical que vincula discursos de saber, relaciones de verdad y formas de subjetividad. La reflexión se centra en los saberes psi como el dispositivo fundamental para la gubernamentalidad neoliberal. Se trata de centrarse no en la nor-

malización sino en la optimización de uno mismo. El cuerpo y la mente se convierten en capitales en los que debemos invertir para sacar un beneficio. Se configuran subjetividades funcionales al orden neoliberal: se trata, más que de una ideología, de una ontología psicológica. Proyectos identitarios individualistas que nos aíslan y privatizan nuestro malestar. La alternativa que nos propone Lucía Gómez es la de seguir la vía abierta por Foucault de una ontología del presente y a partir de aquí politizar el malestar para erosionar entre dispositivo psicológico y buscan alternativas colectivas.

Luis Roca Jusmet

Para empezar a reflexionar en Ética

Méndez, J. (2019). *Solo Ética. Una invitación a la ética para jóvenes*. Madrid: Ediciones Ápeiron, 90 páginas.



El profesor Javier Méndez, Doctor en Filosofía por la Uned y profesor de Filosofía de la Enseñanza pública, dedica esta breve obra a los jóvenes de la Enseñanza Secundaria. La finalidad del libro es iniciarles en el estudio de la

Filosofía; pero entrando por la puerta de la Ética. El acceso a la filosofía puede hacerse de diversos modos; pero quizá desde esta materia sea uno de los mejores accesos por la facilidad que se tiene a esas edades de entrar en la reflexión filosóficas desde los problemas concretas de la vida que exigen una decisión, tras una reflexión y una valoración.

La obra de Méndez tiene muchas cosas positivas. Una de ellas es usar un lenguaje asequible a jóvenes de 15 y 16 años; pero no por eso simple. Pasa de problemas muy prácticos y cercanos del universo de los adolescentes y post-adolescentes a cuestiones filosóficas que les llevarán casi sin darse cuenta a entrar en profundidades filosóficas: ¿qué es el hombre? ¿qué supone ser libre?, ¿qué son los valores?, ¿Por qué puede haber valores y contravalores? ¿Cuál es la esencia del mal? ¿Tiene valor la vida familiar? ¿Por qué somos seres sociales por naturaleza?, etc.

El libro consta de 12 capítulos, una presentación, una introducción y unas reflexiones finales con el título “¿Es posible la ética?”. Parece casi innecesario ese final, pero está justificadísimo porque hace alusión a la época en que nos ha tocado vivir: una época con mucha falta de ética en el que faltan referentes y la crisis de autoridad que empezó en la segunda mitad del siglo XX ha derivado en una post-humanismo falto de valores, caracterizado por la desconfianza en el hombre y por uso desmedido de las nuevas tecnologías en las que la ética y los valores de referencia parecen olvidarse. En esas reflexiones finales el autor, hace

una recapitulación de lo expuesto en el libro que más que un resumen son unas conclusiones finales tras el recorrido por los problemas de la vida que los jóvenes se plantean en la actualidad.

Cada uno de los capítulos acaban con unas preguntas cuyo número varía (3, 4, 5 ó 6) que sirven como punto de partida para que el lector siga reflexionando por sí mismo o incluso puedan ser tratadas en el aula a modo de debate.

Los títulos de los capítulos son muy variados: la libertad, el sentido de la vida, la felicidad, la inteligencia emocional, la identidad personal, los valores, las elecciones que debemos tomar, etc.

En cada capítulo se conjuga la anécdota, las preguntas, los ejemplos reales de la vida cotidiana de un joven de 15, 16, 17 años. Y además en cada capítulo se citan pensadores y filósofos con los que los lectores pueden irse familiarizando sin haber estudiado filosofía propiamente dicha.

Hay que resaltar que es un libro que puede ser usado en 3º ó 4º de la ESO, cursos en el que aún no se estudia la asignatura de Filosofía que comienza en el bachillerato.

El autor en la introducción plantea la necesidad de la Ética como una guía para dirigir la propia vida, partiendo de la libertad humana. A los jóvenes una de las cosas que defienden por encima de todo es su libertad. La están estrenando y es lógico que quieran hacer uso de ella. Y plantea también que la libertad debe ser algo basado en la reflexión y de ahí la necesidad de la Ética como un modo de sacarle el máximo partido a esa

libertad que debe ejercerse sin caer en las trampas. Parte de esas trampas las señala el libro a lo largo de sus páginas.

Ya en el primer capítulo nos ayuda a buscar y a centrarnos en lo importante. El punto de partida debe ser la sociabilidad y nuestra relación con los demás: primero la familia, después los amigos (algo absolutamente capital para una persona de 14,15,16... años). Y de ahí es muy fácil dar el pequeño salto a la política; pero siempre desde el valor de la amistad.

Después pasa el autor de lleno a reflexionar sobre la libertad. Para ello trata de aclarar el concepto de “apetencias” y de no confundirlo siempre con el ejercicio de la libertad. No todo lo que me apetece a hacer es señal de que eres libre y si lo haces no te harás más libre. La cita roussoniana viene aquí como anillo al dedo: “la libertad del fuerte es la esclavitud del débil”. De ahí es fácil concluir que las apetencias nos pueden debilitar, y por ello hacer perder nuestra libertad en un mundo tan complejo como en el que nos ha tocado vivir.

Es del todo oportuno, en una sociedad consumista y facilona en la que los padres tienen a superproteger a los hijos, plantear la vida como una lucha. Se echa en falta una cultura del esfuerzo y al plantear la necesidad del esfuerzo se les invita al trabajo serio y a la responsabilidad. Conecta muy bien el autor la lucha con los valores. Toda lucha debe estar guiada por unos valores para ir en la buena dirección, porque hay muchos tipos de lucha. En el siguiente capítulo conecta los valores con el interés. Les ani-

ma a considerar aquellos valores que resaltan la dignidad del ser humano y aunque sea difícil, a veces, afirmar que haya valores absolutos, sí que hay valores humanos y humanísticos y valores que empujeñecen o animalizan al hombre, manipulándolo desde diversas instancias. Y todo valor tiene un contravalor como la luna tiene su cara oculta, que no porque no la veamos no deja de estar ahí. La dignidad humana y su despliegue en valores es lo que llamamos “Declaración de los Derechos Humanos” guía de todas las guías. Si la palabra hombre significa ser que se guía por valores, esa guía debe ser la dignidad humana en mí y en todos los demás.

Era lógico que en un libro de Ética se tocara el tema de la libertad. Y el autor hace una magistral descripción de la libertad, huyendo de la confusión con estados fugaces de alegría que no son felicidad. Y ahonda en una libertad más profunda y duradera que es la que debe ser buscada: la que tenemos cuando estamos en el camino que tenemos que estar. El camino de la mejora personal y de la ayuda a los demás. La realización personal de nuestros intereses es lo que más se parece a la verdadera libertad.-

Falta un tema de capital importancia que es el de la identidad personal. Huyendo de planteamientos sustancialistas afronta la identidad personal desde un modo historicista y biográfico. De ahí que la identidad personal tenga que ver con la construcción personal y esa realización personal. Parte desde la filosofía griega y llega a configurar esa identidad personal en una relación somática, psi-

cológica, emocional, y por último con la conciencia y la consciencia. Recorrido nada fácil pero realizado de un modo magistral que comparto plenamente con el autor.

Y, ¿Cómo no hacer un guiño a la Inteligencia emocional? El control de las emociones tan relacionado con la forma de ser y tan implicado en nuestras decisiones y en el ejercicio de la libertad. ¿Y la memoria? Sin ella no habría identidad personal y consciencia de nosotros mismos. Se podría decir que el proceso de saber quienes somos debemos considerar nuestros recuerdos, nuestras experiencias, nuestras alegrías, nuestras penas, nuestros proyectos, etc. Y todo eso está íntimamente ligado con la memoria.

De la mano de nuestra identidad personal debemos adentrarnos en el tema de las decisiones que tomamos porque al fin y al cabo la Ética es algo práctico. Y la libertad se manifiesta en las decisiones. Aquí el autor insiste en hablar de tomar buenas decisiones basadas en los valores de los que hablará en el capítulo siguiente. Partiendo desde la consideración de valores de las cosas materiales y de valores morales propios de las personas de Ortega y Gasset, cita también la “simpatía” de Hume como un modo de acertar en la elección de los valores correctos que nos hagan bien a nosotros y a los demás en las decisiones que tomemos. Y vuelve a conectar aquí también pensamiento y emoción de un modo correcto y muy fácilmente comprensible para los jóvenes a quienes va dirigido el libro.

Llegamos casi al final con unas consideraciones muy acertadas sobre la

justicia, qué Méndez conecta con la Economía. Es una consideración muy acertada porque en el mundo que nos toca vivir los factores económicos para bien o para mal son los que rigen muchas de nuestras acciones. De ahí que ligar justicia y economía sea algo de capital importancia para hacer reflexionar que no se pueden desligar estas dos cuestiones. Este capítulo se convierte en una invitación a reflexionar sobre la política y la democracia y su íntima relación con las cuestiones éticas privadas y públicas.

Faltaba una última consideración la relación entre Estética y Ética, entre lo bello y lo bueno. Es indiscutible para muchos que la educación estética tiene mucho que ver con la educación ética.

Llega el autor al final y plantea como penúltima pregunta: “¿Qué significa vender tu alma al diablo?” Una manera de describir el estado de una humanidad que ausente de valores morales, todo le valiera, el triunfo del “nihilismo” de Nietzsche en el que lo que importa es sobrevivir por encima de los demás a toda costa. Una “deshumanización del hombre” hasta convertirlo en un ser sin conciencia y sin sentimientos. Y acaba poniendo delante del lector la mejor frase de todas: “*Soy feliz porque he sido y soy una buena persona*”.

Manuel Sanlés Olivares

La dignidad humana como derecho

Pérez Tapias, J. A. (2019). *Ser humano. Cuestión de dignidad en todas las culturas*. Madrid: Trota, 374 páginas.

Puede decirse de este trabajo que recoge prácticamente la totalidad de los contenidos de las tradiciones sobre el ser humano. Son muchas páginas y se necesita tiempo para leerlo, pero puede hacerse, porque, además, está muy bien organizado intelectualmente y la exposición es muy ordenada por parte del autor. Tiene un preciso carácter académico con muchas citas a pie de página, que avalan las ideas mantenidas. Quizá esto le exima de llevar una bibliografía final, aunque no, en mi opinión, de los índices de nombres y conceptos, que siempre resultan de utilidad. Son 11 capítulos con prólogo y epílogo.



El prólogo plantea muy claramente las dos vertientes que se tratan en el libro: “la *facticidad* de lo que somos” y “la *idealidad* de lo que podemos y debemos ser” (página 11). Todo empieza desde el principio: de la hominización a la humanización.”Nos hizo del todo humanos la tarea de pensarnos a nosotros mismos” (página 13). Así nos fuimos humanizando a lo largo de la historia, pensando lo humano en toda su perspectiva para lo que hemos tenido que construir un *pensamiento decolonial* (página

25) en clave intercultural. Necesitamos “elaborar un discurso sobre lo humano que pretenda tener validez universal” (página 26). Además, hay que incluir evidentemente a mujeres y hombres, es decir, que se requieren “exigencias de igualdad frente a la barbarie machista” (página 28), superando así el sesgo patriarcal de nuestra tradición filosófica. Para ello, escribe muy expresivamente Pérez Tapias, no podemos seguir haciendo “otra filosofía más, sino una filosofía otra” (40).

Distingue el autor entre evolución biológica y evolución cultural, precisando que el *Homo sapiens* es un “*animal cultural* por naturaleza” (página 47). Nuestra paradoja es que la evolución cultural no terminará nunca, probablemente, aunque sí lo haya hecho ya la biológica. Tenemos capacidades para avanzar en ella y llegar a establecer una vida digna (página 66). Es clave para esto el lenguaje, sin olvidar el *homo faber*, productor de sus propios medios de vida. El proceso de globalización contribuye al incremento del paro, pero debemos afirmar que el trabajo es un derecho humano y constituye, quizás, una utopía que tenemos que realizar. Sin duda, contribuirá a ello la sociabilidad: “La condición social del ser humano no es algo añadido; es constitutiva” (119). Cada vez se hace más preciso vivir la ciudadanía compartida, qué es más que la realización del cosmopolitismo de otras épocas.

Que seamos sujetos soberanos y afirmemos nuestra identidad desde que despegamos y podemos valernos por nosotros mismos no puede conducirnos a

olvidar la alteridad. En este sentido Descartes se comportó ambiguamente y hay que corregir su escoramiento individualista, propio de la época. Eso sí, la soberanía tiene que ser laica y actualizada en co-soberanía, “que desde la razón democrática cabe propugnar” (página 182). Esto implica rechazar lo in-humano que acabará des-humanizando, en lugar de proponer una praxis emancipadora.

Todo lo dicho tiene su coronación en el *homo moralis*, que contempla la dignidad como responsabilidad desde su base de libertad: yo soy responsable de los derechos del otro en su reconocimiento moral y político. Nuestra sociedad moderna está en teoría secularizada, pero sigue en vigor lo religioso, aunque solo fuera en términos de utopía. Aquí Pérez Tapias acude a Bloch, Marcel, Heidegger y Ricoeur, especialmente, para ilustrar su propuesta equilibrada. Las tradiciones religiosas hay que abordarlas desmitologizadas hermenéuticamente, porque sigue siendo importante dar sentido a la existencia, que no puede salvar solamente la idea de progreso. Utopía desde la finitud y progreso como postulado (página 274), ya que la injusticia no puede ser la última palabra.

En los últimos capítulos Pérez Tapias conecta el arte (la expresión estética) con lo simbólico y lo sagrado, que de nuevo sitúan la realidad humana en la perspectiva universalista de pretender el “reconocimiento de la dignidad” (página 310), a pesar de los repliegues que se van presentando. Por ejemplo, el *etnocentrismo* es una barbarie cultural y moral, que cuestiona “la conciencia común

de humanidad” (página 322). Cuesta ahora más defender la diversidad de culturas en una época globalizada, cuando podría suceder lo contrario. Ahora deberíamos encontrar “lo sagrado en la *humanidad* de cada individuo” (349).

Cierra el epílogo preguntando si el hombre digital es el Homo Deus. Con esto apunta a una de las tesis fundamentales del israelí Yuval N. Harari para plantear el transhumanismo, alertando sobre el peligro de “desentenderse de lo específicamente humano” (página 365), que tanto propició la tradición humanista. Esto último requiere un desarrollo posterior, sin que signifique que en este libro no haya un tratamiento muy completo de la condición humana.

Julián Arroyo Pomedá

La dinamita se expande y deshace las tradiciones anteriores

Prideaux, S. (2019). *¡Soy dinamita! Una vida de Nietzsche*. Barcelona: Ariel, 524 páginas.



Ariel entra en el universo de las cuerdas sensacionalistas, no tanto por la explosiva portada, sino, sobre todo, por

el colorido: dinamita aparece con un color granate, una variedad del rojo, el nombre del autor en blanco y una vida, en negro. Todo tiene en su base ráfagas de explosiones y la figura del filósofo Nietzsche.

Al margen del aspecto exterior, Prideaux ofrece “una vida de Nietzsche”. Tras muchas biografías que se han hecho, esta es otra más. Por eso no aporta nada –ni lo pretende– al pensamiento del autor. Su literatura se circunscribe al hombre, no a la obra, y es de lectura atractiva. Se emplea a fondo en su vida y los últimos once años de locura, que pueden romper al lector, y en la pécora de su hermana Elisabeth, que lo manipuló totalmente con una absoluta falta de respeto intelectual por su hermano. Desmonta mitos a los pobres crédulos que aún podrían quedar. Las acusaciones de sífilis, difteria y disentería, por ejemplo, “es algo inverificable” (página 102).

Tampoco fue un gran masturbador, claro que esto es lo que sospechaba nada menos que Wagner para explicar los problemas oculares de su amigo Nietzsche y así se lo comunicó al doctor Eiser, quien le aconsejó que “tenía que casarse, es decir, normalizar su vida sexual” (página 202). Algo parecido le dijo al propio Nietzsche el Dr. Schrön: que contrajera feliz matrimonio (página 213). Qué perspectivas tan cavernosas las de entonces.

Nietzsche no fue antisemita, ni mucho menos nazi. Si lo fueron Elisabeth y su marido Förster. Mucho daño hizo al pensador el gran falsificador Roth, que se ganó mercedamente una carta colectiva de protesta de muchos intelectuales

de su tiempo. Elisabeth consiguió que Hitler visitara el archivo Nietzsche y le regaló el bastón de su hermano. Ella trató de que Hitler estudiara la obra del filósofo. Sus referencias a la bestia rubia (*die blonde Bestie*) han sido objeto de tergiversación en sus interpretaciones. Todo esto lo expone Prideaux de forma muy documentada.

Presenta al pensador como persona de gran sensibilidad para la música y con mucho entusiasmo por la religión. Las dos características le vienen del padre, especialmente. En Naumburgo continúa la pasión musical y aparecen episodios de mala salud y enfermedades con tremendas jaquecas que no le abandonarán ya en su vida.

A los veinte años sale graduados de Pforta y se matricula en las universidades de Bonn y Leipzig. Le interesa la filología clásica, de la que será nombrado después profesor extraordinario en Basilea. Intensifica la amistad con Wagner. Empieza a publicar sus obras, comenzando por *El nacimiento de la tragedia*. Resulta un fracaso. A su profesor Ritsch le pareció “una sucesión de disparates ingeniosos” (página 130) y a Burckhardt le irritó. *Consideraciones intempestivas* tampoco funcionó. Acabó dejando Basilea en 1879. Entonces se convierte en un vagabundo en busca de lugares cálidos para aliviar su mala salud.

A partir del suceso con el caballo en Turín se derrumba en la calle y le viene una parálisis progresiva. Ingresó en el manicomio y vive once años declarado oficialmente loco. Antes pudo escribir sus grandes obras: *Así habló Zaratustra*, *Más allá del bien y del mal*, *Crepúsculo*

de los ídolos, *La genealogía de la moral* y otros más hasta convertirse en un gran filósofo.

Prideaux se centra con detalle en recorrer la trayectoria vital de uno de los grandes pensadores del siglo XX, que fue un ser humano, demasiado humano, del que no respetaron ni siquiera su última voluntad. En efecto, quiso que le enterraran “como un pagano decente... Ningún rito cristiano. Y, sobre todo, ningún sacerdote” (página 430). Pues bien, tuvo un largo servicio cristiano, escribe Prideaux, con música de Brahms y Palestrina y reposó en un ataúd con una cruz de plata. La responsable última fue su hermana Elisabeth, que no se si Dios habrá podido perdonar. A pesar de todo, Nietzsche es el mayor pensador que ha dado el siglo XX. Esta biografía novelada es atractiva y valiosa mientras se limita a la narración literaria. Cuando mediante ella se adentra en el pensamiento del filósofo, pierde fuerza, porque apenas aporta alguna novedad.

Julián Arroyo Pomedá

¿Proyecto político o ético?

Royo, S. (2019). *El sujeto anárquico. Reiner Schürmann y Michel Foucault*. Con el anexo “Reiner Schürmann: Sobre constituirse a sí mismo como sujeto anárquico” (traducido por Simón Royo). Arena Libros: Madrid, 2019. 164 páginas.

Simón Royo, filósofo y escritor, nos plantea en este libro un interesante trabajo sobre la noción de sujeto anárquico. Esta conceptualización es el elemento

nuclear de una propuesta política radical que el autor elabora a partir de su reflexión sobre la obra de Reiner Schürmann y de Michel Foucault. Pero también de la de Martin Heidegger, de quién a los anteriores considera deudores y que formarán parte de lo que denomina “la izquierda heideggeriana”. Los dos, nos dice en la traducción “se puede dar la mano a la hora de plantear la pregunta: *¿Qué hacer?* o, lo que es lo mismo, de ahí que coincidan en que el problema más acuciante de nuestros días sea el de dirimir la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las posibilidades y los márgenes en los cuales puede darse la autoconstitución del sujeto práctico en la actualidad ?...”*.



Vamos a sintetizar el trayecto al que nos invita Simón Royo. En el primer capítulo (“Michel Foucault y la constitución de uno mismo”) sigue el recorrido filosófico y político de Michel Foucault para concluir que “Habrá que insistir, final e igualmente, en la constante crítica a la dominación e aras de la libertad del Foucault activista a lo largo de toda su vida, a que nos hemos referido en los esbozos biográficos antecedentes, pues con ello lo que nos muestra, en una vi-

sión y un balance de conjunto, es más bien un Foucault que se opondrá a la llamada gubernamentalidad, en unos términos an-árquicos, no en otros.”

En el segundo capítulo (“El principio de la anarquía y Michel Foucault”) transita no solo por Foucault sino también por Heidegger y, sobre todo, por Reiner Schürmann. Pero también por otros potentes pensadores, como Giorgio Agamben y Jacques Derrida. Y, finalmente, Nietzsche. Todo ello para formular una crítica radical del capitalismo globalizador y neoliberal que solo puede ofrecer, en el mejor de los casos, un individualismo competitivo sujeto la lógica de la alienación que impone el sistema. Se trata, siguiendo la precisa definición del autor del “randroide, el narcocapitalista o libertario, ese psiconarciso cínico bien acorde con el capitalismo mundializado que cuando más se funde con la masa individualista de los adictos al interés más idéntico es a los de su calaña consumista.” Y esto, continua, aunque se crea más libre y diferente que ninguno. ¿Qué nos propone Simón Royo? Un sujeto capaz de autoconstituirse, formando parte de una comunidad de iguales, sin servidumbres, “sin principio ni príncipes”. Es decir, “el anarcántropo cuya actitud es participar en una comunidad de las diferencias enlazadas participando en una revolución sin sujeto revolucionario.” La creación de “zonas temporalmente autónomas”. En el nuevo contexto de la tecnología planetaria se hace necesaria una opción ético política que vaya más allá de lo que planteaba la ilustración radical en la sociedad moderna.

El ensayo de Simón Royo entra directamente en la polémica al plantear una lectura de izquierdas de Heidegger, justo en un momento en el que a partir de los “Cuadernos negros” se intenta vincular su filosofía con su apuesta por el nazismo. Esta ya es una primera virtud del libro, la de abrirnos esta lectura alternativa de Heidegger. También lo es el darnos a conocer un filósofo tan interesante como desconocido en España: Reiner Schürmann. Y por supuesto la fecundidad de este cruce que hace entre él y Michel Foucault.

Respecto a su planteamiento he de decir que es atractivo, y está bien argumentado, pero aún no lo comparto. En primer lugar no veo a Foucault como un anarquista. Me parece que la opción de Foucault es ética más que política y que, una vez desencantado del marxismo, el filósofo francés entiende más la política como resistencia que como alternativa. Tampoco comparto la esperanza de Simón Royo de que sea posible avanzar hacia comunidades de iguales cada vez más generalizadas, en la que los sujetos vayan constituyéndose a sí mismos como sujetos prácticos. Desde mi punto de vista continuamos en la modernidad y la ilustración radical debe seguir siendo la base ética política para avanzar. Soy escéptico respecto a propuestas que, en contra de la opinión del autor, me parecen utópicas. Cierto que estas comunidades de iguales pueden existir y, en alguna medida existen. Pero en el marco de la economía-mundo capitalista que solo puede combatirse desde el poder del Estado democrático y social de derecho.

No soy, por tanto, un antiliberal como lo es Simón Royo (y por lo que dice, Reiner Schürmann). Sí lo fue Heidegger, pero hay que ver si se le puede dar a esta crítica una orientación de izquierdas. No me parece que lo fuera Foucault (lo cual no quiere decir que fuera un liberal). En todo caso el debate queda abierto y Simón Royo nos da materiales interesantes para pensarlo.

Pero este es el debate y el libro es una excelente material para efectuarlo. La cuestión a discutir sería entonces doble, una vez aceptado la necesidad de un sujeto práctico autoconstituido como proyecto emancipador. ¿Estamos frente a un proyecto político que implicaría una transformación revolucionaria? ¿O estamos frente a un proyecto ético que necesita un marco lo más favorable posible dentro de los principios del Estado de derecho? Simón Royo se orienta por la primera opción, a la que está bien darle el nombre de *sujeto anárquico*, que le da al mismo tiempo una dimensión política y revolucionaria. Yo me oriento más por la segunda.

El libro incluye además (con una buena traducción del mismo Simón Royo) un texto de Reiner Schürmann sobre el último Foucault: “Sobre constituirse a sí mismo como sujeto anárquico”. Hay una reflexión crítica muy interesante sobre la tensión foucaultiana de denunciar un sujeto que siempre es producto de los campos del saber y las tramas del poder y el intento de abrir el horizonte de autoconstituirse como sujeto práctico. Todo ello desde la perspecti-

va de Reiner Schürman de constituirse como sujeto anárquico.

Un libro, en definitiva, que me parece muy recomendable no solo para los interesados en Heidegger y en Foucault y los que quieran conocer la obra de Schürmann (del que la misma editorial Arena ha traducido últimamente “El principio de la anarquía”). Pero recomendable sobre todo a los preocupados por esta “ontología de la actualidad” de la que nos habló Foucault y que en la línea de Nietzsche no es solo un diagnóstico sino también la propuesta de un remedio. Una buena aportación al debate.

Luis Roca Jusmet

La nueva frontera

Sanlés, M. *El transhumanismo en 100 preguntas*. Nowtilus, 350 págs.



Este libro, sin duda, nos introduce en un debate muy actual que requiere clarificación y aclaración de los puntos a discutir. El problema fundamental con el que nos encontramos es el impacto de la tecnología en el hombre que sigue la es-

tela de la mecanización del mundo que, como decía Ortega y Gasset, empezó en los albores de la revolución industrial y que anunciara Mary Shelley con su Frankenstein. Muy bien apunta el autor que lo novedoso de la propuesta actual es que hemos llegado a un punto inimaginable hace años. Es lo que llama la “Nueva frontera humana”, en el sentido que implica un desafío de algo que apenas podemos concebir pero cuyas consecuencias o resultados implican un cambio profundo en nuestras vidas.

Este cambio profundo, como bien señala el autor, es un cambio de época o paradigma, siguiendo a Khun, y que muchos han llamado como el paso de la modernidad a la posmodernidad, es decir, la superación de lo humano que propone la ruptura de los viejos dualismos: masculino/femenino; animal/humano; viviente/máquina. Esta nueva época significa el nacimiento, como dice la filósofa Rosa Braidotti, de lo poshumano o transhumano; y geológicamente el antropoceno. El autor aclara que no es lo mismo el poshumanismo del movimiento posmoderno y el poshumanismo del transhumanismo.

Para el transhumanismo el posthumano es un fin de un proceso evolutivo. En esto acierta Manuel Sanlés en decir que este cambio no es necesariamente un cambio cultural como fue el Renacimiento en relación a la Edad Media, sino un cambio radical de la especie humana, lo que Ray Kurzweil, ex director del departamento de ingeniería de Google, popularizó como la *Nueva Singularidad*. ¿Qué es una singularidad? Un cambio

único e irrepetible e inexplicable. Como ejemplos de singularidades tenemos el origen del universo (big-bang), el origen de la vida y el origen de la conciencia.

La nueva singularidad es el origen de la inteligencia artificial, es decir, las máquinas inteligentes que son capaces de mejorarse y autoprogramarse a sí mismas, sin necesidad de intervención humana. Es el nacimiento de un nuevo ser, y no me atrevo a decir, un nuevo hombre, porque las opciones o posibilidades son varias.

Este cambio supone el abandono del antropocentrismo por el tecnocentrismo o cibercentrismo. Parafraseando a Nietzsche no se trata solo de la muerte de Dios, sino también de la muerte del hombre. El transhumanismo es la búsqueda del mejoramiento humano físico, mental, moral, emocional o de otra índole mediante procedimientos tecnológicos: la biotecnología, la robótica y la IA.

Varias preguntas surgen inevitablemente: ¿Religión o ciencia? ¿deshumanización del hombre? El hombre se ha definido tradicionalmente a través de dos procesos: hominización y humanización, cuerpo y mente, naturaleza y cultura; esos dualismos o binomios que el transhumanismo quiere superar. El posthumano ya no será una persona física sino una tecnopersona como dice Javier Echevarría. ¿Utopía o distopía? ¿Nuevo materialismo? ¿Seremos más felices? El autor intenta dar respuesta a estas y otras cuestiones fundamentales de toda la historia de la filosofía moral. M. Snadel, filósofo de moda en los EEUU, apunta que la perfección no implica felicidad si

la perfección implica la manipulación del cuerpo hasta límites insospechados y carentes de cualquier principio ético.

Otra cuestión que merece la pena detenerse es la de que gracias a estas mejoras se podría llegar a la inmortalidad. No solo seremos seres humanos mejorados sino que podremos llegar a ser más que humanos. El posthumano sería otra especie. Y en este punto Sanlés se pregunta si los super-héroes de los comics podrían llegar a ser una realidad. Las promesas de la eterna juventud se materializarían en un mundo nuevo de super-hombres capaces incluso de conquistar el espacio. Pero no hay que olvidar, como recuerda el autor, que muchas de estas promesas carecen de una base científica sólida. Manuel Sanlés nos recuerda que el término *inmortalidad* está cargado de profundas resonancias religiosas. Por ello quizás, se tiende a sustituir por el término de *amortalidad*, es decir, el alargamiento de la vida de manera significativa. El transhumanismo no ofrece en la ciencia un nuevo Prometeo que arranque la inmortalidad a los dioses para ofrecérsela a los hombres. De esta manera el posthumanismo tecnocientífico centrado en la robótica y en la IA busca la integración del ser humano con la máquina, la creación y nacimiento de ciborg. Pero lo más importante que no debemos olvidar es que todas estas cosas tienen un trasfondo ético que suscitan nuevas preguntas: ¿dejaremos que las máquinas decidan por nosotros? ¿será necesaria la ética o podremos vivir sin ella? ¿Qué pasa con los derechos humanos? ¿Y la justicia? ¿Dejaremos la reso-

lución de nuestros conflictos en manos de un algoritmo?

Pero lo más inquietante de estas cuestiones morales es que nos arrastran a la política: ¿quién toma las decisiones sobre el beneficio de las innovaciones tecnológicas? ¿Cómo hacemos el reparto? ¿Qué intereses priorizamos? No parece muy razonable que dejemos en manos de las máquinas la futura organización de nuestras sociedades. ¿Qué pasa con el trabajo? ¿Se convertirán los humanos en los nuevos esclavos de los posthumanos? ¿Qué pasará con el cuidado del planeta Tierra? ¿Y las guerras? Como dice A. Dieguez, profesor de la universidad de Málaga, lo que parece una redención puede terminar en una rendición.

Como todos los libros en forma de preguntas, la ventaja que tienen es que pueden leerse de manera abierta desde cualquier pregunta sin seguir un orden determinado, solo los intereses que uno tenga en el momento. Puede ojearse y dejarse y volver a leerlo en otro momento, y siempre unas preguntas nos llevan a otras. Se puede empezar por la primera y terminar en la última en un ciclo que nos lleva desde las bases y desarrollo del problema hasta cuestionarse el mismo problema levantando las preguntas fundamentales del ser humano: ¿Quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos? ¿Qué es el hombre?

Javier Méndez

Alta consideración filosófica del Zen

Silva, A. (2018). *ZEN 1. Camino hacia Occidente*. Barcelona, Herder, 336 pp.

Silva, A. (2018). *ZEN 2. ¿Qué decimos cuando decimos experiencia?* Barcelona, Herder, 256 pp.

El Zen llegó a Occidente con la rebelde generación beat (Allen Ginsberg, Jack Kerouac) y, más tarde, con la *contracultura hippie* (Alan Watts). Luego se convirtió en una moda ligada, por una parte, a la difusión del budismo en las sociedades industrializadas liberales y, por otra, al consumo de técnicas orientales. Podríamos incluso añadir el atractivo de la cultura japonesa que tanto fascina a los occidentales, del aikido al manga, pasando por la estética samurai.



En este contexto, Alberto Silva ha propuesto una nueva y rigurosa recepción del Zen. Silva es un hombre polifacético: poeta, traductor, sociólogo y ensayista. Pero, en lo que aquí concierne, es sobre todo un practicante paciente y experimentado del *zazen* (meditación sentada del Zen). La propuesta está desplegada en cuatro libros (*Zen 1, 2, 3, 4*), que Bajo la Luna editó en Argentina entre 2012 y 2014 y ahora está publicando Herder en España. He leído los dos pri-

meros y quisiera reflexionar sobre su valor filosófico: el de hacernos pensar el Zen de otra manera. Por un lado, como *una experiencia original no ligada necesariamente al budismo* y, por tanto, capaz de dialogar por sí misma con tradiciones occidentales como la filosofía o el psicoanálisis. En el segundo caso, *rompiendo el tabú que consiste en ligar el Zen al mutismo*, tabú legitimado por el axioma de Wittgenstein, que afirma que de aquello de lo que no se puede hablar es mejor callarse y limitarse a mostrarlo. Eugenio Triás, sin embargo, señaló otro camino posible, el de *la filosofía como saber fronterizo*: aun frente a aquello que Wittgenstein proponía callar (la ética, el sentido del mundo) se abre un espacio para hablar, incluso aceptando la dificultad de explicitarlo. Se trata de inaugurar en ese límite un ámbito para lo que conseguimos pensar. Tal es la óptica de Silva: desde la práctica, el Zen sería una experiencia que se puede verbalizar. Sus libros expresan un rechazo de lo Inefable.

Alberto Silva propone *emancipar el Zen* del budismo y de la propia cultura japonesa. Emancipar quiere decir liberar de un yugo o servidumbre. No se trata de negar las raíces asiáticas, budistas y japonesas del Zen, sino de hacer que esas raíces no impidan volar: pueden condicionar sin determinar, influir sin limitar. Heredamos un patrimonio que nos enriquece, dejando de ser una losa que anula el avance. Silva traza un recorrido que va de la India a Japón, pasando por Tíbet y China. Un estudio riguroso y preciso, en el que confluyen budismo,

yoga, confucianismo, taoísmo y shintoísmo. Silva se incluye en el Soto Zen, línea cuyo referente es el patriarca Dôgen. En su opinión, el Zen entra en una fase (la actual) en que se globaliza y puede conversar sin limitaciones con las tradiciones occidentales. Silva busca dos interlocutores privilegiados, Martin Heidegger y Jacques Lacan. El libro segundo entra directamente en la experiencia Zen.

Silva plantea un encuentro desde la *experiencia*, palabra con múltiples resonancias. En *Infancia e historia*, Giorgio Agamben recordaba el pasaje de Benjamin sobre la mudez de los adultos, más precisamente sobre el silencio de los que habían combatido en la Primera Guerra Mundial y percibido el horror. Para Agamben, la falta de experiencia no proviene del horror sino de la banalización. Silva nos propone entender el Zen desde la experiencia singular de cada cual para, posteriormente, volvernos capaces de traducir esa experiencia en palabras. Porque la experiencia va del silencio a la palabra y vuelve otra vez al vacío silencioso. De modo que el acontecimiento es capaz de articularse cada vez en palabras.

Se trata de una experiencia radical y paradójica porque va a la raíz de lo que a la vez somos y no-somos (ya que no hay identidad), sin apuntar a otra cosa que al cuerpo. Cuerpo pensante y hablante, pero cuerpo al fin. Es posible enunciar, teorizar, lo que nos ocurre en el Zen. Es una experiencia emancipatoria en la medida en que nos libera. ¿De qué liberación estamos hablando? De una que nos permite *ser lo que somos*: tal es la paradoja porque esta frase, de

apariciencia enigmática, nos permite intuir por dónde van los tiros. Hay algo propio a desarrollar, hay una singularidad en juego.

La práctica del Zen nos lleva a un punto, más allá del marco cultural que nos atrapa, del guión que hemos construido para defendernos del mundo, de los otros. Hay algo en común con ese *atravesar la fantasía* para encarar el deseo del que hablan los psicoanalistas lacanianos, o con el *desprendimiento de lo aprendido* que practican las escuelas alejandrino-romanas que menciona Foucault, a fin de construimos como sujetos éticos. Con el Zen hay que aceptar y sostener paradojas que, como sabemos, sólo lo son en apariencia. Es significativo el capítulo dedicado al lenguaje, “De la continuación del despertar por otros medios”. Hay un relato posible de la experiencia del Zen, sostiene Silva. El Zen es un no-hacer dirigido a que algo se haga en nuestro cuerpo. Dôgen, referencia básica del Zen para el autor, insiste una y otra vez en que “el despertar” se realiza en el cuerpo, “en la carne y los huesos”. Pero se prolonga en un trazo, necesario, que sólo puede venir del lenguaje y que actualiza la renuncia a que la experiencia Zen entre en el registro de lo inefable, de lo que no se puede hablar. El Zen es una forma del *saber fronterizo* que pensó Trías.

Llegamos así a un punto clave, la relación entre cuerpo y mente. No caer en el dualismo (dos substancias diferentes) ni en el fisicalismo (la mente física, el puro cerebro). No caer sobre todo en el espiritualismo, para el que el cuerpo

es una especie de cárcel o envoltura física de nuestra identidad. Somos un cuerpo, dice Silva, recordando a Merleau-Ponty. Un cuerpo vivo, expresivo, animado, desarmónico, vibrante. Que no debe seguir ideales de perfección, que debe obviamente trabajarse a sí mismo (lo hace el zazen), pero sin compararse con modelos. Luego están las fundamentales reflexiones de Silva sobre espacio y tiempo, entendidos desde la experiencia Zen.

La editorial Herder ha publicado los cuatro volúmenes de Alberto Silva sobre el zen. Sin desconsiderar el tercero y cuarto volumen pienso que, desde un punto de vista filosófico, los dos primeros merecen una alta consideración filosófica.

Luis Roca Jusmet

No nos olvidemos de Marx

Singer, P. (2018). *Marx. Una breve introducción* (traducción de Ana Herrera). Barcelona, Antoni Bosch editor, 184 páginas.



Bastantes de los jóvenes politizados en los años 60 y 70 en España fuimos

marxistas sin haber leído demasiado a Marx. Lo fuimos básicamente por dos líneas de influencia: la directa de Manuel Sacristán y la indirecta de Lois Althusser. Sacristán influyó directamente a través de su palabra y sus escritos. Sus simpatías pasaban por el llamado marxismo analítico, de raíz anglosajona. Pero era desde sus lecturas directas de Marx desde las que hablaba. Althusser llegó a nosotros a través de las traducciones y de sus seguidores, pero sobre todo a través del libro de Marta Harnecker, *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Y con la misma pasión que muchos se hicieron marxistas, luego se hicieron antimarxistas. Un mundo de filias y fobias, muy maniqueo, quizás marcado por la ascendencia católica de todos nosotros. Algunos intentos interesantes, al margen de los sacristanistas y althusserianos, vale la pena señalarlos, como *La filosofía de "El capital"* de Felipe Martínez Marzoa.

Quizás lo que toca ahora es leer a Marx y olvidarnos de marxistas y antimarxistas. Pero se agradecen libros como el que nos ocupa. El autor, Peter Singer, es uno de los filósofos morales más celebrados, que se inscribe claramente en la tradición utilitarista. Nada que ver con el marxismo. Pero sabe hacer una lectura fresca e inteligente, sin prejuicios, del legado de la obra de Marx. El libro lo publicó en una primera versión original inglesa en 1980 y lo reeditó ampliado en el año 2018. La editorial Antoni Bosch ha hecho una edición en castellano, con una excelente traducción de Ana Herrera.

El ensayo hace un recorrido por el trayecto biográfico-filosófico-político de Marx, expresado de manera sintética y bien articulada. Va desde el joven filósofo hegeliano Karl Marx hasta su madurez comunista y revolucionaria, pasando por sus análisis de la historia y de la economía capitalista. El resumen es claro y mínimamente riguroso, siempre en los límites de su valor introductorio. El punto de vista de Peter Singer, evidentemente discutible, es que no nos interesa el Marx economista ni el científico social sino el Marx filósofo. Peter Singer niega el valor científico que pueda tener la teoría económica de Marx o su concepción de la historia. Lo cual no le lleva a negar que haya aportado ideas interesantes a las ciencias sociales. Singer, como buen utilitarista, sitúa la problemática filosófica en el terreno práctico de la ética y la política como teorías normativas. Pero lo más interesante son los dos últimos capítulos, en los que abre un debate sereno y matizado sobre su legado a partir de dos preguntas: ¿Tenía razón Marx? y ¿Sigue siendo relevante Marx?

La valoración que hace Peter Singer respecto a la primera pregunta es ambivalente, tirando más bien a negativa. No considera a Marx como un científico social y, por tanto, no le parece que tuviera elementos consistentes para sus previsiones futuras. Cita como ejemplo su idea de que la revolución se haría en los países industrializados, de que aumentarían las desigualdades en los países capitalistas y de que el capitalismo caería por sus propias contradicciones, con lo que se haría inevitable la revolu-

ción proletaria. Aquí hay mucho que discutir. El primer punto es evidente, pero tiene un carácter mucho más secundario que los otros dos, que Marx sí planteaba claramente como definición de la dinámica necesaria de su análisis del capitalismo. La reflexión sobre estos puntos es compleja y nos plantea además la pregunta de quiénes son los científicos sociales capaces de hacer previsiones ciertas sobre las dinámicas futuras. Aunque, como plantea Singer, sí podemos intentar contrastar lo que plantea sobre el futuro de los procesos sociales un supuesto científico social del siglo XIX. Aquí hay un profundo debate en el que no puedo entrar, pero que cuestionaría la afirmación tajante de Singer de que Marx se equivocó en estos dos puntos. En todo caso lo que sí reconoce el filósofo británico es que apuntó sugerencias fecundas al respecto. Sobre todo en la importancia que supo señalar tanto de la naturaleza histórica como del papel básico de la economía en la sociedad humana. Lo que resalta Singer de Marx está justamente en la línea de considerarlo un filósofo político y en su crítica al liberalismo. Considera que Marx es, sobre todo, un defensor de la libertad humana. Y que justamente lo que critica al liberalismo es su manera individualista y abstracta de entender la libertad, olvidando el marco social-económico que la posibilita para todos. Insiste en el concepto de alienación que aparece en los manuscritos juveniles y en su fecundidad como crítica de la manipulación de la sociedad consumista.

Respecto a la segunda pregunta, sobre si Marx sigue siendo relevante, Peter

Singer comienza señalando algo indiscutible: la enorme influencia que Marx ha tenido en el siglo XIX y XX. Sobre todo en los movimientos políticos, las revoluciones y los Estados que se han formado bajo su influencia. Singer se para en el caso de China y entra en unas consideraciones que me parecen muy polémicas, como es la simple caracterización de la República Popular China como un país capitalista bajo un régimen autoritario que se autodenomina marxista. En todo caso, Peter Singer concluye que no es en su promesa revolucionaria, que en contra de lo que planteaba Marx no es ni deseable ni necesaria, sino en sus ideas y críticas al sistema capitalista donde podemos recoger visiones y propuestas políticas que nos permitan afrontar mejor las transformaciones de un sistema que no parece que tenga un final próximo. Veremos.

Luis Roca Jusmet

Cartas desde el Mediterráneo

Victor García Ruiz, *John Henry Newman: el viaje al Mediterráneo de 1833*. Ediciones Encuentro, Madrid 2018, 459 páginas.

John Henry Newman: el viaje al Mediterráneo de 1833, es la traducción del epistolario del prolongado viaje de uno de los mejores escritores ingleses del siglo 19. Newman, entonces un docente joven en la Universidad de Oxford hace un *Grand Tour* por el sur de Europa acompañando a un amigo convaleciente. Newman fue un clérigo anglicano y teólogo que años después se convirtió al ca-

tolocismo, fue un escritor de renombre y cardenal de iglesia católica.



El traductor, Víctor García Ruiz, es catedrático de literatura española en la Universidad de Navarra, autor de diversos libros y traductor de muchas obras de Newman.

García Ruiz ofrece un cuadro de la situación religiosa y socio-política inglesa del tiempo en que Newman escribe. En breves capítulos introductorios, resume el viaje de Newman, explica su celo religioso sobre todo en su visita a Roma como evangélico anti-católico y finalmente lo que es el movimiento de Oxford al cual Newman dará inicio al regresar a Inglaterra. Sin la lectura de estos capítulos no se alcanza a captar el significado y riqueza de esta obra epistolar.

García Ruiz escoge y traduce cartas previas al viaje que indican muy bien las intenciones y deseos de Newman: la recuperación de su amigo Richard Hurrell Froude y el juntar fuerzas para la reforma espiritual y disciplinar que buscará para la iglesia anglicana. Su traducción es elegante, precisa y amena. Las notas a pie de página y los paréntesis dentro del texto son útiles y bien elegidos sin ser

excesivos. El volumen también incluye un extenso glosario, varios mapas muy útiles y una cronología.

Se trata de una obra de Newman de carácter extraordinario por su variada temática, un lenguaje muy descriptivo, la introspección del autor y el tono amigable del dialogo con sus interlocutores.

Sin ser una obra de psicología tiene un fondo psicológico muy rico. Newman muestra una maravillosa comprensión de sí mismo y breves descripciones de la psicología de los habitantes de las ciudades que visita.

Newman domina el género literario epistolar. Sabe desarrollar los contenidos descendiendo al detalle y reteniendo el interés del lector con la viveza del lenguaje y las descripciones que utiliza. Al mismo tiempo mantiene la seriedad, matizando la narración con cuentos de sucesos pintorescos o pequeñas bromas. Sobre todo se adapta a su interlocutor y se interesa por sus intereses y preocupaciones. Las cartas, en su mayoría destinadas a su familia inmediata y a sus mejores amigos, translucen cariño y franqueza con sus destinatarios. Además mantienen una frescura que las hace parecer escritas hace poco tiempo.

En las cartas escritas a un círculo íntimo Newman se siente libre para precisar su preocupaciones e impresiones y los defectos propios y ajenos. Se podría decir que sólo quien escribe bien y bastante puede conocerse a sí mismo. Eso mismo hizo nuestro autor. Además de cartas Newman hacia anotaciones en un pequeño diario y escribía resúmenes para sí mismo de eventos (*memos*). El

ser humano se conoce a sí mismo también al recordar antiguos eventos y reviviéndolos mediante la memoria, lo que hizo también Newman releendo sus escritos más de treinta años después y añadiendo notas aclaratorias.

El autor de las cartas exulta con la belleza de los paisajes en Grecia e Italia pero al mismo tiempo nos permite ver momentos de un realismo necesario. A Thomas Mozley, un alumno suyo, le confía lo que está pensando sobre la existencia humana que es siempre parecida para todos los hombres: “En realidad me he dado cuenta de que la vida de los antiguos ha sido más o menos como la nuestra, lo cual es un paso más en mi filosofía. He visto Herculano y Pompeya, y el museo de Nápoles, lleno de cosas del lugar, y he visto que los antiguos usaban cocinas portátiles y comían bizcochos; y en Roma hay una cabeza de mula en mármol, y un grupo de perros enzarzados en una pelea; la naturaleza es siempre la naturaleza, lo mismo que un perro es siempre un perro.”

Las cartas tienen un fondo existencialista, es decir, Newman se pregunta, aunque sólo de paso, del porque de su vida y del fin que tiene. Lo hace sobre todo al enfrentar una grave enfermedad que padece en su viaje por Sicilia. Su vida está en peligro durante varias semanas y se pregunta si había sido orgulloso en su comportamiento como docente en Oriel College. Había tenido una importante dificultad con Edward Hawkins, la cabeza del *college* y a diferencia de éste Newman pensaba que los tutores deberían ocuparse de la vida moral y religiosa

de sus alumnos, no sólo de sus conocimientos académicos. Decide dejar por un tiempo indefinido su puesto en Oriel y emprende el viaje con su amigo, también docente de Oriel. En el fondo Newman tiene la duda de haber pecado por orgullo.

En pleno estado febril Newman repite muchas veces –“No voy a morir porque no he pecado contra la luz, no he pecado contra la luz.” Su conciencia le remuerde por su posición tajante frente a Hawkins y sin embargo al examinarse concluye que ha actuado correctamente. Cuando su sirviente, que le servía de enfermero, le preguntaba que le afligía respondía “Tengo una tarea que realizar en Inglaterra.” De hecho a la semana de regresar a Inglaterra comenzaría con Froude y otros varios amigos el movimiento de Oxford.

Las cartas del viaje del Mediterráneo tocan parte de la historia religiosa de la vida de Newman, indican temas que ocuparan una parte importante de una de sus obras maestras –*Apologia pro vita sua*. Sus sentimientos oscilan entre el aprecio por los clérigos que conoce y el desdén por ellos mismos por lo que piensan acerca del estado de los anglicanos. Experimenta una fascinación por la tumba de los primeros mártires. A un amigo le escribe que la unión con Roma es imposible porque son intransigentes en la doctrina y sigue “En cuanto a los miembros concretos de esa iglesia cruel ¿qué hacer si no sentir amor y piedad por ellos? He visto personas en Roma que me mueven a ello, aunque ellos proscriben nuestro nombre. Son tan amables

y caballerosos, tan oxonianos (por decirlo así), tan divertidos e interesantes en su peculiar manera de ser reservados, tan sencillos de aspecto y forma de expresarse que me da mucha pena estén atados por una cadena de hierro que paraliza sus fuerzas y hace que su devoción sea una cosa desvitalizada.”

Es posible que Newman se refiera aquí a Nicholas Wiseman, un inglés en Roma, con quien tuvo reuniones y que años más tarde sería arzobispo de Westminster (para la ciudad de Londres). El joven pensador está intentando distinguir entre el imperio Romano, prefigurado como una cuarta bestia que arrasó a los tres imperios previos y persiguió a los cristianos de la iglesia romana con sede en la misma capital del antiguo imperio.

A lo largo de sus cartas muestra su preocupación por sus seres queridos como con la mudanza de su madre y hermanas o la prueba de su alumno Frederic Rogers para acceder como tutor en Oriel. Su amigo logrará ser elegido y Newman se entera de la noticia en Sicilia hacia el final de su viaje. En cada carta pasa de temas históricos o religiosos a esas preocupaciones humanas y prácticas. Se perfila así la figura de un hombre culto que se preocupa por los demás.

Hay otras cartas encantadoras que son como grandes pinceladas sobre el arte antiguo y renacentista. En una carta a su hermana Harriet describe pinturas de distintos museos de Roma. Algunas de estas son bellas pero no dejan de escandalizarle por la historia que había detrás de algunas. De este modo las cartas reflejan el pensamiento y la sensibilidad

artística de un hombre de letras que al mismo tiempo vive su fe intensamente.

Esta obra, pues, tiene el encanto de la narración de un viajero erudito que además posee gran capacidad de introspección. Víctor García Ruiz, buen conocedor de Newman y con gran experiencia en traducirle nos ofrece una excelente transcripción de interés general. Pero además, la obra de Newman presenta para los estudiosos de filosofía unas reflexiones de corte existencial, con algunos elementos de filosofía de la religión, aunque no haya sido esa la pretensión de Newman en sus cartas.

Juan Rodrigo Vélez Giraldo

Filosofía para niños

H. Bermúdez, S. (2019). *“Zoosofando: Filosofando con animales”*, para niños de 2 a 5 años. Madrid: Consulta Filosófica, 37 páginas.

¿Quién dijo que los niños no pueden filosofar? El fantástico libro de la filósofa práctica Soledad H. Bermúdez es una herramienta excelente para probar todo lo contrario: que la reflexión, el diálogo, el análisis, etc., no son algo exclusivo de la edad adulta, sino que podemos, y debemos, empezar a cultivar dichas habilidades desde la infancia. En esta obra de filosofía para niños, la cual viene acompañada por unas deliciosas ilustraciones de la artista plástica boliviana María Inés López Gemio, alias Mané, la filósofa madrileña invita, tanto a niños como a adultos, a reflexionar so-

bre cuestiones tan cotidianas como necesarias como son: dormir, comer, escuchar, morder, hablar, gritar o saltar. Soledad Hernández nos propone el modo perfecto para comenzar un diálogo esencial con los más pequeños a través de dibujos, los cuales representan siempre las particularidades y características de la naturaleza animal. La obra, estructurada en siete capítulos, cada uno de ellos acompañados por su ilustración correspondiente, es un modo ideal para fomentar la práctica de actitudes filosóficas tales como: la humildad, el rigor, la suspensión del juicio, y un largo etcétera.

Otra propuesta fundamental del libro, que lo convierte en una obra de plena actualidad filosófica dada la importancia de dicha cuestión en la literatura filosófica contemporánea, es el trasfondo de carácter moral que se encuentra presente a lo largo de todo el texto, en el cual se pretende que los más pequeños adquieran empatía hacia los animales y, así, fomentar una mejora en nuestra relación con ellos, como ya nos proponía, entre otros, el escritor británico Alan Alexander Milne al decir: *“Alguna gente habla a los animales. No muchos los escuchan. Ése es el problema.”* o la filósofa norteamericana Martha Nussbaum al afirmar lo siguiente: *“Parece plausible, pues, pensar que estas relaciones (con los animales) deberían estar reguladas por el principio de la justicia y no por la guerra, la supervivencia y el poder que, en gran parte, impera actualmente.”*

Esta obra supone un excelente punto de partida para iniciar un enriquecedor diálogo entre los más pequeños y

aquellos adultos que no sólo busquen compartir un buen rato lleno de reflexión con ellos, sino una excusa para reflexionar ellos mismos sobre cuestiones que quizás los adultos hemos, con frecuencia, dejado de lado. Así, algunas de las preguntas que se nos plantean a lo largo de la obra son : «¿Qué es escuchar?», «¿Qué pasa cuándo no escuchamos?» (pág. 13), o «¿Para qué sirve hablar?», «¿Qué diferencia hay entre hablar y callar?» (pág. 19). Así, la presidenta de Consulta Filosófica nos plantea una serie de preguntas que resultan esenciales en la vida de todos nosotros, con independencia de nuestra edad. Preguntas que, indudablemente, es necesario que se planteen desde el comienzo de nuestra formación, no sólo académica, sino social y moral. La palabra, el diálogo, la escucha, son herramientas filosóficas que se cultivan con este libro las cuales, según afirmaba el propio Ortega son aspectos esenciales de cualquier sociedad que quiere evitar los compartimentos estancos y busca favorecer el diálogo y la comunicación entre sus partes, una sociedad cuyos ciudadanos se saben dependientes los unos de los otros. A aprender esos valores y esas virtudes nos enseña este libro.

Así, en la misma línea, tal y como sostiene Soledad H. Bermúdez, una parte fundamental de nuestra educación supone, por ejemplo, aprender «cuáles son los momentos en los que es conveniente hablar, cuáles los momentos en los que es conveniente callar» (pág. 20) o que «para poder aprender a escuchar a los demás de forma cómoda, debemos

aprender previamente que nuestras ideas no se nos escapan» (pág. 14). Pero también nos invita esta obra a comenzar una reflexión sobre otros temas generalmente menos tratados, pero igualmente fascinantes, a partir de preguntas como: «¿Qué tiene de bueno saltar? ¿Y de malo?» (pág. 25) y así enseñar que la gestión de las emociones y de los propios sentimientos es un aspecto fundamental de nuestro aprendizaje vital.

Todo este aprendizaje se desarrolla a través de los simpáticos personajes diseñados por la ilustradora Mané: así nos encontramos con una hormiga, que nos invita a reflexionar sobre todas aquellas cuestiones de carácter filosófico que tienen que ver con el dormir; un colibrí cuya función, similar a la de la hormiga, es la consideración acerca del acto de comer; a continuación, un grillo nos invita a filosofar sobre la escucha; un mosquito, con sus cuarenta y siete dien-

tes, fomenta el diálogo sobre el moder; una jirafa hace lo mismo sobre el acto de hablar; una ballena nos invita a discurrir acerca del gritar y, finalmente, un canguro nos sumerge en una conversación sobre qué es saltar, así como cuándo y cómo debe hacerse.

De este modo, Soledad H. Bermúdez, licenciada en Filosofía, así como directora de distintos programas de radio de marcado carácter filosófico como: “Filosofía en la Onda” y “Filósofos Bajitos”, nos presenta una magnífica obra a través de la cual poder empezar a poner en marcha el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y la argumentación desde la infancia. Un punto de encuentro entre niños, niñas y personas adultas a partir del cual poder poner en marcha un enriquecedor y filosófico debate para unos y otros, con el que todos puedan aprender filosofía de una manera divertida y distinta



COMUNICACIONES

FRANCISCO JOSÉ
RAMOS.

La pregunta por la enseñanza de la filosofía*

La pregunta ‘¿cómo enseñar filosofía?’ va de la mano de la pregunta ‘¿qué es la filosofía?’ Este tránsito o pasaje que conduce de una a otra interrogante evoca el problema de *cómo* enseñar aquello por lo cual no se ha dejado de preguntar por más de dos mil quinientos años. En efecto, sabemos que son muchas las veces que se ha preguntado por el *qué* es *eso* de la *filosofía*, desde Platón y Aristóteles hasta Heidegger, Gilles Deleuze, Jean-Pierre Faye o Alain Badiou. Y más cercano a nosotros, Ortega y Gasset, María Zambrano, Manfred Kerkhoff, Enrique Pajón y Ana María Leyra. Sucede como si con cada propuesta filosófica, se *divisara* de nuevo el *horizonte* de una misma pregunta que nunca se responde de la misma manera.

Con lo cual sale a relucir otra pregunta: *¿por qué?* ¿En qué consiste esa *extraña* disciplina cuyo contenido no cesa *verterse*, a la manera de un desbordamiento, sobre su propio curso, trayecto y recorrido? ¿No entra en juego ahí el asunto mismo del *lógos* en tanto que rodeo o *periodos*, de ese encaminarse por los límites, siempre por definir y perfilar, de un sendero indefinido? ¿No es ese el mismo rodeo que caracteriza el juego del amor, el *erotismo* cuyo impulso o *φύλια* (*phylia*) conduce en medio de la penuria y la abundancia, a la *sophía*, a la sabiduría? ¿No es esa la *sapientia* que nos remite a la experiencia básica, primaria de las papilas gustativas y, desde ella, al viaje interminable del pensamiento? Dice el poeta: *pensar entre dos, / como si hacer el pensamiento fuera igual a hacer el amor* (R. Juarroz).

¿No son esas también las alas del deseo que, sin dejar de ser erótico, o precisamente por serlo, engendra el deseo de entender, la potencia infinita del entendimiento? Ya en los más antiguos himnos védicos que heredan los *Upanishads*, está la idea de que el amor y el deseo son el impulso primario que conduce al pensar y al lenguaje.

Una estudiosa de la filosofía en el continente africano, Séverine Kodjo-Grandvaux, afirma lo siguiente: «La philosophie n’est pas ce que caractérise en propre à Occident, elle appartient à tous, c’est-à-dire, à personne en particulier. Et elle peut se décliner à l’infini.» En principio, estamos de acuerdo con esa afirmación. Digo ‘en principio’ porque habría que matizar y distinguir entre el *discurso* de la filosofía, la *experiencia* filosófica y la *práctica* de la sabiduría. En ello venimos insistiendo desde hace más tres décadas, sin pretensión y ni premura alguna, pero sí convencidos de que el amor y el deseo de entender son la *matriz* de la *máthesis* (μάθεσις) y el *máthema* (μάθημα), de la *acción* de enseñar y

del *acto* de aprender, siempre y cuando esa intensa actividad responda al clamor de la inteligencia, y no a una mero manual técnico-pedagógico de instrucciones al uso.

Lo anterior implica que hay que tener en cuenta el ámbito *afectivo* en el que se desenvuelve, de manera ineludible, el pensamiento, es decir, el *páthema*, el entramado de las pasiones, sean tristes o alegres. En este contexto, la experiencia filosófica es aquello que pone en juego los *límites* del pensamiento en medio de los *confines* de lo *ilimitado*, la abertura sin fin que constituye el *horizonte* de lo real. Nada casualmente la palabra ‘horizonte’ (*‘orizo, óntos*) indica el límite indefinido de la mirada (*‘oráo*), es decir, de lo que es o, mejor, de lo que *está siendo*.

Esa *puesta en juego* pasa por el *gesto agónico* de la escritura que Platón saca relucir en ese maravilloso diálogo que es el *Fedro*. La escritura es el laboratorio conceptual de la experiencia filosófica, llevada hasta el límite de sus posibilidades como lo es el *silencio* que habita el lenguaje, y no necesariamente lo trasciende, pues *un límite no es una limitación*. ‘Agónico’ implica, la lucha y el esfuerzo por persistir o perseverar y también la vertiente *lúdica*, el riesgo y la aventura, sin los cuales no hay un pensamiento *amoroso* y *saludable*, ni espacio para la risa, la sonrisa o la carcajada.

Puesto que se trata de un amor y de una práctica de la sabiduría, la filosofía sólo puede ser fiel a *Σοφία*, a la sabiduría, a conciencia de que jamás podrá poseerla, pues ella es como el viento, está en todas partes y a nadie pertenece. Esa fidelidad se resiste a la servidumbre. Por esta razón, una vez emancipada de la teología, tarea que se inicia con Descartes y culmina con Nietzsche, la filosofía no puede reducirse a ser una filosofía *de* la ciencia, *de* la matemática, *de* la historia, *del* arte, *de* la religión, *de* la educación, etc.). Su desafío está siempre en *otra parte* o, mejor, en el traspaso de otro *umbral*, siempre por discernir y esclarecer, pues su *quehacer* es una experiencia *intemporal* que, sin prescindir de la historia, al mismo tiempo la rebasa. Se trata de una *intemporalidad* que atañe al *enigma* del tiempo, y no al ideal de una filosofía perenne, atemporal.

Desde esta perspectiva, todos los filósofos son contemporáneos, y ninguna filosofía es ajena o extranjera. Todo filósofo, sea hombre o mujer, es portador de una enseñanza. No hay, ni puede haber, una caducidad del pensamiento, por más que se proclame su obsolescencia, partiendo de la falacia programática de que el cerebro funciona como un ordenador o una computadora. De esa manera, se pierde por completo de vista que sin el natural o espontáneo (*sponta sua*) *artificio* del lenguaje –característica mental, y no solamente neuronal, del animal que habla–, no habría inteligencia artificial ni ciencia del cerebro.

Henri Bergson apunta en la dirección correcta al proponer que la filosofía debería ser capaz de «trascender la condición humana». Sin embargo, cambiaríamos el verbo ‘trascender’ por traspasar y elevarse, pues de lo que se trata es de *sobrepasar* la fábula del mundo, empezando por la de la propia individualidad, y abandonar el *letargo* de la ignorancia. No otra cosa significa, para nosotros, *alétheia* (ἀλήθεια), el *noble* despliegue de la *verdad*. Esto implica, entre otras cosas, no quedar sujetos a la *reproducción*

dirkursiva de la filosofía, a las identificaciones sectarias o doctrinales; a lo que este, aquella o aquél, filósofo o epígono dice o piensa, a la *doxografía* de una u otra escuela de pensamiento. Hay que instalarse de lleno en la pregunta, en el cuestionamiento, en la investigación; seguir las huellas, los vestigios, las veredas de lo que significa *vivir a la altura* de un inmenso e inagotable legado. Se trata de generar un vigoroso y jovial experimento con las propias fuerzas vitales, y no un *semblante* que no haga más que consolidar la égida, hoy en día avasalladora, de la lógica del capital, el despotismo del dinero y los artilugios del marketing.

Es posible constatar que los conceptos filosóficos son *creaciones* o *ficciones* de la mente, pero también invenciones que salen al encuentro (*invenio*) de lo real. Ese talante creador e inventivo es compartido con las *imágenes poéticas*, sea cual sea su modo de expresión (verbales, plásticas, musicales), en virtud, precisamente, de la *fuerza* expresiva del pensamiento. Su inventiva o capacidad de descubrimiento es compartido con las ciencias y las matemáticas en virtud de la *acción* y *disposición* clarificadora de los *personajes conceptuales*, al decir de Deleuze, que protagonizan el drama de la escritura filosófica. En lo que a los conceptos matemáticos se refiere, ellos son también creaciones de la mente, pero sacan a relucir una dimensión de lo real que no está *delimitada* por el conocimiento de la naturaleza ni por las coordenadas espacio-temporales de la física, aunque necesariamente las implique. Esto explica el rigor, la precisión y la «irrazonable eficacia de las matemáticas» (Eugene Wigner), las cuales son un instrumento indispensable para la investigación científica.

Basta con pensar, por ejemplo, en el concepto de lo *transfinito* de Cantor, y el maravilloso descubrimiento de que dado un infinito, siempre puede haber un infinito mayor, aunque no sea numerable o cuantificable, pero sí real y ontológicamente decisivo. Esto explica también la tentación de una *mathesis universalis* que no pocos matemáticos suscriben, y que nos remonta a Platón, pero también al gran debate con las neurociencias y el problema, más vivo que nunca, del materialismo. Pues cabe preguntarse *hasta qué punto* la materia es tan insondable como la mente que la investiga, que no es, ni puede ser, un aparte, una parte extra parte de lo que se está o investigando o se *desea* investigar.

Por su parte, las teorías científicas, sea en el dominio de la física o de la biología, pueden concebirse como un diseño de la naturaleza que atañe, pero no agota, lo *real*. Se trata del diseño conveniente de lo que lo que, en un momento dado, aparece, se nombra y se identifica como *realidad*. A este respecto, las teorías que se forjan con los conceptos filosóficos, a diferencia de las científicas, son también modos de habitar este mundo y de lograr la indispensable *acquiescentia mentis*, la serenidad mental para sostener la fuerza del pensamiento y la potencia del entendimiento. Los conceptos filosóficos acarrearán un *compromiso ontológico* (no necesariamente metafísico), una *postura ética* (no necesariamente moral), una *apuesta política* (para nada ideológica). En fin, ellos implican una *estética del pensamiento* que rebasa el asunto de la belleza o de lo bello, para situarse

de lleno en un llamado a la atención, a la cautela, y hacerse cargo de sí, el *tiempo propio* de cada cual.

La filosofía no es para los incautos o los mentecatos. La filosofía no es para cualquiera; es para quien quiera, para quien realmente *desea* entender. Ella *obliga* a desprenderse de la *docilidad* de la mente y de la *sumisión* de los cuerpos, al decir de Foucault, porque está ligada a la entereza e integridad de una noble forma de vida.

¿Cómo enseñar y aprender esa obligación que es, ante todo, una obligación consigo mismo, sin caer en el autoritarismo, pero tampoco en la molicie o flojera del liberalismo? ¿Cómo hacerlo a sabiendas de que nadie aprende con cabeza ajena y que toda enseñanza se inserta en una acción política, en una *prágrma politiké*?

La experiencia filosófica, en tanto que práctica de la sabiduría, y no solamente como discurso en torno a las representaciones institucionales de la filosofía, envuelve, no una *mathesis universalis*, sino un *máthema* libre, libre incluso de sus propias ataduras conceptuales. El *máthema* de la filosofía es siempre un *erótoma* (ερώτεμα), una amorosa pregunta que conjuga el qué, el cómo y el por qué, hasta poder llegar a afirmar libremente el *vivir sin por qué*, como bien lo entendió el maestro Eckhart:

«Quien durante mil años preguntara a la vida: ¿‘por qué vives’?, si pudiera responder, no diría otra cosa que ‘vivo porque vivo’. Esto es así porque la vida vive de su propio fondo y brota de lo suyo; por eso vive sin por qué, porque vive de sí misma...»; *siendo*, habría que añadir, *nada en sí misma, y todo en cada cosa*.

La experiencia filosófica es una práctica de la sabiduría porque es una práctica de la libertad. Se trata de la libertad de la *desposesión* o *desasimiento*, el estar «libre y vacío» (*leid und frei*) de sí y, por lo tanto, del *anhelo* de posesión. Pero, a su vez, sin perder de vista las ineludibles *relaciones de poder*, con frecuencia mortíferas, como lo comprobaron Sócrates, Séneca y el guerrero filósofo-emperador Marco Aurelio; o los desfiladeros de la locura, como lo experimentó Nietzsche. Pero, sobre todo, sin perder de vista el *horizonte*, es decir, los confines de lo *ilimitado*, ese punto indefinido de encuentro de la Tierra y el gran *vacío* del Cielo, del que nadie está excluido, y donde tampoco nada permanece, que los griegos nombraron como *χάος*, en la India *śūnyatā*, en la China *taixu* o *kong*, en Japón *ku*.

Puesto que la filosofía no pertenece a nadie, ni a ‘occidente’ ni a ‘oriente’, hay que ponerse en guardia contra las apropiaciones nacionales o regionales de la filosofía, pero también contra el universalismo que, en nombre de la Verdad o del tribunal supremo de la Razón, obvia lo más elemental: la *singular* experiencia del *pensar* y la experiencia radical de lo *común* que lo anima y sostiene. La filosofía no es un asunto de ideales, ideologías o destrezas de comunicación. Hay que insistir en que los conceptos son ideas, *vislumbres poéticos* del pensamiento; criterios de inteligibilidad que permiten *lidiar* con las duras condiciones de la existencia: nacer, vivir, enfermar, envejecer y morir. No hay mejor antídoto contra el deslumbramiento, la estulticia o la estupidez que la experiencia filosófica.

La filosofía es, sin duda, un asunto del cerebro. Pero el cerebro no es, sin más, una máquina de cálculos y cómputos. Si se insiste en hablar de máquina, recordemos que ‘méchané’ significa mecanismo ingenioso o confabulador; y que el cerebro es, no solamente una gran «selva neuronal» (¡Unas 100,000 millones de neuronas y unas 10,000 sinapsis por cada una!), sino también una formidable «máquina de sueños» que ha engendrado, a lo largo de un complejísimo y doloroso proceso evolutivo, el prodigio de la mente, la *mente luminosa*, capaz no solamente de mentar, comentar y mentir, sino también de *despertar*, es decir, de realizar o llevar a cabo su propia emancipación.

* Texto leído el 26 de enero de 2019 en el simposio *¿Cómo enseñar filosofía?*, celebrado en el Museo de Arte Contemporáneo, en San Juan de Puerto Rico.

Web Didáctica de la Filosofía (Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid)



Enlace a la web: <https://www.ucm.es/didacticafilosofia/>

El objetivo de esta web es ayudar al profesorado en su praxis docente y también al alumnado para que pueda encontrar fuentes de información sobre la filosofía desde diferentes puntos de vista.

Se trata de una web elaborada por un grupo de personas dedicadas a la filosofía y miembros de un Proyecto de Innovación (2018/2019) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) titulado “La enseñanza de la filosofía en el siglo XXI: experiencias y retos” ; IP: Gemma Muñoz-Alonso López. (Vicerrectorado de Calidad de la UCM, convocatoria 2018/2019, proyecto n.º 2), La documentación de la web se cimenta en experiencias didácticas dentro del marco del Máster en Formación del Profesorado de la UCM. No obstante, son experiencias y fuentes de información que pueden extrapolarse a los Grados y Dobles Grados de Filosofía y también a los Grados de Humanidades.

El Proyecto está vinculado a BSF (Biblioteca Saavedra Fajardo de Pensamiento Político Hispano), al Proyecto Ideas que cruzan el Atlántico: la creación del espacio

intelectual hispanoamericano, y a GIPEL (Grupo de Investigación Pensamiento Español y Latinoamericano).

Esta web también es un homenaje a todo el alumnado presente en la asignatura Didáctica de la Filosofía, en el marco del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, desde el curso académico 2013-2014 hasta el curso 2018- 2019, por su compromiso, rigor y entusiasmo.

El esquema general de la Web *Didáctica de la Filosofía* se desglosa en 6 grandes apartados

1 **Quiénes somos.** Los componentes del equipo de esta web, profesorado e investigadores de filosofía, son los siguientes: Sergio Antoranz López (UCM), David Casero González (UCM), Rodrigo Castro Orellana (UCM), Emmanuel Chamorro Sánchez (UCM), Anxo Garrido Gutiérrez (UCM), Inmaculada Hoyos Sánchez (U.Granada), Gemma Muñoz-Alonso López (UCM), Encarnación Pesquero Franco (UCM), Luisa Posada Kubissa (UCM), Pilar Salvá Soria (UCM), y José Sánchez Tortosa (UCM). Asimismo, Teresa Ramis Murillo, Ignacio Quintanilla Navarro y Felipe Aguado Hernández están presentes en esta web, por su colaboración durante varios años en la asignatura de Didáctica de la Filosofía, dentro del marco del Máster en Formación del Profesorado de la UCM.

2 Aprendizaje Cooperativo

Este módulo viene a responder a la necesidad de conocer los factores que intervienen en el Aprendizaje Cooperativo (AC) y las pautas que optimizan su mejor funcionamiento. Partimos de la base de que la inteligencia colectiva es más rica y completa que la individual. Ofrecemos un conjunto de documentos y referencias que pueden ayudar al profesorado que imparte disciplinas relacionadas con la filosofía a implementar el AC en el aula con una visión realista y práctica.

3 Modelos Pedagógicos

Este módulo ofrece un recorrido crítico por los principales modelos pedagógicos generales y por las teorías pedagógicas sectoriales sobre la enseñanza de la Filosofía. Estamos convencidos de que el conocimiento de tales modelos y teorías pueden servir al profesorado para tomar conciencia de su propia praxis docente y su posible mejora o cambio.

4 Audiovisuales

Este módulo presenta tres apartados:

- Cine y otros. En este apartado se ofrecen documentales, Ted Talks, entrevistas, educación y filosofía, con guiones de lectura y ejemplos puntuales y desarrollados, con cuestionarios, de audiovisuales relacionados con la filosofía y la didáctica de la filosofía.
- Material de apoyo presenta documentación útil para el profesorado que desee profundizar en el valor didáctico de los medios audiovisuales.
- Otros materiales contiene el análisis reducido de un conjunto de películas.

- 5 Otras herramientas ofrece siete grandes apartados:
- Literatura y teatro
 - Artes plásticas
 - Música y Filosofía
 - Sobre la utilidad de la filosofía
 - Gamificación
 - Cocina y filosofía
 - Otros materiales
- 6 Disertación y Comentario de Texto. En este apartado se abordan las cuestionares relativas a cómo realizar disertaciones y comentarios de texto. Se divide en cuatro grandes apartados:
- Ejemplos de Comentario de Texto
 - Ejemplos de Disertaciones
 - Modelos de Comentario de Texto
 - Teoría sobre Disertación.

MEMORIA DE ACTIVIDADES DE LA SEPMI 2019

El 31 enero se celebró una **Asamblea** conjunta Extraordinaria entre la Sociedad Española y la Plataforma para su fusión en una única entidad: **Sociedad Española y Plataforma de la Filosofía**. Dicha Asamblea tuvo lugar en la Biblioteca Eugenio Trias de Madrid. Allí se aprobó la formación de una nueva Junta Directiva así como la necesaria renovación de los Estatutos. Finalmente en octubre del 2019 ha sido registrada y aprobada en el Ministerio del Interior la Nueva SEPMI

Participación en la organización de la **IX Olimpiada de Filosofía de la CCAA de Madrid**. 21 y 22 de marzo del 2019

Acto de presentación de la nueva SEPMI en el Ateneo de Madrid. Intervinieron María José Guerra, Concha Roldán Panadero, Esperanza Rodríguez Guillén y Javier Méndez. 10 de mayo del 2019.

Participación en la **Mesa redonda en el MESOB** de la UAM sobre la formación del profesor de secundaria a cargo de Manuel Sanlés Olivares. 23 de mayo 2019

Presentación del libro de Manuel Sanlés "El transhumanismo en 100 preguntas" en la librería Pasajes. 29 de mayo 2019.

Presentación libro de Manuel Sanlés "El transhumanismo en 100 preguntas" en la librería Lé. 28 de septiembre 2019

Mesa redonda Filosofía y Feminismo a cargo de Esperanza Rodríguez Guillén y Concha Roldán en el Ateneo de Madrid. 24 de septiembre 2019

Participación en el Acto "**Los legados de Javier Muguerza**" en la Residencia de Estudiantes del CSIC, por parte de la Presidencia de la SEPMI, Esperanza Rodríguez Guillén. 18 de septiembre del 2019

Presentación del libro "Sólo Ética" de Javier Méndez en *Metalibrería*. Junio 2019

Entrevista a Esperanza Rodríguez Guillén en el programa "**Filosofía en la Onda**" de Soledad Hernández. Octubre 2019. 10 de octubre del 2019

Presentación del libro de "El laicismo y la ética cívica" de Luis M. Cifuentes en la librería Muga. Jueves 17 de octubre 2019

Participación en el acto "Ética y Educación Moral", conferencia impartida por Javier Méndez en el Ateneo de Madrid el 15 de noviembre de 2019.

Participación en la Organización de los Actos de **Masfilosofía** del 2019. Noviembre del 2019 en la UAM

Talleres de Filosofía Práctica en las prisiones de Madrid 1 y Madrid 2 en Alcalá-Meco a cargo de los profesores Soledad Hernández, Javier Méndez y Luis M. Cifuentes. El cronograma de este curso se compone dos sesiones quincenales durante los meses de octubre a diciembre de 2019 y desde enero a marzo de 2020.



Sociedad Española de Profesorado
y Plataforma de Filosofía

INSCRIPCIÓN A LA SEPFi y A LA REVISTA PAIDEIA

Nombre y apellidos:

.....

NIF:

Nº de cuenta para la domiciliación bancaria:

.....

Dirección postal:

.....

Email:

.....

Teléfono de contacto:

ENVIAR A:

suscripciones@sephi.com



COLABORACIONES EN PAIDEÍA

Normas de publicación

Paideía acepta trabajos no solicitados –artículos, entrevistas, experiencias didácticas, comunicaciones, reseñas de libros y revistas, etc.– sobre cualquier tema de filosofía, siempre que sean inéditos. Su publicación podrá demorarse en función del material disponible, por lo que pedimos que se remitan con tiempo.

La extensión de los trabajos no excederá de 20 páginas para los artículos, entrevistas y aulas abiertas (sin contar los gráficos e ilustraciones). Para las comunicaciones no excederá de 6 páginas, y para las reseñas de libros de 2 a 4 páginas. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen o *abstract* de unas 100 palabras en inglés y en español. Además deberán incluir palabras clave y *key words* adjuntando el título del trabajo en inglés. También se aceptan ilustraciones siempre que el fichero tenga una buena resolución.

En todos los casos los autores deberán adjuntar unas breves líneas curriculares donde, aparte de consignar su adscripción institucional, den cuenta de sus principales publicaciones y una dirección de contacto postal y electrónica.

Los originales deberán remitirse por correo electrónico mediante fichero adjunto a las direcciones siguientes:

Artículos, entrevistas, aulas abiertas y comunicaciones:

Javier Méndez: javier.mndez@yahoo.es

Libros: Julián Arroyo: julianarroyo@yahoo.es

A través de la página web: www.sepfi.es

Sistema de citas: Deberá utilizarse el sistema de citas bibliográficas según APA (6ª EDICIÓN) con las referencias bibliográficas (apellido y año) incorporadas entre paréntesis dentro del texto o en pie de página que remitirán a una bibliografía al final del trabajo ordenadas alfabéticamente. Para más detalle:

Libros: Marina, J. A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.

Capítulos de libro: Muguerza, J. (2007). ¿Convicciones y/o responsabilidades? Tres perspectivas de la ética en el siglo XXI. En R. Aramayo, R. y Guerra, M. J. (eds.), *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid: Plaza y Valdés.

Artículo de revista: Martínez, J. A. (2003, Abril-Junio). Misión de la educación, según Ortega. *Paideia, Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 64, 275-283.

Moya, E. (2002). Filosofía, literatura y verdad (aproximación crítica al textualismo de Rorty). *Revista de Filosofía*, 27 (2), 305-336. *En caso de que tenga una versión electrónica, se añade:* Consultado en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0202220305A>

Documentos electrónicos: sitios, páginas web, etc.: EDUTEKA. Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación Básica y Media. Consultado (30/09/2009) en: <http://www.eduteka.org>.

Libros electrónicos kindle, e-pub, etc.: Ortega y Gasset, J. (2010). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* (Versión Kindle). Adquirido en Amazon.es

Evaluación: Los encargados de las Secciones, comunicarán la recepción de los trabajos, pero es el Consejo de Redacción el encargado de su análisis, valoración y selección, mediante el sistema de información por evaluadores externos, ajenos al C. de R. Esto se hace en las reuniones trimestrales de programación.

Cuando se programen números monográficos, serán anunciados previamente, dando, en este caso, prioridad al material remitido sobre el tema propuesto.

COLABORAN EN ESTE NÚMERO: Felipe Aguado Hernández, Víctor Bermudez Torres, Marta Nogueroles Jové y Soledad H. Bermúdez.

TAMBIÉN HAN COLABORADO: Teo Izarra Mendizábal, Julián Arroyo Pomedá, Javier Méndez Pérez, Luis Roca Jusmet, Manuel Sanlés Olivares, Juan Rodrigo Vélez Giraldo, Pedro Ortega Campos.



Sociedad Española de Profesorado
y Plataforma de Filosofía