

Paideia 116

Artículos

Colaboraciones

Paideia

Reseñas

PAIDEIA

Revista de Filosofía
y Estudios Filológicos



PAIDEIA

Revista de Filosofía
y Didáctica Filosófica





Sepfi, Revista Paideia, Revista de filosofía y didáctica de la filosofía
Nueva época (3ª), núm. 116, año XLI
Publicación anual

Presidenta de la Sepfi: Esperanza Rodríguez
Secretario de la Sepfi: Miguel Ángel Santos
Tesorero de la Sepfi: Manuel Sanlés
Director de la revista Paideia: Javier Méndez
Responsable de diseño y Edición: José Martínez Zárata
Responsable página web: Francisco Rosa Novalbos

Sede de la sepfi: Decanato de la Facultad de filosofía de la Universidad
Complutense de Madrid
Depósito legal: M-20432-1981
ISSN: 0214-7300
C.I.F: G-78/284361 • Reg. Nacional nº 37.762 • Reg. Provincial nº 4.134

CONSEJO EDITORIAL O DE REDACCIÓN

Esperanza Rodríguez

Manuel Sanlés

Javier Méndez

Federico Ocaña

COMITÉ CIENTÍFICO EVALUADOR

Marta Nogueroles *Universidad Autónoma de Madrid*

Ignacio Pajón Leyra *Universidad Complutense de Madrid*

Luis Roca *Profesor de Educación Secundaria. IES La Sedeta (Barcelona)*

Soledad Hernández *Departamento de Lógica y Filosofía teórica. Universidad Complutense de Madrid*

Luis María Cifuentes Pérez *Catedrático de Bachillerato jubilado*

Miguel Ángel Santos *IES Gregorio Marañón*

Luis Martín de Velasco *Profesor de Educación Secundaria jubilado*

Esther García Tejedor *Profesora de Filosofía en Kesington School*

Federico Ocaña Guzmán *Profesor de Educación Secundaria*

Esperanza Rodríguez *Profesora de Educación Secundaria jubilada*

Héctor Arévalo Benito *Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)*

ACERCA DE LA REVISTA

Enfoque y alcance

Paideia es una revista de Filosofía y su didáctica que tiene como objetivo la difusión y mejora de la enseñanza de la filosofía en todos los niveles. Tiene una periodicidad anual y está vinculada a la Sociedad Española de profesorado y Plataforma de Filosofía (Sepfi). La revista quiere ofrecer un espacio de reflexión entre la filosofía y su didáctica principalmente aunque está abierta a todo tipo de colaboraciones relacionadas con la Filosofía en general.

Políticas de sección

- Editorial
- Artículos
- Comunicaciones
- Filosofía y Literatura
- Experiencias didácticas
- Entrevistas
- Reseñas
- Informaciones: eventos, congresos, cursos, etc de interés de filosofía
- Sección especial: esta sección no permanente se incorpora para temas de interés especial.

Proceso de evaluación por pares

El Consejo de Redacción podrá rechazar un artículo, sin necesidad de proceder a su evaluación, cuando considere que no se adapta a las normas, tanto formales como de contenido, o no se adecua al perfil temático de la publicación.

Tras este análisis previo, todos los artículos serán sometidos a un proceso de revisión externa según el sistema de “pares” y “doble ciego” en el que participarán, al menos, dos revisores externos a la revista, recurriéndose a un tercero en caso de que fuera necesario. Los evaluadores serán investiga-

dores de reconocido prestigio especialistas en la materia. Se mantendrá el anonimato tanto del autor como de los revisores; no obstante, se publicarán periódicamente las listas de los evaluadores externos que han colaborado con la revista en los años precedentes, previa autorización personal.

Se comunicará a los autores la aceptación o rechazo definitivo del artículo.

En cada artículo publicado se indicarán las fechas de recepción y aprobación del mismo.

El Consejo de Redacción será el que tome la decisión, teniendo en cuenta los informes externos, sobre la publicación o rechazo de cada artículo..

Frecuencia de publicación

Anual digital

Impresa bajo pedido

Política de acceso abierto

Paidea es una revista de acceso abierto a partir de los 3 meses de su publicación durante los cuales solo será accesible a sus socios y suscriptores. A partir de transcurrido el período para los suscriptores, todo el contenido estará disponible de forma gratuita sin cargo para el usuario o su institución. Los usuarios pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o vincular los textos completos de los artículos, o utilizarlos para cualquier otro propósito legal, sin pedir permiso previo del editor o del autor siempre y cuando hagan constancia de la fuente del artículo referenciada según las normas internacionales.

La revista *Paidea* no cobra tasas por envío de trabajos, ni tampoco cuotas por la publicación de sus artículos.

Política antiplagio

La Revista *Paideia* en la medida de sus posibilidades garantizará la originalidad de los artículos publicados. Los artículos llegados a la redacción podrán someterse a un programa antiplagio para garantizar su originalidad.

Los artículos detectados con plagio serán rechazados para su publicación.

Código ético

El consejo editorial y de redacción de la revista *Paideia* apoya las buenas prácticas para una revista de investigación responsable.

Colaboraciones

Los artículos, entrevistas, experiencias y reseñas para su publicación deberán ser enviados en formato de procesador de textos, Word u openoffice a las siguientes direcciones de correo electrónico:

Artículos, entrevistas y comunicaciones:

[mailto: javier.mndez@yahoo.es](mailto:javier.mndez@yahoo.es)

Experiencias didácticas, filosofía y literatura y reseñas:

[maito: filoesperanza@gmail.com](mailto:filoesperanza@gmail.com)

Para las instrucciones sobre las normas de envío de las aportaciones consúltese al final de la revista o en la página web de la sephi en la siguiente dirección: <https://sephi.es/colaboraciones/>

La revista *Paideia* no se identifica necesariamente con las opiniones vertidas por los autores en los artículos y/o colaboraciones publicadas.

Venta y Suscripciones

Suscripción: 35€ al año como socio de la Sepfi y Revista *Paideia*

EDICIÓN IMPRESA

Para consultas sobre formato impreso escriba un correo a suscripciones@sephi.com

EDICIÓN ELECTRÓNICA

Puede adquirir fascículos individuales o suscribirse a la colección digital en formato PDF en las siguientes plataformas de venta: suscripciones@sephi.com

Indexación

BASES DE DATOS:

- Dialnet
- Philosopher's index

SISTEMAS DE EVALUACIÓN:

- Latindex
- CIRC
 - Ciencias Sociales No aplica
 - Ciencias Humanas B
- Google Scholar Metrics 2019
 - Índice h 4
 - Mediana h 4
- ERIH PLUS

CONTENIDO

Artículos

| | |
|---|-----|
| <i>La Filosofía como eje de la educación en democracia / Philosophy as a Pillar of Education in Democracy.</i> VICTOR BERMÚDEZ TORRES | 17 |
| <i>Fundamentos gnoseológicos para la docencia de la filosofía en la enseñanza secundaria / Gnoseological foundations for the teaching of philosophy in secondary education.</i> DOMINGO PEREA ARROYO | 35 |
| <i>El Antiedipo: de la voluntad de poder a la producción deseante / Anti Oedipus: From the Will of Power to the Desiring Production.</i> PABLO ESTEPA | 57 |
| <i>Cómo pensar el infinito: una propuesta didáctica de la filosofía de Baruch Spinoza / How to think about the infinite: an educational proposal of Baruch Spinoza's philosophy.</i> ALVARO LEDESMA DE LA FUENTE..... | 75 |
| <i>La dignidad como principio deontológico del humanismo / Dignity as a deontological principle of humanism.</i> SISSI CANO CABILDO | 97 |
| <i>La Filosofía y la realidad / Philosophy and reality.</i> MANUEL HERRANZ MARTIN | 123 |

Experiencias didácticas

| | |
|--|-----|
| <i>Propuesta de una unidad didáctica de filosofía a través del cine.</i> ÁLVARO MARTÍN SANZ..... | 143 |
|--|-----|

Filosofía y literatura

| | |
|--|-----|
| <i>Un cohete hacia lo sublime rasgos del aforismo filosófico actual.</i> JAVIER RECAS..... | 173 |
|--|-----|

Comunicaciones

| | |
|---|-----|
| <i>Sobre la naturaleza filosófica y literaria del aforismo.</i> EMILIO LÓPEZ MEDINA | 187 |
| <i>Yo soy rebelde porque el mundo... no se parece a mí.</i> FRANCISCO GARCÍA OEO | 197 |
| <i>XII Olimpiada filosófica de la Comunidad de Madrid.</i> ESTHER GARCÍA TEJEDOR | 205 |

Reseñas

| | |
|---|-----|
| <i>De filósofas y catálogos borgianos</i> por LORENA RIVERA LEÓN | 211 |
| <i>¿Por qué yo soy laicista?</i> por FRANCISCO JAVIER MÉNDEZ PÉREZ | 217 |
| <i>Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia</i> por FEDERICO OCAÑA | 221 |
| <i>El viaje de Andrés</i> por DIEGO SOLERA | 225 |

EDITORIAL

Empieza un nuevo curso escolar y al mismo tiempo se cierra uno de los cursos más reivindicativo y movlizado de la comunidad filosófica. Es posible que en el Ministerio de Educación pensaran que con la publicación de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) en diciembre de 2020 las protestas del profesorado de filosofía terminarían, seguramente pensaron que ya se había librado la batalla por la ética, la habían ganado y, por tanto, pensaron que expulsar a la filosofía de la Enseñanza Secundaria Obligatoria sería fácil. El curso que acaba demuestra que la comunidad filosófica tiene músculo y es capaz de movlizarse para mostrar la importancia de la filosofía y la necesidad de su permanencia en todos los niveles educativos.

En esta ocasión el detonante fue el borrador del decreto que debía establecer la organización de la enseñanza secundaria, en dicho borrador no se contemplaba seguir ofreciendo la Filosofía en 4º de la ESO, se ofertaba un listado de materias para que el alumnado eligiera tres y completara su currículum, pero, entre esas diez no había ninguna de filosofía. La optativa de Filosofía de la ESO que con la LOMCE se había consolidado y se ofrecía en muchos centros de toda España, ahora también desaparecía. La desilusión fue importante, no obstante, no sucumbimos al desanimo, al contrario, las asociaciones de Filosofía y el profesorado en general, comprendimos que el mínimo resquicio que le quedaba a la filosofía en la ESO corría serio peligro. Como he dicho en muchas ocasiones, la filosofía no puede bajar la guardia, la historia nos ha enseñado bien, sabemos que la crítica incomoda y que la autonomía de pensamiento no es bien recibida desde el poder y, por supuesto, sabemos que no hacer nada no es una opción. Así empezó la última batalla (temporalmente la última, no la final) del colectivo de filosofía, de nuevo un año de movlizaciones, hemos estado en la calle, pero también en los medios de comunicación y en la academia.

Hubo muchos actos importantes, recordemos el lleno del paraninfo de la Facultad de Filosofía de la UCM, la asamblea abierta por la filosofía en la UAM, las clases en El Retiro, los comunicados y actos realizados por todas las asocia-

ciones y plataformas en Defensa de la Filosofía, la Declaración de la Conferencia Nacional de Decanos de Filosofía y por supuesto, la concentración del 18 de diciembre en Madrid frente al Ministerio de Educación, allí estuvo la SEPFi junto a colegas de Andalucía, Valencia, Extremadura, Castilla-La Mancha, Navarra, etc. La prensa tomo partido por la filosofía, también la Red Española de Filosofía (REF) que, recogiendo la voz de todas las entidades filosóficas del país, mando un comunicado en marzo de 2022 en el que pedía a las instancias gubernamentales competentes que diesen los pasos jurídicos pertinentes para introducir en el Real Decreto 217/2022 las mejoras y enmiendas solicitadas.

El objetivo era que el Ministerio incluyera la opción de Filosofía para 4º de la ESO, de nuevo no atendió a nuestras demandas, no obstante, es justo reconocer que las protestas sí han dado sus frutos porque todas las comunidades autónomas ofrecerán Filosofía en 4º, incluso en las ciudades autónomas (Ceuta y Melilla) y los centros exteriores que dependen del Ministerio de Educación, algo que no contemplaba en ningún caso el dimitido Secretario de Estado de Educación, Don Alejandro Tiana. No es lo que queríamos, pero, es más de lo que nos proponían en noviembre del 2021.

El curso que empieza 2022/2023, estrena nuevo currículum en los cursos impares de primaria, ESO y bachillerato. La Filosofía de 1º de bachillerato contará con 3 horas en casi todas las comunidades (menos en Cataluña con 2 horas, las mínimas que marca el Real Decreto) y habrá Historia de la Filosofía obligatoria para todas las modalidades en 2º de bachillerato (entrará para el curso 2023/24), con 3 horas en prácticamente todo el territorio español (menos en Andalucía que de momento se ciñe a las 2 horas mínimas que marca el Ministerio)

De nuevo los acontecimientos nos han enseñado que la filosofía peligra con cada nueva ley educativa, no podemos bajar la guardia, hay que seguir trabajando. El interés de la SEPFi es seguir haciéndolo, apoyar la filosofía y su presencia en el sistema educativo y proporcionar un medio de expresión para la didáctica de la filosofía con la revista *Paideia*.

En este número de *Paideia* presentamos varios artículos de temática variada pero en el fondo unidos por el interés en la filosofía. Víctor Bermúdez nos recuerda que para Kant la filosofía “viene bien” para todo y para todos. En este sentido no debemos preguntarnos continuamente por la utilidad de la filosofía pues es útil en sí misma según cada cual. Bermúdez en “La filosofía como eje de la educación de democracia” apunta a la necesidad de la filosofía para una

democracia sana y, sobre todo para una educación en democracia estableciendo la relación entre tres ideas fundamentales: filosofía, democracia y educación. Lo interesante del artículo es que las tres ideas están recorridas por un eje crítico-trascendental, dialéctico y autorreferente o reflexivo. De esta manera, la filosofía se articula como eje de la educación para una ciudadanía democrática.

Domingo Perea en “Fundamentos gnoseológicos para la docencia de la filosofía en la enseñanza secundaria” propone una enseñanza de la filosofía en el aula múltiple y sistemática que sirva de catalizadora de un pensamiento crítico. La idea a partir del filósofo español Gustavo Bueno es concebir la filosofía como un saber totalizador y crítico de prácticas del presente y para ello, el profesor de filosofía debe mantener una actitud abierta y transformadora sobre su propia práctica docente.

El psicoanálisis puede estar ya superado debido a las críticas que ha sufrido desde diversos campos, en especial, la psicología científica. Pablo Estepa en “El antiedipo: desde la voluntad de poder a la producción deseante” nos da muestras del valor de psicoanálisis a partir de la lectura del mismo hecha por Deleuze y Guttari en *El Antiedipo* en relación a la propuesta nitzscheana de la voluntad de poder. Según el autor, la propuesta de Deleuze y Guttari resulta en una propuesta esquizofrénica apropiada por el concepto de deseo de Nietzsche. En realidad, la propuesta de Deleuze y Guttari es una propuesta nitzscheana que “trata de señalar las fuerzas reactivas que codifican el deseo creando una nueva metafísica”.

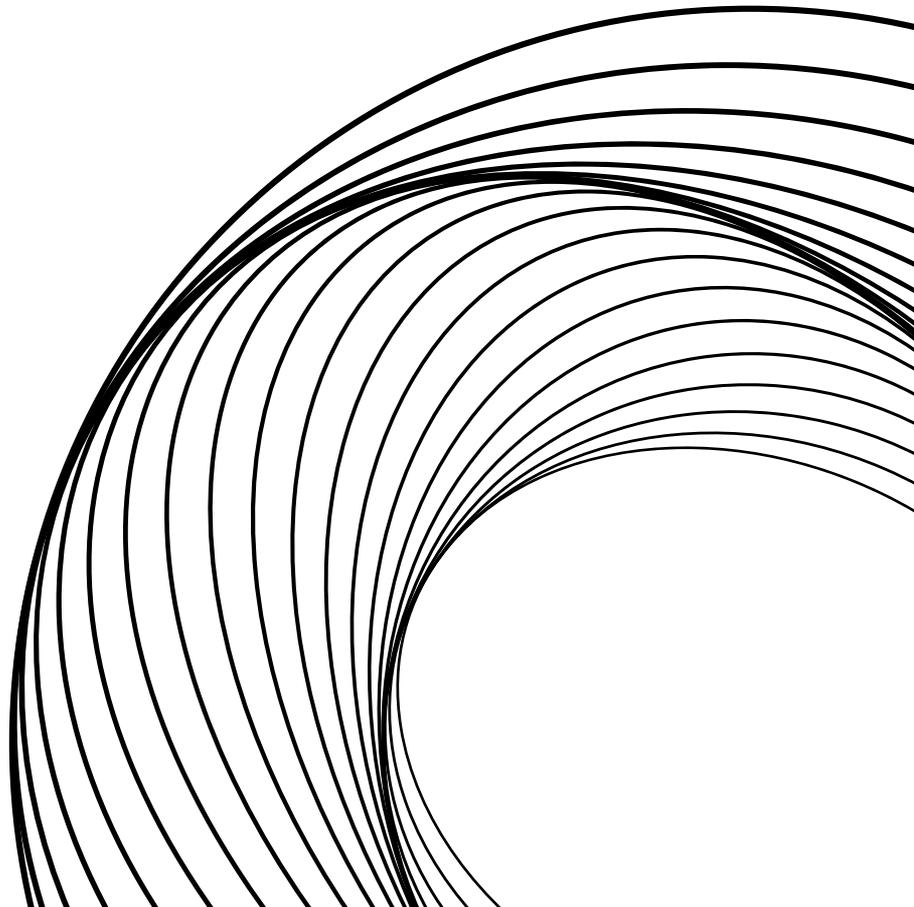
¿Se puede enseñar Spinoza en el bachillerato? Atendiendo a la especificidad de los currícula de filosofía en Bachillerato, la enseñanza de la ética de Spinoza resulta difícil si se quiere ir más allá de un apunte como una ética racionalista. Alvaro Ledesma hace una propuesta de la enseñanza de la metafísica de Spinoza para Bachillerato sumamente interesante. El núcleo de la propuesta está en el concepto de sustancia del filósofo que al ser una sustancia infinita equivale a la no existencia de la sustancia. La propuesta metodológica quiere hacer ver la importancia de la filosofía de Spinoza para la enseñanza de una ciudadanía democrática y para lidiar con problemas del mundo moderno que están presentes en el curriculum de bachillerato.

En su artículo “La dignidad como principio deontológico del humanismo” Sissi Cano enfoca el tema de la dignidad humana desde dos niveles: el deontológico y el ético. Para la autora el humanismo está fuera de las modas del poshumanismo o transhumanismo que nos anuncian el fin del mismo. La dignidad

del ser humano no depende de una perspectiva determinada –multicultural, económica, política o religiosa– o de un contexto en particular, sino que tiene un valor por sí misma y un alcance universal. En un recorrido histórico por el concepto de dignidad la autora establece las bases por las que debería discurrir la concepción de un humanismo centrado en el respeto y el reconocimiento de la dignidad humana.

Por último, hablando de un humanismo universal Manuel Herranz nos pone en contacto la filosofía y la cultura china con la filosofía y la cultura europea en su escrito “La filosofía y la realidad”. Es curioso que el cosmopolitismo ya estaba presente en el Moísmo o filosofía de Mòzi que era el pensamiento dominante en la China de los siglos V al III a.C., al igual que en la Grecia clásica después de la muerte de Sócrates hasta el cristianismo. El cosmopolitismo como el establecimiento de bases culturales con valor universal y no solo en una polis ya estaba presente en la cultura oriental muchos siglos antes que en la Occidental. Ambas culturas han mantenido contactos durante toda la historia y en muchos aspectos convergen y defiende puntos en común en defensa de una realidad humana universal basada en la paz y el entendimiento y no en una realidad ideológica que impone bandos e identidades en conflicto.

FILOSOFÍA Y
TECNOLOGÍA



Numbers (do not) make words.

*Reflections on the connected subject
and the predominance of additive productivity logics*

Numeros (no) hacen palabras

*Reflexiones sobre el sujeto conectado
y el predominio de lógicas de productividad aditiva*



REMEDIOS ZAFRA

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 19-34. ISSN: 0214-7300*

RESUMEN

Este artículo se pregunta por la racionalización de nuestro hacer y ser en la red en los procesos de digitalización del sujeto conectado, por cómo la base algorítmica y tecnológica sobre la que se sustentan esos procesos prima las lógicas aditivas frente a las narrativas y parece aliarse con un sistema que perjudica al sujeto solidario y reflexivo. Como si liberados de preguntas filosóficas y éticas, y movilizados por la celeridad e hiperproductividad propias del capitalismo cultural, se iluminaran las ventajas que supone automatizar procesos y rutinas, descuidando el riesgo de delegar juicio y decisiones, promoviendo nuestra indiferencia como sujetos sociales. En esta reflexión se apunta a un doble problema, de un lado, convertir la pasión intelectual y creativa en un disfraz cuando se dificulta la curiosidad y la concentración y se prima la acumulación de méritos y la impostura. De otro, el riesgo de pérdida del sentido de la solidaridad entre iguales a favor de un ensimismamiento individualista cedido a la productividad competitiva y ansiosa en la soledad de las vidas-trabajo en habitaciones conectadas.

Palabras clave: internet, filosofía, sujeto, capitalismo, productividad.

ABSTRACT

This paper asks about the rationalization of our doing and being in the network in the processes of digitization of the connected subject, about how the algorithmic and technological base on which these processes are based prevails additive logics over narratives and seems to ally itself with a system that harms the caring and reflective subject. As if freed from philosophical and ethical questions, and mobilized by the speed and hyperproductivity of cultural capitalism, the advantages of automating processes and routines are illuminated, neglecting the risk of delegating judgment and decisions, promoting our indifference as social subjects. This reflection points to a double problem, on the one hand, to turn intellectual and creative passion into a disguise when curiosity and concentration are difficult and the accumulation of merits and imposture prevail. On the other, the risk of losing the sense of solidarity among equals in favor of an individualistic self-absorption yielded to competitive and anxious productivity in the solitude of work-lives in connected rooms.

Keywords: internet, philosophy, subject, capitalism, productivity

Uno. La acumulación como motor y el exceso como merma

*La información es acumulativa y aditiva,
mientras que la verdad es exclusiva y selectiva.*
(Han, 2014, p. 65)

Hace unos años trabajé con un estudiante que memorizaba todo cuanto leía para recitarlo después en clase. Ante cada contenido dedicaba tiempo a retenerlo y ensayarlo, lo acompañaba de documentos maravillosamente maquetados, contruidos como una cuidada y limpia estructura basada casi exclusivamente en la recopilación y sumatorio de citas. Podría afirmar que el sujeto quedaba escondido, que ni rastro había de si el estudiante tenía dudas o si el asunto sinceramente le interesaba, que la máscara no dejaba ver si era humano o era máquina, si realmente lo leído y citado le había hecho pensar o preguntarse cosas. En la rápida y protocolaria evaluación académica ante un tribunal su presentación fue tan correcta y cargada de referencias a autores, tan ajustada a los tiempos y a los criterios como vacía de titubeo y de crítica. El tribunal le otorgó la máxima calificación.

En la misma clase había otro estudiante muy distinto. Todo lo que leía (y era un ávido lector) lo quería entender, lo relacionaba con su mundo y con otras lecturas, escribía y tomaba notas a cada rato. Su trabajo era casi inabarcable en comentarios propios, dibujos y cuadernos, pero a la par contenía numerosas páginas en blanco, esquemas personales, tachones, preguntas sin respuesta y un mar de dudas. Llegado el momento de presentarlo hubo de hacer un grandísimo esfuerzo por acotarlo al pequeño número de páginas que exigían los criterios de evaluación y no lo logró. Aunque también tenía buena memoria, su presentación no se basaba en lo dicho por otros sino en lo que él pensaba. Estaba además cargada de líneas de fuga y de preguntas abiertas. En su defensa, el tribunal se impacientaba y cuanto más inseguro se sentía, más tartamudeaba y más se alargaba. De carácter nervioso, con gran dificultad, lograba terminar sus frases y palabras. En este caso, el tribunal discutió sobre su demora, su divergencia y su incapacidad para resumir, aunque uno de los miembros quedó

deslumbrado por la rareza de esa luz de originalidad y espíritu tan infrecuente en estos actos académicos. Sin unanimidad y con desacuerdo, el estudiante también logró buena calificación.

El trabajo del primer estudiante sería un claro ejemplo de los modos de hacer que priman la adición y la memoria frente al conflicto y la interiorización allí donde el tiempo de lectura se ha convertido en tiempo de extracción de datos y donde el *parecer* importa. Pero, bajo todo punto de vista, el trabajo de ambos estudiantes era muy desigual. Mientras uno se había disfrazado de otros sin que nada de lo leído le sacara un mínimo mohín de personalidad en su pose de plástico, memorizando para probablemente al poco tiempo olvidar, otro se había enfangado en las ideas, arriesgado en sus opiniones, había reflexionado en cuerpo propio sobre las preguntas de otros; lo trabajado le había permitido pensar y crear un discurso personal y valiente cargado de interrogantes y propuestas.

Es más que posible que con las actuales formas de contratación académica el primero se convierta en un magnífico *hombre fotocopiado*¹ que habite en los primeros puestos de las listas de aspirantes a trabajos docentes y de investigación. Es probable que el segundo sin embargo encuentre no pocas dificultades para encajar su discurso cargado de imaginación y discrepancias en un sistema que valora la concreción, el resumen, la estrategia, el cumplimiento de unas normas, el sujeto anulado en un discurso estereotipado y un relato construido sobre el hilvanado de citas y la adición de méritos. No está claro si resistirá la presión de ceñirse a las categorías predeterminadas, si perderemos a un investigador original y superlativo que aborda con libertad el pensamiento y no se deja docilizar, como tantos otros.

Les comparto estos recuerdos porque creo que en las formas de movernos entre la saturación de información y datos que hoy distingue el trabajo intelectual y creativo en el contexto digital y académico, no es lo mismo *unir* que *integrar*. Estos estudiantes son un ejemplo. Hacer un recopilatorio de datos o información no implica entender ni problematizar, pero puede valer a quien lee superficialmente en procesos condicionados por la prisa y la precariedad. La información si es excesiva atrofia y dificulta el conocimiento. Quienes saben de la importancia de la oscuridad para el pensamiento valorarán que para conocer hay que saber *prescindir*. Solo en lo que integra sombras y vacío puede gene-

¹ Ver historia del «hombre fotocopiado» en mi ensayo *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama, 2017.

rarse pensamiento. Raramente puede surgir de lo abigarrado que no respira ni de la mera acumulación repetitiva. Las ideas también necesitan aire, paso atrás, rechazo. Aunque lo que se refuta venga disfrazado de oportunidad única. *Sumar* no significa *integrar*.

Reflexionando esta idea recordé cómo en una fase temprana de los dibujos infantiles, la construcción de los rostros también suele ser aditiva. Cuando un niño comienza a garabatear y con práctica llega a controlarlos buscando dibujar un ser animado. Lo primero que hace es una forma circular, a la que irá sumando sencillas formas y líneas para, con el tiempo, hacer un rostro o un cuerpo como un huevo con puntos como ojos o estructuras que parecen soles. Igual pasa con otras figuras y con todo aquello que el niño quiera incluir. Sin embargo, cuando los niños aprenden a representar, no lo que tienen en su cabeza sino lo que ven, la integración se hace más matizada y compleja, observan más, combinan colores y elementos pasando a una fase «de contorno» que les permite enfatizar las figuras no como una mera suma de partes. Más tarde, los que no han desistido de la práctica del dibujo, siguen mirando detenidamente el mundo y suelen pasar por fases realistas y expresivas, algunos llegan a propuestas conceptuales, aprenden a trasladar no solo el estereotipo o lo que perciben, sino que logran interiorizar lo que observan y lo que aprenden, a veces lo hacen pensativo y pasan del dibujo a la creación. Para ello, claramente necesitan concentración, conflicto y tiempo.

Algo característico en las actuales vidas-trabajo mediadas por tecnología es el predominio de modos de hacer acumulativos. Se aprecia claramente en las redes sociales y en los currículos profesionales y académicos. En ambos casos la mediación tecnológica se apoya en bases de datos que favorecen un hacer más aditivo que narrativo. Vamos acumulando, sumando ítems, ampliando y llenando. Fácilmente podemos valorar las ventajas que ello supone para un contexto capitalista que precisa operacionalizar datos para gestionarnos y rentabilizarnos mejor, para viajar más rápido. Pero quizá podríamos también tener en cuenta (y ambas razones serían compatibles) que en esta tendencia que, al igual que ocurre con el dibujo, si se permite profundizar en ello, con tiempo lo que nos desborda puede gestionarse de manera personal e integradora, sin que la cristalización acumulativa y numérica sean el destino preferente.

Porque si repasamos qué consecuencias tiene el afán sumatorio bajo la primacía de las lógicas *aditivas* (Han, 2014, 38), una de las que más interesaría a la filosofía contemporánea sería el riesgo de prescindir de la negatividad ne-

cesaria para entender lo que hacemos, para integrarlo y para narrarlo, para compartirlo con otros humanos a niveles no solo cuantificadores sino también competitivos. Porque los procesos de integración, a diferencia de los aditivos, siempre requieren una apropiación subjetiva, exclusión y duda, sombras, toma de decisiones, responsabilidad, abordaje de la complejidad allí donde la vida es porosa, confusa y liminal.

Dos. La máquina nos piensa

Por lo general cuesta resistir lo automático del gesto, cuando tras las primeras letras escritas la máquina busca terminar un adjetivo con el «adjetivo» que presupone y propone el correspondiente algoritmo. La autocorrección se sostiene en lo más veces escrito convertido en regla o sugerencia. Resisto. No traduzco las probabilidades cuando tecleo, pero sé que las matemáticas viven derramadas en mis rutinas. Pienso que si no sucumbo mansamente como algo me predetermina, entonces me ayudarán a vivir, a escribir, a aprender, a anticipar reflexivamente.

Cuando lo que nos hace ser sujetos complejos sea deducido, exportado y configurado en otros seres o máquinas, la vida humana cambiará radicalmente. Está cambiando ya, pero mientras escribo, la inteligencia artificial no es capaz de diferenciar que lo que mi teléfono inteligente etiqueta como «un día maravilloso» fue un día difícil con fotos posadas, y que ese «pequeño adorable» es una mujer de pelo corto, pequeña estatura y casi cincuenta años.

Éric Sadin (2017, 27) se refiere a los dispositivos tecnológicos que se han hecho cotidianos en nuestras vidas como agentes informáticos empáticos y eficaces, advirtiéndolo del asentamiento en sus formas de control y administración tecnológica en la vida. A mí me parece que todo lo que se normaliza, en algún momento actúa suavemente y sin apenas ruido. Así la tecnología ha favorecido una tranquila y más controlada convivencia desprovista de negatividad, haciéndonos delegar en ella en su respuesta rápida y estructurada, mermando nuestra implicación y capacidad de juicio.

Sabemos que ciencia y ficción, juntas y por separado especulan sobre cómo y cuándo nuestro universo podrá ser traducido a número y algoritmo. El incentivo es lograrlo y en gran medida esto moviliza a la inteligencia artificial. Transgredir los límites ayuda a que las máquinas puedan ir ocupándose de tareas más complejas. Pero conforme la tecnología se hace más sofisticada,

muchos nos preguntamos hasta qué punto el sujeto humanista dibujado como ser libre, responsable y consciente de sus actos puede verse tambaleado. Preocupa que las herramientas que le permiten serlo (el pensamiento y la deliberación, comprometerse con lo que decide, la solidaridad o la conciencia) sean delegadas en estadística y matemática, en tanto permiten operacionalizar la gestión personal y colectiva. Late el desafío de cuidar la parte íntima del sujeto en tanto inviolable, nuestra autonomía de pensamiento. Toca escuchar el malestar de la escritura como alma de carne ante quienes naturalizan la sumisión como ventaja.

La tecnología aporta y la tecnología se apropia. Hace tiempo que empezó, pero en el futuro cercano la mayoría de artefactos cotidianos bajo apariencia empática y amable estarán conectados. Lavadora, maleta, frigorífico, espejo, ducha, audífono, lentillas... No quisiera simplificar el asunto enfatizando su riesgo pues claramente esa tecnología que les menciono nos facilita enormemente la vida. Pero todo apunta a que lo hace al tiempo que, cada vez más, proporcionarán un trasvase entre el sujeto y las matemáticas, información en tiempo real de un estado de relación integral de las personas con sus contextos, máquinas y hábitos. Pienso en mis audífonos próximamente conectados a determinadas máquinas sonoras de la casa que han desaparecido de mi rutina y sonrío agradecida de poder comunicarme con aparatos que pueden proporcionarme señales que necesito. Pero me pregunto si deslumbrada por el servicio prestado pasaré por alto su infiltración y apropiación de costumbres e itinerarios, si en su necesidad de conexión periódica no camuflarán bajo la apariencia de actualización y mantenimiento, la transferencia de fragmentos de vida que me pertenecen. De ser así, qué caros mis audífonos y mis futuros electrodomésticos inteligentes y qué barata yo.

Bajo una primera impresión parece que lo que las aplicaciones tecnológicas ensayan a partir de esta apropiación de datos es el bombardeo de ofertas publicitarias, de promociones y servicios personalizados en un marco mercantil que se transversaliza en cada faceta humana. Pero los datos también nos anticipan, dirigen y dicen optimizar nuestras acciones, satisfaciendo necesidades que antes no existían, contribuyendo a predecir y a orientar. Es la nueva cultura que configura estratos invisibles y cotidianos de nuestras vidas-trabajo con la tecnología. ¿No creen que el malestar que nos perturba puede ser algo positivo si logra distorsionar la armonía deshumanizadora cuando se delega en la tecnología por defecto y en la exposición ante opciones casi siempre precatalogadas?

Inquieta que en estos asuntos se esté gestando algo más que un cambio económico, algo que siendo cambio cultural, está haciendo presupuesta la mercantilización de las vidas conectadas; y que mientras el capitalismo en sus versiones más contemporáneas ofrece a quienes se dedican al trabajo inmaterial bondades igualitarias para conectarse y expandirse, esconda bajo esas posibilidades un intercambio asimétrico, las raíces de un poder global vestido de inocuo dedo pulgar alzado.

Pero también junto a la progresiva normalización de la donación implícita y gestión de datos no regulada por la política y regalada a las empresas digitales, algo paralelo acontece y perturba. Me refiero a cómo seremos capaces de enfrentar la indiferencia derivada de la visión estratégica que aquí predomina, al acomodarnos a que la tecnología decida por nosotros, presuponiendo que solo nos queda ceder, aceptar y beneficiarnos egoístamente en lo que podamos. El extrañamiento puede acontecer cuando de pronto el sujeto se ve señalado desde las categorías que las tecnologías deducen de sus derivas y huellas. Porque en su habitar la red el sujeto también se despliega explícita e implícitamente a partir de indicadores como gustos, opiniones, búsquedas, trabajos, consumo y perfiles. Encontramos ejemplos frecuentes en los lugares donde trabajamos, allí donde compramos, en los lugares donde buscamos amor y amistad, en los que visualizamos vídeos... En todos ellos nos identifican y leen atendiendo a nuestro perfil registrado, a las primeras cosas que hemos visto, buscado o comprado, pero también atendiendo a lo que quienes programan presuponen. Cabe sospechar de la retroalimentación de este funcionamiento, limitando la capacidad innovadora del sujeto, la posibilidad de dejar de ser previsible.

Porque la clasificación deducida de la máquina no es solo un *pasado* («estuve aquí») sino que también condiciona un futuro («dado que estuviste aquí, volverás»). Y aunque las categorías son importantes para el conocimiento y la vida, son sospechosas si los criterios siempre los marca el mercado. Las categorías desgranar y conforman los perfiles de quien es definido como consumidor o trabajador previsible. Y en el proceso de conversión del sujeto en datos acontece necesariamente eso que Eva Illouz denomina como una «textualización de la subjetividad» (Illouz, 2007, 170), apoyada en los algoritmos sobre los que se estructuran las aplicaciones. Una textualización que operacionaliza a los sujetos en el alocado bombardeo mercantil donde se es tanto trabajador-usuario como objeto de transacción.

La buena prensa de la concreción y la objetividad de las matemáticas allí donde el mundo se nos hace embarrado y confuso cuando no podemos preguntar a una máquina, hace a muchos presuponer que la programación algorítmica es igualmente algo objetivo e imparcial. Pero si ustedes pudieran asomarse a los lugares de programación e ideación tecnológica como las tecnologías se asoman a nuestras habitaciones tendrían una primera semblanza de la escasa diversidad de quienes hoy crean, programan e idean tecnología. A mí me parece que en su mayoría sean hombres jóvenes de lugares muy localizados del mundo rico, empobrece la proyección matemática de los mundos en ciernes, y desequilibra el poder global hacia el mismo lado de siempre. Porque pasa además que si la ideación es homogénea en sus perfiles, también lo es en los perfiles de personas pobres que trabajan en el montaje, fabricación y ensamblaje tecnológico, tan feminizado y localizado en países del Sudeste Asiático y Centroamérica.

Tres. Sombras de las vidas-trabajo en las habitaciones conectadas

¿Podemos trabajar sin preguntarnos por qué trabajamos? Hacerlo implica extrañarse ante nuestras rutinas con las máquinas. Hoy pareciera que toda la desazón de no estar conectados y trabajando se asienta y nos duele. Algunos, algunos ratos, echamos de menos las viejas sombras de antes de usar las máquinas. Me refiero a cuando nuestra vida era también, especialmente, fuera de la pantalla conectada. Les parecerá contradictorio y no obvio que lo es, que presente esta pérdida como añoranza, teniendo en cuenta que esa misma pantalla que me agota, me permite por fin trabajar más tiempo en casa, y que en su forma contrastada de mostrar mundo mejora llamativamente la materialidad mermada de mi cuerpo en lo que veo y escucho, ahora que la enfermedad hace que el exterior sea profundamente borroso. Pero a qué negarles que entre estos márgenes oscilo, agradecida de que la máquina mejore un cuerpo replegado, e identificando valores en aquellas sombras materiales, justamente ahora que la vida-trabajo está demasiado iluminada, demasiado expuesta, es demasiado intrusiva.

Parece que el interruptor que nos apaga la luz para dormir o distanciarnos de la tecnología no funciona. Hay entonces algo excesivo que fatiga, no solo en la apropiación del tiempo sino en la hipervisibilidad que ofrece la vida conectada en tanto normalizado hábitat laboral y vital. Desde ella, me pregunto,

¿dónde residen las sombras cuando el sentido del *hacer* descansa en *ser visto* y para ello precisa *estar iluminado*?

La luz tiene fama de alentadora, pero ¿han advertido cómo muchas de las cosas que importan suelen protegerse y necesitan de oscuridad? No se nos muestran con la nitidez de los aparatos de quirófano o del escaparate, sino que en cierta forma hay que extraerlas con algo de esfuerzo. Sucede con los secretos y lo que no verbalizamos, porque siendo valiosos tememos que se nos resbalen y se rompan, lo que escondidamente amamos o lo que nos duele.

Hoy gran parte de nuestra vida es captada por una cámara o registrada en una máquina, sometida a la atracción de ser enmarcada, nosotros en ella, grabados, localizados y expuestos. ¿Han visto cuántos focos y cuánta luz? Vivimos sabiéndonos observados, también en la presión productiva. Que los nombres propios protagonicen las redes para cada cual hace sentir al sujeto que no debe bajar la guardia, le dificulta esconderse. A la pérdida de sombra que es aquí una clara pérdida de *intimididad*, se suma que los tiempos de trabajo están entrelazados con la exposición pública. ¿No les parece entonces que lo que aquí acontece es ante todo una reconfiguración del mundo de las sombras? ¿Dónde están?, porque juraría que las necesitamos.

Un colega se refería recientemente a cómo en los últimos tiempos sus compañeros de departamento en la universidad afirmaban entre quejas que se sentían presionados para *producir* artículos y a ello se dedicaban, pero pocos tenían tiempo para *leer*. Aludía a ese tipo de lectura pausada y escondida que conlleva abordar una obra más allá de su referencia o citado, leyéndola en su extensión, evocación y negruras. Llama la atención que en el contexto de trabajo intelectual y académico esa lectura pueda convertirse en un lujo torpedeado.

Si la cultura contemporánea empuja a pronunciarnos y a producir, lo hace amparando el acceso y la acumulación, y en ambos casos primando una lógica *aditiva*, fruto de la comparecencia no integradora o reflexiva. Producimos opinión, reunimos archivos, recolectamos y guardamos, descargamos textos, pero no necesariamente los leemos, no necesariamente los componemos en nuestro pensamiento. Esto exigiría más tiempo pero también decisión y conflicto. Quizá tenga que ver que en los trabajos que predominan para la mayoría, los más precarios, no se pide ni se favorece integrar, basta con «activar la maquinaria» y mantener el ritmo productivo.

La tecnología es cumplidora aliada ayudándonos a producir, compartir y recopilar en el inabarcable repositorio digital a nuestro alcance, a hacerlo además

sin horarios. Porque si la tecnología viene con nosotros cabe sobreentender que la posibilidad del trabajo también viene con nosotros. Allí donde estén nuestros aparatos conectados allí trabajamos.

Y, ¿se han percatado de que esta disponibilidad guarda similitudes con el trabajo feminizado de atención y cuidados? La más evidente sería que también se ha transversalizado en la vida, extendiéndose a la «totalidad del día». En tanto su logística es la *atención* se basa en gestionar y estar pendiente de los otros *material* pero ante todo *mentalmente*. De manera análoga, el trabajo en la cultura-red se deslocaliza y difícilmente se descansa. Aquí siempre es de día.

Ocurre entonces que la movilidad como una de las grandes oportunidades abierta por la tecnología digital se enfrenta a ser instrumentalizada como acicate, no de optimización, sino de saturación sin sombras. La ansiedad brota inevitablemente cuando movilizadas por la disponibilidad las personas cargan con viejos y nuevos trabajos y se normaliza que muchas mujeres sigan trabajando allí donde se espera de ellas que solo ellas sigan cuidando.

Bajo otro ángulo, por mucho tiempo ha habido contextos en los que ayudarnos a gestionar mejor nuestros tiempos no ha sido entendido en beneficio de la calidad de vida y del sentido dado al trabajo, de manera que las posibilidades de conexión y desubicación se han sumado (y no han sustituido ni mejorado) las exigencias de presencialidad, duplicando tiempos y energía, exigiendo desplazamientos para hacer, o *simular* hacer, lo que con concentración solo podías hacer en tu cuarto propio conectado. Ha ocurrido, especialmente, en empresas y administraciones donde se tenía una visión acomplejada de que trabajo es antes «el lugar al que se va» que «una práctica que se ejerce». Y me parece que esta duplicidad se ha apoyado en sistemas de control y vigilancia propios de otras épocas, como efecto en la falta de confianza en los trabajadores, en la presuposición de un engaño posible que en muchos casos desembocaba en picaresca y desconfianza mutua, y en otros tantos en cansancio e impostura.

Porque ¡qué torpeza si pasáramos por alto el trabajo pospuesto para casa! De hecho, afirmarí que ha sido precisamente del que no hemos podido prescindir, pues era entonces y allí donde podemos lanzar un trapo sobre la atención y contar con ella un tiempo. Si no fuera por ese trabajo en casa, difícilmente habríamos tenido la situación controlada, más si cabe desde que la tecnología permite al sujeto autogestionarse en cada parcela de su vida trabajo. Tareas que nadie mejor que uno mismo puede hacer porque tratan de uno mismo, no

solo haciendo-trabajando, sino digitalizando y evaluando su hacer y dejando registro para su control cotidiano.

Cuando hace veinte años me postulaba con frecuencia como candidata a becas y primeros trabajos, entonces, la *versatilidad* y no la especialización ya comenzaba a ser un valor ponderado. ¿Cómo no iba a consolidarse en los procesos de privatización y precariedad cuando se espera que el personal temporal contratado, el más creciente, pueda hacer «de todo» frente a su máquina? Y claro que una desea con tono propositivo una relación constructiva con la tecnología, pero es fácil caer en una relación *obsesiva*, en un sentirse coaccionado por la disponibilidad absoluta que nos ofrece de gestionarnos y siempre, de «adelantar trabajo». Hacerlo bajo la ilusión de que es trabajo concreto y acotado, siendo más bien un flujo líquido que se va trasvasando, que la misma corriente de la red retroalimenta, que difícilmente se seca y solo escenificándolo, como en una obra de teatro o en un poema, puede finalizar y agotarse.

Cuatro. «Imbéciles hiperracionales» y sujetos desapasionados

Me pregunto si el proceso que describí no tiene esa propiedad de convertirnos en tontos hiperracionales. Como traté de señalar, estamos cada vez más divididos entre una hiperracionalidad que mercantilizó y racionalizó el yo, y un mundo privado cada vez más dominado por fantasías autogeneradas.
(Illouz, 2007, 236)

A un lado, el exceso de racionalidad que nos mercantiliza y exhibe, donados a la vida pública. A otro, protegidos entre paredes transparentes con ventanas-pantalla donde nuestras fantasías se encauzan en ficciones encadenadas, videojuegos y maratones de series, hilvanando estos mundos con el sueño sin apenas transición entre ellos.

Ahora que somos habitantes de las pantallas y cada vez más teletrabajamos, las ficciones parecen compensar lo que en la vida no podemos controlar. En cierto sentido, podríamos decir que en las ficciones nos vivimos en otros, enlazando trabajo propio, historias ajenas y sueños mezclados, compensando vidas-trabajo que parecen reducir la desconexión laboral a un cambio de canal. De la red en abierto pasamos a la película o la serie. También en nuestras rela-

ciones online conocemos las estrategias que nos permiten saltar los procesos, trances y cortejos, como si menospreciáramos el camino, el entretanto, reduciéndolo a un principio y un final, a un deseo y su consecución. Así, conocedores de las estrategias que priman en la vida digital y cada vez más desvinculados de lo social, cabe preguntarse si acomodados al engarce tecnológico es posible recuperar el goce emocional pausado.

Reparo en que en este asunto de la reversibilidad en la estrategia digital podría serme de utilidad el análisis de Eva Illouz. Para ella, los capitalismos anteriores favorecían un «yo dividido» capaz de pasar «del egoísmo a la cooperación», «de lo estratégico a las interacciones domésticas» (Illouz, 2007, 231), mientras el actual incorpora el registro mercantil en todas las interacciones, como si no fuera posible (o fuera ya muy difícil) pasar «de lo estratégico a lo emocional», una vez que hemos racionalizado al sujeto pasando de lo emocional a lo estratégico. Y me parece que en esta inversión neutralizada se advierte una clara dificultad cultural para el sujeto.

Cierto que la reflexión de Illouz está orientada a la estrategia derivada de la racionalización del sujeto en webs de citas afectivas a través de aplicaciones informáticas, pero me parece que son procesos extrapolables a la operacionización digital del sujeto en otros ámbitos. Trasvasarnos y digitalizarnos a partir de categorías que nos describen proporciona conocimiento sobre qué es lo que en determinado contexto se pone en valor y, por tanto, permite estratégicamente amoldarnos a lo que se espera de nosotros, conformando nuestros perfiles en plataformas de contactos, comerciales u orientadas a la búsqueda o gestión de trabajo.

Es fácil caer en la estrategia, pero peligroso para un sujeto que se quiere emancipado. El exceso de racionalidad coarta la espontaneidad, la curiosidad y la imaginación. No hay fertilidad para la fantasía ni para la innovación. Así como tampoco en el amor es fácil dejarse llevar por la espontaneidad cuando se ven venir las estrategias. Hay pocas cosas menos atractivas. Y este es el camino dibujado cuando el yo se convierte en una *marca*. Entonces se sobreentiende el contenido y es fácil pasar de largo por lo interior cuando se busca mostrar la versión concentrada en la etiqueta, la pose que responde a la marca. Verán que, en muchos casos, el nombre puede convertirse en condena de uno mismo, en una cárcel. La cárcel de ser, hacer y decir lo que de uno se espera. La lógica mercadotécnica y publicitaria se hace extensiva a la vida porque siempre estamos conectados y *en escena*. Pena de mí si no pudiera salir de mi nombre.

No es casual además que las ciencias que animaron al autoconocimiento y a educarnos a nivel emocional hayan contribuido también a que las relaciones se vuelvan «entidades cuantificables y fungibles» (Illouz, 2007, 229). De hecho, me parece que la primacía de ciencias como la Psicología y la Estadística han tenido mucho que ver y son en gran medida responsables de una intrusión autoritaria en la esfera privada. No es inocente su buen encaje con las dinámicas capitalistas, para las que ambas son útiles herramientas capaces de servir a la estructura mercantil y matematizada de la cultura-red.

Pero ¿cómo podemos favorecer entonces los procesos de emancipación en esta inmersión entre procesos de racionalización? Tal vez podríamos verlos en términos de ambivalencia e indeterminación, sujetos a un desigual juego de fuerzas cuando el nervio capitalista nos orienta a un único lado de la balanza. Creo que esta dificultad caracteriza hoy al sujeto desapasionado que, conocedor de las estrategias de las que debe valerse en sus relaciones personales y profesionales, le resulta problemático recuperar su lado emocional, o mejor dicho, recuperar determinadas emociones positivas que antes le movilizaban y con las que «en algún momento» se enfrentó al mundo. Aquí radicaría la vulnerabilidad de la impostura del sujeto desapasionado, el resorte sobre el que actuar, en la reversibilidad de este trance. Me refiero a una reversibilidad con efectos, a un «volver» cargado de experiencia como interruptor de conciencia, un trance que supondría «volver siendo distinto», habiendo afrontado el malestar de la conciencia.

Porque la estrategia en su acaparar la vida-trabajo corre el riesgo de sepultar o desproveer de afectos positivos nuestra práctica, hiperracionalizando y visibilizando como dócil aceptación de las nuevas formas de orden (y de control). El riesgo es el empobrecimiento de la vida personal sustituida por la vida pública como escaparate profesional, el descreimiento y, muy especialmente, el abandono de la vida social y colectiva, de la solidaridad con los otros.

Hoy naturalizamos la pose como clave vital que permite vivir con la angustia de no poder parar girando sobre «uno mismo» y convirtiendo la exhibición y la colaboración en una rutina publicitaria que alimenta la llamada «economía del bolo». Una economía sustentada en ser visto como garantía de disposición de capital simbólico canjeable en inversión futura; un ardid para calentar la máquina cuando el sujeto normaliza su exhibición como producto, delegando juicio y decisiones en los procesos automatizados que crecen y que aceptamos entre la saturación de estímulos, promoviendo nuestra indiferencia como sujetos sociales.

Como respuesta, cabe pensar que el mundo se arriesga a *oscilar* al otro extremo de la visceralidad emotiva, allí donde el cansancio ante la estrategia tecnológica de vivir en la pose y «en venta», exhibidos todo el tiempo, pueda vengarse en el exabrupto populista y en una versión renovada del riesgo fascista. Es arriesgado, lo sé. Porque cuanto más se cuestionan las lógicas de racionalidad e impostura del mundo excedido de marketing y estadística, el impulso y la visceralidad parecieran aire fresco. Sin embargo, hay en ese extremo un giro de tuerca del que se valen las voces más altas que buscan proclamar verdades que son solo «sensaciones de verdades». Como lodazal del que nacen formas de *posverdad*, en ese contexto hemos visto ejemplos del capitalismo patriarcal más extremo, del fascismo más reciente, cuando, aprovechando el desahogo y la costumbre de sentenciar desde su *posición* y no desde su conocimiento, evidencian su temor a estar perdiendo privilegios.

Así, frente a la oscilación que viene, cabe anticipar que seamos capaces de no caer rendidos pendular e irreflexivamente al otro extremo. Porque de un tiempo a esta parte se advierte cómo el hartazgo ante la impostura del marketing tecnológico y estratégico da alas a quienes vociferan sin filtro y con bilis con el aplauso de los hastiados de la pose. Inquieta si agotados de *parecer* caemos a ese otro lado de la entraña y la impulsividad irreflexiva. Cuidado. Algunos buscan aprovecharse del malestar que incentiva a esta oscilación para abanderar una *verdad* apropiada dogmáticamente, evitando el sentido, el valor sustentado en el saber que requiere frenar y profundizar, quizá un paso atrás para poner interrogantes a aquello que se sentencia, el valor inigualable (no solo para uno mismo) que viene de la reflexión y el conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (2010). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Duke University Press.
- Crary, J. (2008). *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*. Madrid: Akal.
- Han, Byung-Chul. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2006). *Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ibáñez, J. (2017) (ed.). *En la era de la posverdad*. Barcelona: Calambur.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Lovink, G. (2004). *Fibra oscura. Rastreado la cultura crítica de Internet*. Madrid: Tecnos.
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet*. Madrid: Akal.
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Steyerl, H. (2014). *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires: Caja negra editora.
- Woolf, V. (1989). *A Room of One's Own*. New York: Harcourt Brace.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo*. Barcelona: Anagrama.
- Zafra, R. (2018). *Ojos y capital*. Bilbao: Consonni.
- Zafra, R. (2021). *Frágiles. Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura*. Barcelona: Anagrama.

*Coming and outline of “functional ghosts”.
Philosophy facing technoeconomic paradigms.*

*Advenimiento y contorno
de los “fantasmas funcionales”.
La filosofía frente a los
paradigmas tecnoeconómicos*



JOAN MORRO

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 35-58. ISSN: 0214-7300*

RECIBIDO: MARZO 2021
APROBADO: MAYO 2021

RESUMEN

Los economistas evolucionistas apelan a los paradigmas tecnoeconómicos para explicar cómo la innovación tecnológica establece las conexiones modernas entre economía, sociedad y pensamiento. Es un planteamiento todavía desconsiderado por la filosofía. El objetivo de este trabajo es evaluarlo filosóficamente y exponer cómo parece hoy por hoy insoslayable para el pensamiento crítico, especialmente para entender la condición humana en clave teórica y práctica. En este sentido, teniendo presente la concepción crítica de Kuhn sobre los paradigmas científicos, expongo el concepto de “fantasma funcional” como lo impensado de los paradigmas tecnoeconómicos. La conclusión apunta a la defensa de estos paradigmas en la docencia filosófica para dar cuenta críticamente del ser humano contemporáneo y de posibles campos de acción efectiva.

Palabras clave: docencia filosófica, economía evolucionista, fantasma funcional, filosofía política, innovación tecnológica, neoschumpeterismo, paradigmas tecnoeconómicos, razón tecnoeconómica.

ABSTRACT

Evolutionary economists appeal to techno-economic paradigms to explain how technological innovation establishes modern connections between economics, society and thought. It is an approach still inconsiderate by philosophy. The aim of this work is to evaluate it philosophically and to expose how it seems today incapable to critical thinking, especially to understand the human condition in theoretical and practical views. In this sense, bearing in mind Kuhn's critical conception of scientific paradigms, I expose the concept of 'functional ghost' as the unthinkable of techno-economic paradigms. The conclusion points to the defense of these paradigms in philosophical teaching to critically account for the contemporary human being and possible fields of effective action.

Keywords: evolutionary economics, functional ghost, neoschumpeterism, philosophical teaching, political philosophy, techno-economic paradigm, techno-economic reason, technological innovation.

1. ¿Por qué los paradigmas tecnoeconómicos interesan a la filosofía política?

Los paradigmas tecnoeconómicos [en adelante, PTE] son una herramienta para estudiar las relaciones entre economía, sociedad y pensamiento enfatizando la innovación tecnológica. La intuición fundamental es que este tipo de innovación, de la hiladora mecánica inglesa a los microprocesadores californianos, desde tiempos de James Watts a los de Bill Gates, es el principal germen del mundo contemporáneo y de la condición humana correspondiente. Como ocurre con otros tales como “trayectorias tecnológicas”, “sistemas tecnológicos”, “revoluciones tecnológicas” y “grandes oleadas de desarrollo”, el concepto de paradigma tecnoeconómico ha sido desarrollado por los sedicentes teóricos neoschumpeterianos desde la década de 1980. Su carácter controvertido y presumiblemente omnipresente en el capitalismo, especialmente tras la llamada “revolución digital”, lo convierten en un problema inherentemente filosófico y tendencialmente político.

Los teóricos neoschumpeterianos también son conocidos como economistas evolucionistas. Su lectura revisionista de Joseph A. Schumpeter lo remarca como un profeta pesimista de nuestra época: profeta por poner las bases para comprenderla, pesimista por prever su irreversible colapso. Este revisionismo, que edulcora y blanquea la Destrucción Creadora que él mismo entendió como el «hecho esencial del capitalismo» (Schumpeter 2015a: 169), no es exclusivo de estos economistas ni es marginal. Valga como ejemplo el último libro de quien estuviera al frente de la Reserva Federal de Estados Unidos de 1987 a 2006, Alan Greenspan, y del editor político de *The Economist*, Adrian Wooldridge. Mientras postulan que la Destrucción Creadora es un tema económico y un problema filosófico, afirman que «America’s greatest comparative advantage has been its talent for creative destruction» (Greenspan y Wooldridge 2019: 12, 389). De entrada, pues, las aportaciones de Schumpeter se presentan en nuestros días como un tema de reflexión que desborda las disciplinas y un criterio de progreso. En ambos casos, vinculado a la tecnología.

El concepto de paradigma tecnoeconómico fue introducido por la economista evolucionista Carlota Pérez, quien lo define como «un modelo de prácticas óptimas para la forma más efectiva de usar las nuevas tecnologías tanto en las industrias nuevas como en las otras» (Pérez 2020: 140). Por esta idea general, también cabe entenderlo como «el conjunto de prácticas más exitosas y rentables en términos de preferencia de insumos, métodos y tecnologías, así como de estructuras organizativas, modelos y estrategias de negocios» (Pérez 2020: 145). Se postula que prácticas como las indicadas, que en la actualidad incluyen desde la comunicación digital mundial al transporte físico de alta velocidad, están en cierto modo moldeadas por algo que las subyace, como si una suerte de “más allá fundamental” [μετὰ] estableciera las condiciones trascendentales por las que la economía, la sociedad y el pensamiento se ejecutan. De ahí que esta economista proponga la expresión “metaparadigma” como sinónimo.

La noción de paradigma marca de entrada las bases para la comprensión y la valoración de los usos de este concepto. Thomas S. Kuhn no tardó en cuestionarlo tras proponerlo y popularizarlo en la década de 1960. El principal motivo fue su vaguedad conceptual y su inoperancia empírica, por lo que lo presuntamente paradigmático parecía más afín a una suerte de fetichismo que a un intento por entender el objeto de estudio en cuestión. En la postdata a la edición de 1969 de *La estructura de las revoluciones científicas*, Kuhn sugiere «la conveniencia de desmadejar ese concepto a partir de la noción de una comunidad científica, indicar cómo esto puede ser posible, y discutir algunas de las consecuencias significativas de la separación analítica resultante» (Kuhn 1975: 269). No hay paradigma sin científicos, todos ellos atravesados por múltiples facetas que prueban su radical irreductibilidad a un paradigma. Este es más bien el proyecto de un grupo relativamente homogéneo en cuanto a intereses profesionales.

El filósofo estadounidense sostiene que un paradigma implica científicos interconectados con bases y metas compartidas. Esto sirve para explicar de forma tentativa y desde diversas perspectivas, sin pretensiones unívocas o metafísicas, cómo esta comunidad se coordina y desarrolla desde su formación a su disolución y los intereses, articulaciones y conflictos por los que un paradigma se fragua históricamente. Aclara no sólo que no hay paradigma sin comunidad, sino que la comunidad científica no es equivalente a cualquier grupo humano dado el alto grado de unanimidad y aun de artificiosidad que comparten sus miembros, cuya formación común y fluidez en su comunicación interna son

fundamentales. Esta dista de ser inequívoca, por lo que es más correcto suponer comunidades difusas con un centenar de miembros que pueden pertenecer a más de una (Kuhn 1975: 272-274). Además, sugiere que las comunidades científicas coordinadas de acuerdo con un paradigma siempre han coexistido con los PTE ya que no existían antes del siglo XIX (Kuhn 1975: 276). Todo esto es clave para valorar lo que se adjetiva de “paradigmático”. Kuhn incluso desechó hablar de “paradigmas” en favor de “matrices disciplinares” (Echeverría 2003: 123, Díez y Moulines 1999: 313, Kuhn 1975: 280). Pero lo de paradigma en abstracto ha cuajado fuera del debate estrictamente epistemológico, sobre todo desde la década de 1980 y entre quienes tienden a desear “nuevos paradigmas”, como los economistas evolucionistas. Lo de “metaparadigma” sólo añade confusión.

La vaguedad y la inoperancia que advirtió Kuhn en la noción de paradigma afecta a los PTE; en especial, a la hora de comprender a quiénes, cómo y por qué lo acaban realizando, lo cual lleva a los economistas evolucionistas a concebir al ser humano como un conjunto de “fantasmas funcionales” [en adelante, sin comillas]. Es desconocido más allá de lo espectral, pero se supone que se adaptará a las nuevas circunstancias por muy disruptivas que sean. Los teóricos neoschumpeterianos postulan que estos paradigmas, además de ser una presunta alternativa a la economía neoclásica, permiten explicar la historia desde la Revolución Industrial a partir de bases tecnológicas no mecanicistas y crear marcos teóricos sistemáticos que compatibilizan la economía evolucionista con la macrodinámica a largo plazo (Kattel, Dreschler & Reinert 2009: 2). Pero en este planteamiento los actores o grupos sociales son tan fantasmagóricos como las causas eficientes por las que un paradigma tecnoeconómico emerge, arraiga y se supera. Se obvia un equivalente de lo que Kuhn subrayaría como los intereses, las articulaciones y los conflictos que la práctica científica implica, al tiempo que se postula, celebra y desea el desarrollo tecnológico. Es como si este filósofo hubiera presentado el salto de la ciencia normal a la ciencia revolucionaria, y aun cómo es que hay ciencia, sin atender cómo opera de hecho la comunidad científica.

Del mismo modo que el errático concepto kuhniano es probablemente el punto de partida *crítico* de la filosofía de la ciencia contemporánea, incluyendo el trabajo ulterior de Kuhn, los PTE implican un enfoque con gran potencialidad para entender las relaciones entre economía, sociedad y pensamiento en el mundo contemporáneo. Y muy especialmente para una recons-

trucción teórica y una respuesta práctica de lo que comporta el paradigma tecnoeconómico vigente, el que se ha configurado con las TIC, el conjunto de innovaciones tecnológicas más extendidas y presentes en un mismo tiempo de la historia de nuestra especie. En este sentido, estos paradigmas deberían ser un punto de partida para la filosofía política actual, al menos en tanto que saber crítico o de segundo grado y no como simple espontaneidad más o menos sugerente. Los PTE pueden servir de plataforma para la filosofía política en el sentido en que los paradigmas kuhnianos han servido para el desarrollo de la contemporánea filosofía de la ciencia. Justifico esta analogía en cinco puntos.

- 1) Los PTE han sido presentados frente a las insuficiencias teóricas del excesivo formalismo de la economía neoclásica, así como los paradigmas kuhnianos se presentaron frente las insuficiencias teóricas del neopositivismo precedente, dando como resultado lo que se ha llamado «revuelta historicista» en filosofía de la ciencia (Díez y Moulines 1999: 309). En el mayor texto de referencia del neoschumpeterismo, Richard Nelson y Sidney Winter presentaron expresamente la economía evolucionista frente a la economía ortodoxa, entendida como la tradición que moderniza la interpretación y la formalización del pensamiento económico heredero de Adam Smith y Ricardo a través de Mill, Marshall y Walras y se focaliza en la microeconomía en detrimento de las cuestiones sustancialmente económicas (Nelson y Winter 1982: 6). Unas décadas más tarde, prologando la mayor contribución hasta la fecha a los estudios de los PTE, Nelson entiende que tales paradigmas marcan un nuevo paradigma para entender el mundo contemporáneo y, no obstante, como propuesta, no habría extrañado ni a Adam Smith ni a Marx (Nelson 2001: vi). Como Kuhn en filosofía de la ciencia, la economía evolucionista supone una alternativa a la concepción heredada en teoría económica en pos de interpretaciones sensibles a los factores históricos sin por ello pretender ubicarse en una nueva disciplina.
- 2) Teóricos del neoschumpeterismo sostienen que la historia del pensamiento económico puede dividirse, al menos desde el Renacimiento, en dos cánones de acuerdo con los cuales la ortodoxia y el evolucionismo son versiones actualizadas. Mientras que la ortodoxia implica un canon

que postula que la riqueza se origina en fuentes materiales, que el ser humano es comerciante y consumidor y que el desarrollo es independiente de la voluntad colectiva, el evolucionismo comporta “otro canon” que postula las fuentes inmateriales como origen de la riqueza, el ser humano como creador y la creación consciente y voluntaria junto con la intervención política como la clave del bienestar común (Reinert y Daastøl 2004: 24). Se nos propone asumir lo que Kuhn sugería como inherente a los científicos que cambian de paradigma: «Lo que antes de la revolución eran patos en el mundo del científico, se convierte en conejos después» (Kuhn 1975: 176). De hecho, Pérez es miembro fundador de *The Other Canon Foundation*, cuyo objetivo es que nuestra mirada se revolucione en el sentido de este ejemplo kuhniano y genere una alternativa efectiva al economicismo tradicional¹.

- 3) Pensar que los PTE comportan una única lectura, como la neoschumpeteriana, suponiendo que sea unívoca y configuradora de un “canon” delimitado, coherente y alternativo a la “ortodoxia”, no es tanto una condición inherente al concepto cuanto un compromiso dogmático. Lo mismo cabe decir de los intentos de verlo como una tradición ininterrumpida desde el Renacimiento que apela a la comprensión cualitativa [*verstehen*] frente a la explicación cuantitativa [*begreifen*] (Reinert y Daastøl 2004: 62). Así como se ha hablado de “kuhnianos de izquierdas” y “kuhnianos de derechas” en cuanto a la interpretación de lo que Kuhn propuso como paradigmas, según si estos se tomaban en términos más o menos relativistas (Madrid Casado 2016: 102-103), no parece razonable que un concepto como el de paradigma tecnoeconómico en un sentido general, cargado de vaguedad e inoperancia, no pueda ser más o menos adaptado a diferentes lecturas. Suponer que un concepto implique una tradición homogénea y que ésta comprometa con una interpretación homologada desacredita automáticamente la interpretación, la tradición y el concepto en cuestión en tanto posicionamientos críticos. Una lectura de los PTE que sea alternativa a la neoschumpeteriana es precisamente un intento por revisar la vaguedad y la inoperancia que comportan.

¹ The Other Canon Foundation (othercanon.org). En referencia a su doble faceta de institución y concepción, su coordinador general, Erik S. Reinert, dice que «El Otro Canon pretende ser un punto de referencia para la “economía de la realidad” y es también una red de economistas» (Reinert 2007: 326).

- 4) No es suficiente con dividir entre partidarios “de derechas” y “de izquierdas” respecto al uso de los PTE para entender las relaciones entre economía, sociedad y pensamiento. Y es que suponer una división de lecturas entre libertarios posmodernos y modernos trasnochados en lo que refiere a quienes apelan a estos no es sólo caer en un fútil maniqueísmo de las ciencias humanas y sociales actuales, sino en una concepción muy sesgada de la investigación científica y los criterios políticos. Las lecturas postkuhnianas de los paradigmas han supuesto lamentables posicionamientos dogmáticos por los que se suponía bien que estos debían ser protegidos férreamente, bien debían ser contruidos a la carta. Frente a ambos extremos, se debería partir del concepto de paradigma no como quien se declara neoschumpeteriano o lo contrario, sino en estricto compromiso con el rigor conceptual y la operatividad empírica. Lo que hace una propuesta realmente interesante, como mostró Imre Lakatos comentando a Kuhn, es generar propuestas críticas y aun alternativas desde la misma, incluso retomando planteamientos previos (Lakatos 2011). Por ejemplo, Lakatos volvió a Popper a través de Kuhn. Por analogía, ¿por qué no volver a Schumpeter o Marx pasando por los neoschumpeterianos?
- 5) Así como los paradigmas de Kuhn no han sido especialmente provechosos para los científicos, quienes deberían sacar más provecho de los PTE no tienen por qué ser los economistas. En ambos casos se trata de un concepto filosófico en tanto que desborda cualquier pretensión gremial. Pero, en lo referido a estos paradigmas, son tres las razones principales por las que pienso que son de especial interés para la filosofía política. Primero, requieren de innovaciones tecnológicas, las cuales son fundamentales en nuestro presente, se diferencian de las invenciones y, pese a su importancia en el capitalismo, dependen de fluctuaciones cuyas causas no son inherentes al sistema económico al que afectan; de hecho, según Schumpeter, este puede explicarse desde factores externos de la economía, tales como la política o el medioambiente (Schumpeter 2002: 1, 13). Segundo, tales innovaciones generan marcos espaciotemporales efectivamente paradigmáticos y forjados por relaciones fluctuantes e irreducibles a categorías de la ciencia económica. Tercero, tales fluctuaciones son directa o indirectamente de carácter político, pues generan intereses colectivos contrapuestos y son proyectados por organizaciones con in-

fluencia política, tales como la OCDE (OCDE-Eurostat 2006). Por esto, los PTE no pueden ser reclamados exclusivamente por los economistas.

Los PTE interesan a la filosofía política como plataformas que permiten, en primer término, considerar la innovación tecnológica desde una alternativa crítica a la de la economía ortodoxa. Y, en segundo término, para elaborar una concepción teórica y práctica del ser humano alternativa a filosofías idealistas espontáneas que ignoren o desconsideren los efectos radicales de la Revolución Industrial hasta nuestros días. Con todo, aún es preciso un tercer término: una crítica a los postulados filosóficos del neoschumpeterismo. Procedo en este sentido en el siguiente apartado.

2. Crítica de la razón tecnoeconómica

Por razón tecnoeconómica entiendo la actitud por la que se postula que la tecnología y sus innovaciones son la condición fundamental del mundo contemporáneo y la solución insuperable y armonizadora, además de generadora de riqueza, ante los problemas que de éste se derivan. Esta actitud resulta habitual en nuestro día a día y, desde la formulación originaria de Carlota Pérez, caracteriza a los economistas evolucionistas. Estos no niegan que la tecnología haya sido determinante antes del siglo XVIII. Tampoco arguyen que hayan sido los primeros en advertirlo. Ni siquiera simpatizan con el determinismo tecnológico. Lo que sostienen es que con la Revolución Industrial hay un punto de inflexión en la historia de nuestra especie que hace fútil cualquier intento por entenderla e intervenirla sin las innovaciones tecnológicas. Esto merece tomarse seriamente. Pero también consideran que estas innovaciones son una suerte de primer motor teórico y práctico de la economía, la sociedad y el pensamiento, a las que hay que subordinar los actores y los conflictos del capitalismo, incluyendo la extinción forzada de actividades laborales y lúdicas y las distribuciones de la producción y el beneficio y los accesos a bienes de primera necesidad. Aunque se opongan a los economistas ortodoxos, es aquí donde su contribución se desinfla, al concebir el ser humano como un fantasma funcional.

La razón tecnoeconómica es irreductible a la del *Homo Œconomicus* y a lo que Marx entendió como las robinsonadas recurrentes de los economistas (Marx 2003: 78). Esto es clave y muestra su estrecha conexión con los PTE.

Como ha dicho Reinert: «La afirmación de Margaret Thatcher de que “no existe la sociedad, sólo los individuos” es una conclusión lógica y directa de los textos actuales de economía» (Reinert 2007: 28). Los economistas evolucionistas entienden que los agentes sociales, lejos de ser productores-consumidores utilitaristas como suponen tales manuales, son actores cuyo escenario es un marco temporalmente equilibrado y generado por innovaciones tecnológicas de un periodo único, el cual emerge a partir de un desequilibrio radical, irreductible y conocible. En oposición a una presunta tendencia al cálculo, los actores sociales están siempre evolucionando, lo cual, de acuerdo con la razón tecnoeconómica, implica que están siempre *en transición* (Freeman & Louçã 2001: 3). Las disposiciones de la innovación tecnológica se diferencian de las del cálculo utilitario en que no son trascendentales, sino paradigmáticas de un tiempo histórico y un espacio geográfico, lo que Schumpeter habría llamado “clústeres”. Los neoschumpeterianos los reinterpretan con las aportaciones de Kuhn y con la perspectiva de la superación del fordismo como paradigma de vanguardia.

No es que la sociedad sea un abstracto epifenómeno de asociaciones individuales más o menos calculadas, como deseaba Thatcher, sino que, según los neoschumpeterianos, se entretiene históricamente con la economía y el pensamiento reproduciendo una suerte de principio gravitatorio tecnológico que genera los agentes sociales de cada época. Así, los seres humanos concretos somos presuntamente derivados de una revolución tecnológica cuyos principios dependen del conocimiento del momento, que siempre es relativo al contexto y presumiblemente mejorable. «En el núcleo de la revolución se encuentran los principios básicos de ciencia e ingeniería que abren un nuevo universo de posibilidades» (Pérez 2020: 148). La razón tecnoeconómica no está en nuestros cerebros individuales: es inmanente a cada paradigma tecnoeconómico.

Derivar la razón de un paradigma no es extraño, aunque este no responda a reglas claras y distintas en sentido cartesiano, al menos desde Kuhn.

Los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su *status* de paradigmas de la comunidad. Por ello, no necesitan un conjunto completo de reglas. La coherencia mostrada por la tradición de la investigación de la que participan puede no implicar siquiera la existencia de un cuerpo básico de reglas y suposiciones que pudiera descubrir una investigación filosófica o histórica adicional. (Kuhn 1975: 84)

Por su parte, derivar la razón tecnoeconómica de un paradigma tecnoeconómico parece inferirse de una suerte de reflexión kuhniana sobre Schumpeter, quien en su obra madura argüía que «el modelo económico es la matriz de la lógica» (Schumpeter 2015a: 234). Pérez parece comprometida con una síntesis intuitiva de ambos pensadores cuando dice que los PTE son como:

[...] una lógica colectiva compartida en que convergen el potencial tecnológico, los costos relativos, la aceptación del mercado, la coherencia funcional y otros factores. Por ejemplo, se espera que los microprocesadores (y los productos basados en ellos) sean cada vez más rápidos, pequeños, poderosos, versátiles, relativamente más baratos y así sucesivamente» (Pérez 2020: 136).

Los evolucionistas suponen que esta lógica es generada por la tecnología y que lo que de ésta se espera se identifica presuntamente con las disposiciones mentales compartidas por los actores de la sociedad en cuestión. Suponen, pues, que las tecnologías establecen criterios paradigmáticos que van de las formas de producción y socialización a formas de pensar, homologando todos los factores humanos según la primacía de lo tecnológico. Así, los agentes se entienden como *funcionales* en tanto que se entiende que necesariamente se han de adaptar a las innovaciones en curso, así como *fantasmales*, ya que sus condiciones fácticas se subordinan a las virtuales potencialidades de la tecnología. La plasticidad humana es imaginada desde la proyección de la innovación tecnológica. Por volver a la analogía kuhniana, es como si los científicos fueran una creación derivada de las anomalías teóricas que “deben” resolver.

Fantasma funcional es quien se concibe por y para las posibilidades tecnológicas, quien identifica sus potencialidades con las de la tecnología. Su genealogía remite a la aparición de los PTE. Los neoschumpeterianos reconocen que no han sido los primeros en remarcar la importancia de la innovación tecnológica para el crecimiento socioeconómico y cultural y las transformaciones consiguientes. Por supuesto, tampoco son los únicos, como prueba cualquier catálogo informativo de una feria tecnológica contemporánea o un dominical de periódico dedicado a temas tecnológicos. Pérez dice que esta importancia era obvia para autores tan alejados en el tiempo como el napolitano Antonio Serra y el alemán Friedrich List (Pérez 2020: 133). Y Reinert dice que, en la misma época, aunque en diferentes frentes, Abraham Lincoln y Karl Marx comparían que lo que crea la riqueza de una nación es la industrialización y el cambio tecnológico (Reinert 2007: 8). Pero al mismo tiempo, los economistas evolu-

cionistas sostienen que ellos han sido los primeros en teorizar dicha importancia. Christopher Freeman y Francisco Louçã incluso señalan que Schumpeter no tenía una idea nítida de lo que es el evolucionismo (Freeman y Louçã 2001: 48). Esta tesis no revela tanto una carencia de este autor cuanto la pretendida autojustificación de los teóricos evolucionistas. Y es que la evolución que postulan edulcora la *creación* y blanquea la *destrucción* característica de los PTE realmente existentes. La concepción del ser humano como fantasma funcional, desconsiderando sus diversas facetas y el permanente carácter agónico de todas ellas, es posiblemente la mayor prueba de esto.

Los teóricos evolucionistas y quienes se acogen acriticamente a la razón tecnoeconómica no sólo confunden al ser humano con un fantasma funcional. Frente a Schumpeter, descartan un colapso de la innovación tecnológica que comporte un fin radical del capitalismo, al que rara vez mencionan. Para ello, por ejemplo, sostienen que es preciso distinguir entre innovaciones incrementales e innovaciones radicales (Pérez 2020: 136). Las primeras son las que potencian un paradigma dado y las segundas son las que lo inician. Pese a que la distinción sea analítica, ambos tipos de innovación se entremezclan con una serie de actores de todo tipo (emprendedores, proveedores, distribuidores, productores, consumidores, etc.) y tienden a generar conglomerados consiguientes, redes dinámicas complejas que configuran un espacio-tiempo característico de cada paradigma tecnoeconómico. Freeman llamó “sistemas tecnológicos” a tales conglomerados, los clústeres de Schumpeter, los cuales comportan «un conjunto interrelacionado de saltos tecnológicos radicales que conforman una gran constelación de tecnologías interdependientes» que, en caso de madurar, devienen lo que List llamó “Sistema Nacional de Innovación” (Pérez 2020: 138-139, 136). La OCDE ha retomado este concepto y lo promociona subrayando que comporta vínculos entre agentes que, desbordando los individuos thatcherianos, incluyen empresas innovadoras, laboratorios públicos, universidades, ministerios y autoridades reguladoras (OCDE-Eurostat 2006: 88). Esto parece alejarse tanto de las robinsonadas que denunciaba Marx como de las famosas tesis de Schumpeter según las cuales:

[...] la evolución capitalista no sólo subvierte las estructuras sociales que protegían los intereses capitalistas, eliminando progresivamente los estratos precapitalistas de la política y de la administración pública, y creando nuevas situaciones de poder político, sino que también socava las actitudes, motivaciones y creencias del propio estrato capitalista» (Schumpeter 2002: 304).

Un ejemplo de esto es que «[q]uienes verdaderamente han marcado el paso hacia el socialismo no han sido los intelectuales o agitadores que lo predicaron, sino los Vanderbilts, los Carnegies y los Rockefellers» (Schumpeter 2015a: 252-253). Un schumpeterismo consecuente acaso debería añadir a Steve Jobs o Jeff Bezos a esta lista. Pero planteamientos así, según los evolucionistas, al concebir la innovación tecnológica como acelerador de una civilización caduca y acechada por un horizonte socialista, están superados por la historia reciente. De ahí lo de “neo” y la revisión optimista de los clústeres.

Los neoschumpeterianos se oponen, con Schumpeter, al mecanicismo económico. También cuestionan la llamada cliometría, un intento por reducir la historia económica a teoría económica que surge en plena Guerra Fría (Freeman & Louçã 2001: 10). Y, por supuesto, se niegan a entender la historia como un continuo constante; como Schumpeter, entienden que con la Revolución Industrial hay una ruptura substancial en la historia de la especie, aunque estrictamente sea más una síntesis de lo precedente que un inicio absoluto, puesto que es más parte de un proceso general o proceso de procesos que un acontecimiento aislado (Schumpeter 2002: 194-195). Entonces aparece un primer paradigma tecnoeconómico, configurando la época del algodón, el hierro y el poder del agua y sucedido por las épocas de los ferrocarriles, el poder del vapor y la mecanización, después del acero, la ingeniería pesada y la electrificación, más tarde del petróleo, los automóviles, la motorización y la producción en masa, y posteriormente la vigente de las tecnologías de la información y la comunicación (Freeman & Louçã 2001; Pérez 2020; Reinert 2007). Ahora bien, en su enfoque, el supuesto de la ruptura consiguiente al primer paradigma tecnoeconómico respecto a la historia precedente va acompañado de otros dos que se aproximan a la llamada ortodoxia económica, a saber, un progreso en cuanto a *medios* que es correlativo a una convergencia en cuanto a *finés*. Los artificios que nos rodean van mejorando a saltos concentrados y más o menos revolucionarios para hacernos felizmente prósperos de forma general e indefinida: este es el núcleo del neoschumpeterismo. Según Carlota Pérez:

A medida que las nuevas tecnologías transforman los patrones de trabajo y consumo, también transforman la manera como se organizan las fábricas y los negocios. Los nuevos principios organizativos se van construyendo a medida que se utilizan las nuevas tecnologías y se enfrentan las nuevas condiciones de mercado. Dichos principios van mostrando su superioridad en relación con los anteriores y van articulando el nuevo sentido común para la eficiencia y la efectividad (Pérez 2020: 148-149)

Este razonamiento muestra que la razón tecnoeconómica apelada por los evolucionistas obvia el conflicto y la complejidad radical, la tragedia implícita en lo que Schumpeter sintetizó como Destrucción Creadora. Pero es que, además de ser no menos significativa en las relaciones entre economía, sociedad y pensamiento en la historia posterior a la Revolución Industrial, la Destrucción Creadora es lo que permite una comprensión crítica de los PTE y ubicar los fantasmas funcionales en relaciones capitalistas tan contradictorias cuanto efectivas. Permite, pues, una lectura crítica del ser humano poniendo énfasis en la innovación tecnológica.

La concepción acrítica de la razón tecnoeconómica que caracteriza a los neoschumpeterianos obvia la Destrucción Creadora en nombre de la primacía de la innovación tecnológica como alfa y omega de la realidad contemporánea. Mientras haya tecnología cambiante, dicen, habrá progreso. Y es debido a este dogma que, más que neoschumpeterianos, deberían ser llamados postschumpeterianos, pues rehúsan que «el proceso capitalista, del mismo modo que ha destruido el cuadro institucional de la sociedad feudal, está minando también el suyo propio» (Schumpeter 2015a: 260). La innovación tecnológica es ambigua para Schumpeter porque fortalece y debilita al capitalismo, dependiendo de los factores externos de la economía que hubiera en el momento y de acuerdo con una visión radical del desequilibrio, mientras que para los economistas evolucionistas la ambigüedad de la innovación tecnológica consiste en diferenciarla entre incremental y radical mientras se supone que el desequilibrio, tarde o temprano, desemboca en un paradigma nuevo donde los actores sociales se vuelven a coordinar y amoldar. Quizás es por esto por lo que quienes parecen ofrecer un enfoque reflexivo de los PTE no son los neoschumpeterianos, sino marxistas como David Harvey.

Nuevas configuraciones tecnológicas desplazan a las más antiguas, y al hacerlo inician fases de lo que el economista Joseph Schumpeter denominó célebremente «vendavales de destrucción creativa». Todo un modo de vida, de ser y de pensar, tiene que alterarse drásticamente para interiorizar lo nuevo a expensas de lo antiguo. La reciente historia de la desindustrialización y su asociación con espectaculares reconfiguraciones tecnológicas es un caso obvio. El cambio tecnológico nunca es gratuito ni indoloro y su coste y el dolor que produce no se reparten por igual, por lo que siempre hay que preguntarse quién sale favorecido de la creación y quién carga con el peso de la destrucción. (Harvey 2014: 107)

La razón tecnoeconómica no debe criticarse por ser “falsa” o “mala”, sino porque puede ayudar a comprender la condición humana contemporánea, a la

que condiciona a base de diagnósticos. Es potente por enfatizar la innovación tecnológica para entender la economía, la sociedad y el pensamiento, todo ello en clave de clústeres capitalistas, y por rehusar el individualismo metodológico y los enfoques meramente formalistas, incluyendo los de herencia ricardiana. Pero hay que tener presente que en su presentación neoschumpeteriana diluye los grupos socioeconómicos y culturales en redes generadas por innovaciones que, al fin y al cabo, se diluyen y homologan como fantasmas funcionales. El conflicto pasa a ser tan desconsiderado como las crisis para la economía ortodoxa. Los economistas evolucionistas coinciden con la ortodoxia y con el grueso de las ciencias sociales por un excesivo reduccionismo que carga un fetichismo de la tecnología. Este tiene una base material y exige un compromiso.

3. Maquinaria capitalista y fetichismo tecnológico

Según el principal impulsor de *The Other Canon Foundation*, la concepción heredada de la economía devino dogma con la Guerra Fría, materializándose en dos frentes: ricardianos “de derechas” y “de izquierdas”.

Las raíces históricas del comunismo y del liberalismo —de Iosif Stalin y de Milton Friedman— se remontan a Ricardo. Así pues, la Guerra Fría fue esencialmente una guerra civil entre dos factores de la economía ricardiana, por más que compartieran varias características comunes: en su forma madura tendían a no reconocer la importancia de la tecnología, de la iniciativa empresarial o del papel del Estado. (Reinert 2007: 31)

La propuesta neoschumpeteriana apuesta por coordinar estos factores en PTE y superar la ortodoxia económica de origen ricardiano.

Con todo, el neoschumpeterismo no deja de ser una lectura revisionista de Schumpeter que, aun tratando de superar el formalismo de Ricardo, que obvia factores como los señalados por Reinert y que ya fue denunciado por Marx en sus manuscritos de juventud, es incapaz de superar el formalismo reduccionista y dar cuenta de la condición humana contemporánea, para la que es poco menos que un recurso ergonómico para mayor gloria del desarrollo tecnológico.

Ricardo no se ha dado nunca cuenta de que el hecho *esencial* en la cuestión de la «maquinaria» capitalista es que esa maquinaria hace algo que ni cuantitativa ni cualitativamente se podría hacer sin ella, o, por decirlo de otro modo, que «sustituye» a trabajadores inexistentes. (Schumpeter 2015b: 754-755)

Pero este no es el único que lo pasó por alto. Los economistas evolucionistas parecen no percatarse de que comparten con Ricardo la creencia de que el capitalismo se regenera perpetuamente pase lo que pase con los grupos que lo conforman. No sólo no contemplan la lucha de clases: ni siquiera parecen conscientes de que su concepción de los PTE reduce a los seres humanos a mero engranaje eternamente cambiante y siempre disponible.

La “sustitución” mencionada por Schumpeter convierte a los seres humanos en fantasmas funcionales al tiempo que los considera una constante en una economía cuyas crisis se consideran sólo como pasajeras y cuyos recursos se proyectan siempre mejorables. He aquí cómo la clave para entender la innovación tecnológica en condiciones capitalistas, el transformar a seres humanos concretos en mano de obra antes de que tengan existencia efectiva, obviado en la teoría por Ricardo, aunque se ejecute en las prácticas que defiende, es característico de la razón tecnoeconómica con la que operan los neoschumpeterianos y no pocos ideólogos influyentes, como Greenspan y Wooldridge. Esto no hace sino corroborar que ignoran la Destrucción Creadora, lo que es tanto como pretender entender el mundo contemporáneo sin querer entender el capitalismo.

La innovación tecnológica en condiciones capitalistas no sólo se encarga de reemplazar la tecnología disponible y de presuponer su obsolescencia antes de producirla a fin de no dejar de desear su optimización indefinida e ilimitada. También reemplaza a los seres humanos habidos y por haber por las mismas razones y con los mismos pretextos. «La cultura capitalista se obsesionó por el poder de la innovación tecnológica, convertida en objeto fetiche de deseo para el capitalista» (Harvey 2014: 104). No es ninguna casualidad que los tan frecuentes y cada vez más invasivos discursos sobre la extinción de determinadas profesiones y oficios, así como el presunto agotamiento e inutilidad de saberes y disciplinas, todo ello repetido como mantra emprendedorista, vayan acompañadas de retóricas tecnofílicas en las que el capitalismo no se contempla en ningún caso: simplemente se equipara dogmáticamente a idealizada “prosperidad”, al tiempo que a cada ser humano, incluido todo lo relativo a la subjetividad, es reducido a valor de uso o valor de cambio si no se lo erradica previamente de cualquier valoración. Es aquí cuando los evolucionistas neoschumpeterianos se aproximan a Ricardo, a quien Marx ya reprochaba que «[c]omparar los gastos de fabricación de los sombreros con los gastos de mantenimiento del hombre, es transformar al hombre en sombrero» (Marx 2004: 119). En nuestros días,

esto es un programa pensado por economistas que dicen oponerse a Ricardo, promocionado por la OCDE con el eufemismo de Sistema (Nacional) de Innovación y explotado por la clase capitalista partiendo de los diversos factores del paradigma tecnoeconómico vigente. En efecto:

[...] la organización deliberada de universidades, institutos, grupos de reflexión y debate y unidades militares de investigación y desarrollo en determinada área se ha convertido en un modelo básico mediante el que el Estado y las empresas capitalistas fomentan la innovación en busca de ventajas competitivas. (Harvey 2014: 105)

El economista evolucionista imagina al ser humano cual feliz actor del paradigma tecnoeconómico al que se acaba amoldando de acuerdo con la razón tecnoeconómica.

Pensar que los problemas sociales y económicos, o incluso los de carácter científico, demandan soluciones tecnológicas no sólo implica razón, en tanto que facultad cognitiva general, sino también fetichismo, precisamente por obviar las facetas operantes en la generación y solución de problemas. En 1969, Kuhn advirtió que obviar las diversas facetas que atraviesan a los científicos, como si estos fueran un subproducto del paradigma al que dan vida, era un fatal descuido histórico y filosófico. Harvey detecta siete facetas: la relación con la naturaleza, las relaciones sociales, el modo de producción material, la vida cotidiana, las concepciones mentales, los marcos institucionales y la tecnología (Harvey 2019: 141). El gran error de los neoschumpeterianos es pensar que pueden derivarse las otras seis de esta última a partir de un desarrollo articulado entre innovaciones radicales e incrementales. Este reduccionismo no es menos sesgado que el que denuncian en la economía ortodoxa. Sin embargo, esta manera de proceder no es exclusiva de los economistas, ya que el hecho de suponer una teoría que aparentemente explique el cambio social y económico (o científico) desde una única faceta es tanto una tendencia en las ciencias sociales contemporáneas como una de las razones por las que fracasó el comunismo soviético (Harvey 2019: 142). No es necesario recurrir a Kuhn para advertir los problemas teóricos y prácticos de un procedimiento de este tipo. El cinismo que Marx detecta en el cálculo ricardiano que sirve para proyectar la fabricación de sombreros y el mantenimiento de seres humanos ya pone tales problemas sobre la mesa.

El fetichismo de la tecnología puede entenderse como un efecto de la primacía de la tecnología y como una prueba de que el mundo contemporáneo no

se entiende sin PTE. El fetichismo es tan real como las relaciones que lo hacen posible.

Las sociedades precapitalistas tenían tecné, pero el capitalismo tiene una tecnología que no puede soportar los misterios, que analiza científicamente la naturaleza para ejercer el control sobre ella. Esto requirió un cambio de mentalidad no solo hacia la propia producción, sino también con respecto a la naturaleza, que debe interpretarse como un objeto muerto (en lugar de fecundo y vivo) abierto a la dominación y manipulación humanas (Marx cita a Descartes en este respecto) (Harvey 2019: 146).

La innovación tecnológica se venera como a una divinidad porque de hecho es *como* una divinidad: el mundo tal como lo conocemos no sería posible sin este tipo de innovación. Asimismo, como la divinidad, va acompañada por interpretaciones que la legitiman y expanden, pero con la variante de que tales interpretaciones a menudo son científicas. Ahora bien, de aquí no se sigue ni que la innovación tecnológica sea una divinidad ni que los textos científicos sean sagrados. La ciencia y la tecnología son construcciones humanas que permiten a cualquiera operar sobre su entorno natural con independencia de sus creencias. Fue la bomba atómica –en tiempos del paradigma teconeconómico anterior– quien logró amenazar por igual a toda la humanidad, no un infierno reservado a los pecadores. Como ocurre con los paradigmas kuhnianos, cuestionar la ciencia y la tecnología es prácticamente inherente a su constitución. Además, son imposibles sin un marasmo de disposiciones irreductibles a una prístina metodología cartesiana o un maniqueísmo religioso. La innovación tecnológica no sólo es parte de una faceta imbricada en una totalidad histórica y contradictoria, como son los PTE, sino que la historia no es en absoluto como se proyecta desde la razón tecnoeconómica.

Desde mediados del siglo XIX, ese impulso fetichista en busca de nuevas formas tecnológicas a toda costa promovió también la fusión entre ciencia y tecnología, que se desarrollaron desde entonces en un abrazo dialéctico. La comprensión científica había dependido siempre de nuevas tecnologías como el telescopio y el microscopio, pero la incorporación de los conocimientos científicos a las nuevas tecnologías se ha insertado en el núcleo de la actividad empresarial de la innovación tecnológica. (Harvey 2014: 104)

Los PTE generan fetichismo, ciertamente, pero también múltiples contradicciones, incluso antídotos contra el fetichismo triunfante. Hacen posible el neoschumpeterismo y las bases para su crítica.

Pensar que los empresarios y las corporaciones capitalistas adoptan innovaciones sólo por fetichismo o por racionalismo, no obstante, es una interpretación ideológica. Y es que también «son persuadidos o tienen que hacerlo para adquirir o mantener su cuota de mercado y garantizar así su reproducción como capitalistas» (Harvey 2019: 149). Tampoco hay que olvidar que la tecnología es un negocio y que, en su forma actual, incluso si la delimitamos a sus funciones en un hogar medio occidental, era algo impensable para Marx (Harvey 2019: 152-153). Las innovaciones tecnológicas no se reducen únicamente a la dicotomía entre radicales e incrementales o a su correspondiente presencia en uno u otro paradigma tecnoeconómico. Su “vida natural” no es menos contradictoria que la de los seres humanos que las producen. De hecho, aun manteniendo la idea de que el capitalismo es su hábitat natural, no menos ideológico es suponer que tales innovaciones estén más cerca de la competencia empresarial que de los monopolios o las guerras (Harvey 2014: 102-103). Pensar seriamente la innovación tecnológica implica desechar creaciones unidireccionales y procesos convergentes.

Allí donde el fetichismo de la tecnología de la que habla Harvey conecta con la maquinaria capitalista concebida por Schumpeter es en la presencia teórica y práctica de los fantasmas funcionales. Sin estos, no habría capitalismo contemporáneo ni PTE tal como los conocemos hasta la fecha. Pongamos como ejemplo el último de tales paradigmas. No todos los economistas evolucionistas coinciden a la hora de datar su arranque; Pérez lo fecha en 1971, mientras que Reinert, Freeman y Louçã, estos dos citando a Greenspan, dicen que el paradigma vigente despega tras la caída de la URSS (Freeman y Louçã 2002: 301; Pérez 2020: 140; Reinert 2007: 128). Donde están de acuerdo es en suponer que el fin del fordismo está marcado por innovaciones tecnológicas cuyo origen remite al desarrollo de la investigación y la ingeniería y cuya meta es la feliz convergencia de todos los actores sociales, habidos y por haber, en delimitaciones espaciotemporales marcadas por la implementación de la tecnología de vanguardia.

Un paradigma tecnoeconómico es, entonces, el resultado de un complejo proceso de aprendizaje colectivo articulado en un modelo mental dinámico de prácticas óptimas económicas, tecnológicas y organizativas para el período durante el cual una revolución tecnológica específica es adoptada y asimilada por el sistema económico y social. Cada PTE combina un conjunto compartido de percepciones, prácticas y direcciones de cambio. Su adopción permite alcanzar el máximo de eficiencia y rentabilidad, y su difusión facilita la

comprensión mutua entre los diferentes agentes que participan en la economía, desde los productores a los consumidores (Pérez 2020: 151)

Este razonamiento, además de ser un ejemplo general de la razón tecnoeconómica, comporta un elogio del fantasma funcional: los seres humanos se piensan y se comportan subordinados a las innovaciones tecnológicas. Todo conflicto habido y por haber frente a dicha subordinación a menudo es simplemente reservado a los relatos de ciencia ficción. Pero lo realmente urgente a considerar desde la filosofía política es que tanto en estos relatos como en los del neoschumpeterismo se tienden a soslayar los intereses de clase que están en conflicto a lo largo de todo paradigma tecnoeconómico y a presuponer que el futuro siempre será como lo que conocemos, pero más rápido, liviano y eficiente.

Cualquier concepción de los PTE que desconsidere la maquinaria capitalista o el fetichismo tecnológico seguirá presa del formalismo que los economistas evolucionistas reconocen en la cínica herencia ricardiana: la que se considera vanguardista por convertir a los hombres en sombreros incluso antes de que nazcan. No hay suficiente con considerar la innovación tecnológica y su encuadre en clústeres que se suceden histórica y geográficamente, de Manchester a San Francisco. La condición humana es pensada y realizada en una cadena productiva que consigue operar porque la razón tecnoeconómica no sólo está funcionando en las teorías de los ideólogos del capitalismo, sino también en las prácticas de los actores del capitalismo. Y, dado que esta razón es inmanente a cada paradigma tecnoeconómico, desconsiderar cómo los PTE condicionan lo que hegemoníamente se considera *humano* es en filosofía política algo tan desafortunado como desconsiderar cómo los paradigmas kuhnianos condicionan lo que se considera científico desde las complejas matrices disciplinares.

4. A modo de conclusión (o invitación para docentes)

Como herramienta de estudio, los PTE obvian los actores, los conflictos y las facetas efectivas del capitalismo contemporáneo. Sus principales valedores se enmarcan en la llamada economía evolucionista y operan con una razón tecnoeconómica que implica el olvido ricardiano respecto a la maquinaria capitalista señalado por Schumpeter y un fetichismo de la tecnología, lo cual los lleva a

confundir al ser humano con fantasmas funcionales. Ahora bien, que esta confusión se ejerza a nivel teórico y práctico tal como prueba la extendida asunción de los actores sociales como entidades ergonómicas en pos del capitalismo realmente existente, hace que los neoschumpeterianos sean cuanto menos tan merecedores de atención filosófica como lo fueron los economistas británicos para Marx, los teólogos para Spinoza o los sofistas para Platón. El filósofo que no está en las nubes tiene que enfrentarse a quienes colorean el cielo.

Sólo la filosofía que critica una filosofía dominante puede ser efectivamente crítica y no meramente ocurrente. Si partimos de la lectura que Althusser hacía de Gramsci según la cual la filosofía espontáneamente comporta «cierta concepción de la *necesidad* de las cosas, del orden del mundo y cierta concepción de la *sabiduría* humana frente al curso del mundo» (Althusser 2016: 40), es decir, una teoría y una práctica articuladas, ¿cómo puede negarse que el neoschumpeterismo es una filosofía dominante? Y, si reconocemos la importancia de la innovación tecnológica en nuestras vidas y su arraigo y desarrollo en clústeres, ¿qué razones hay para omitir la reflexión filosófica sobre los PTE? Ya no se trata sólo de que lo postulen gentes como Greenspan u organismos como la OCDE, lo cual ya la carga de interés filosófico-político, sino del hecho de que esta filosofía dominante enuncia una concepción del ser humano activo en favor del capitalismo y pasivo ante alternativas, así como feliz generador de una historia que acaba por confundirse con una hagiografía de la tecnología. Así las cosas, ¿cómo es posible una filosofía crítica dando la espalda conscientemente a la economía evolucionista?

Cabe decir que su concepción implícita de cómo es que hay capitalismo hoy por hoy y la expresa oposición a los ricardianos “de derechas” y “de izquierdas”, por usar la dicotomía de Reinert, posiciona a los economistas evolucionistas en una situación ligeramente ambigua respecto a la “estrategia neoliberal” que arraiga a la par de su propuesta teórica inicial (Morro 2020). Por un lado, conciben que las relaciones capitalistas se generan como una estrategia sin estrategias mientras enfatizan la innovación tecnológica como alfa y omega de éstas y, por otro, entienden que este tipo de innovación determinante en la economía, la sociedad y el pensamiento requiere una organización correspondiente que no sea meramente espontánea, tal como los sistemas de innovación presentados en su día por List y promocionados por la OCDE siguiendo la conceptualización de neoschumpeterianos como Freeman o Pérez. Pese a su oposición al mecanicismo y el determinismo tecnológico, no acaba de quedar claro si la reducción

del ser humano a fantasma funcional radica en sus postulados ontológicos, en tanto efecto necesario de un paradigma tecnoeconómico, o en sus postulados éticos, esto es, como compromiso con la sucesión sin retorno de los PTE. No obstante, pese a la hipótesis de “el otro canon” y su crítica de lo que consideran la ortodoxia triunfante, el hecho de no contemplar seriamente la susceptibilidad de colapso del capitalismo advertida por Schumpeter al tiempo que subrayan el progreso en cuanto a medios y la convergencia en cuanto a fines parece acercarlos a la tesis de un presente que funciona sin estrategias.

Ambigüedades de este tipo deben servir como baza para que los PTE sean considerados no sólo por la filosofía en general y la filosofía política en particular, sino también para la docencia filosófica. Esto abre la puerta a reconsiderar la innovación tecnológica teniendo presente el trabajo existente respecto a su emergencia, difusión y desarrollo en términos históricos y geográficos mientras se cuestiona el economicismo y se posibilita un replanteamiento de la condición humana que no caiga del cielo. Valorando cómo Ricardo y Hegel pensaban el capitalismo en tiempos del primer paradigma tecnoeconómico, Marx advertía que «el inglés transforma a los hombres en sombreros, el alemán transforma a los sombreros en ideas» (Marx 2004: 195). De lo que se trata es de pensar este proceso haciéndonos cargo, tomando las riendas del paradigma vigente, lo cual conlleva una autoconsciencia de humanidad, pese a contradicciones, frente a diagnósticos fantasmagóricos.

El comportamiento en las sociedades humanas se diferencia del que se da en las sociedades animales o en los sistemas físicos, en que no se reacciona sencillamente ante las “perturbaciones” sino ante los diagnósticos —correctos o falsos— que las interpretan y anticipan (Schumpeter 2002: 453).

Enseñar a pensar críticamente, que es lo mismo que hacer filosofía a la altura de los tiempos, no puede consistir en pensar una presunta realidad sin pensar lo que piensan quienes la diseñan o, cuanto menos, quienes aspiran a diseñarla con el viento a su favor. Tampoco puede ser neutral, pues el pensamiento crítico implica compromiso. Ni esto ni su antecedente lógico es contemplado por la razón tecnoeconómica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (2016). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Madrid: Siglo XXI.
- Díez, J. A., y Moulines, C. U. (1999). *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Echeverría, J. (2003). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Freeman, C., y Louçã, F. (2001). *As time goes by. From the Industrial Revolution to the Information Revolution*. Oxford-NY: Oxford University Press.
- Greenspan, A., y Wooldridge, A. (2019). *Capitalism in America. A History*. s/l: Penguin Books.
- Harvey, D. (2019). *Marx, El capital y la locura de la razón económica*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Kattel, R., Dreschler, W., y Reinert, E. S. (2009). Introduction: Carlota Perez and Evolutionary Economics. En: W. Drechsler, R. Kattel, y E. S. Reinert (eds.). *Tecnho-Economics Paradigms: Essays in Honour of Carlota Perez*. Londres-Nueva York: Anthem Press: 1-18.
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México DF: FCE.
- Lakatos, I. (2011). Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. En: I. Lakatos. *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos: 9-77.
- Madrid Casado, C. M. (2016). La construcción “filosófica” de los estudios sociales de la ciencia. *Studia Iberica et Americana*, 3(3): 97-122. Consultado en: SIBA3.indb (studia-iberica-americana.com)
- Marx, K., (2004). *Miseria de la filosofía*. Madrid: EDAF.
- Marx, K., (2003). *El capital. Crítica de la Economía Política. Libro primero: el proceso de producción del capital (vol. I)*. Barcelona: RBA.

Morro, J. (2020). ¿Puede moralizarse el capitalismo? Un comentario crítico a Stiglitz. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 18(33): 23-44. Consultado en: ¿Puede moralizarse el capitalismo? Un comentario crítico a Stiglitz | Morro | Revista Enfoques

Nelson, R. R., y Winter, S. G. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, MA-Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.

Nelson, R. R. (2001). Foreword. En: C. Freeman, y Louçã, F. (2001): v-viii.

OCDE-Eurostat. (2006). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Madrid: Tragsa. Consultado en: Manual de Oslo. pdf (tragsa.es)

Pérez, C. (2020). Revoluciones tecnológicas y paradigmas tecnoeconómicos. En: D. Suárez, A. Erbes, y F. Barletta (comp.). *Teoría de la innovación: evolución, tendencias y desafíos. Herramientas conceptuales para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones UNGS: 133-160.

Reinert, E. S., (2007). *La globalización de la pobreza. Cómo se enriquecieron los países ricos... y por qué los países pobres siguen siendo pobres*. Barcelona: Crítica.

Reinert, E. S., y Daastøl, A. M. (2004). The Other Canon: the history of the Renaissance economics. En: W. Drechsler, R. Kattel, y E. S. Reinert (eds.). *Tecnho-Economics Paradigms: Essays in Honour of Carlota Perez*. Londres-Nueva York: Anthem Press: 21-70.

Schumpeter, J. A. (2015a). *Capitalismo, socialismo y democracia. Volumen I*. Barcelona: Página Indómita.

Schumpeter, J. A. (2015b). *Historia del análisis económico*. Barcelona: Ariel.

Schumpeter, J. A. (2002). *Ciclos económicos. Análisis teórico, histórico y estadístico del proceso capitalista*. Zaragoza: PUZ.

*To think (about) the future: Questions about
the teaching of Philosophy and Artificial Intelligence*

*Pensar (en) el futuro:
Cuestiones sobre la enseñanza de
la Filosofía y la Inteligencia Artificial*



ENRIQUE ÁLVAREZ VILLANUEVA
Universidad de Oviedo

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 59-70. ISSN: 0214-7300*

RECIBIDO: ABRIL 2021
APROBADO: MAYO 2021

RESUMEN

El presente artículo tendrá como objetivo analizar críticamente el advenimiento de la Inteligencia Artificial a gran escala en el mundo de la educación, y más en particular en la enseñanza de la Filosofía. Para tal fin, se presentarán dos apartados: el primero analizará las implicaciones a corto y medio plazo, reseñando avances que ya existen o que se implementarán en los próximos años. La Filosofía aquí sufrirá para conservar su lugar en el currículum educativo. El segundo apartado formulará algunas predicciones a más largo plazo, ensayando una visión más optimista donde quizá la automatización a gran escala permita disponer de más tiempo que dedicar a esta materia en los planes de estudio.

Palabras clave: Inteligencia artificial, educación, Filosofía, aprendizaje inteligente, currículum educativo.

ABSTRACT

This paper intends to critically analyze the advent of Artificial Intelligence on a large scale in the world of education, and more particularly in the teaching of Philosophy. To achieve this goal, the paper is split into two sections: the first will analyze the short- and medium-term implications, highlighting advances that have already been made or that will be implemented in the coming years. In this setting, Philosophy will struggle to preserve its place in the curriculum. The second section will formulate several longer-term predictions, attempting a more optimistic vision where perhaps large-scale automation will allow more time to devote to this subject in the curriculum.

Keywords: Artificial intelligence, education, Philosophy, smart learning, curriculum.

Introducción

La Filosofía, como el arte o la literatura, ha sido siempre una disciplina que goza al mismo tiempo del respeto y el desdén del gran público. Todo el mundo habla con admiración de Aristóteles, pero pocos han leído sus obras. Peor aún, cuando se trata de dotar a la Filosofía de recursos para su enseñanza, enseguida surgen voces que claman por la necesidad de aprender cosas “más útiles” para un mundo cada vez más competitivo.

Eva Teba (2021) describe en el monográfico sobre la LOMLOE publicado recientemente por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid los objetivos que la UNESCO plantea para la educación del futuro. Estos objetivos incluyen el desarrollo personal de los educandos, la búsqueda del bien común o la necesidad de conseguir una educación integradora capaz de transformar el futuro. Todos estos objetivos deben conjugarse con una cada vez mayor incertidumbre y automatización en todos los ámbitos, que cada vez tiene más preeminencia debido a su rentabilidad económica y el convencimiento de que abrazar las posibilidades de la inteligencia artificial —en adelante, IA— es algo que conviene hacer cuanto antes, toda vez que se considera inevitable su ubicuidad en pocos años.

El presente trabajo tendrá como objetivo analizar críticamente el advenimiento de la IA a gran escala en el mundo de la educación, y reflexionar sobre cómo esta impactará a la enseñanza futura de la Filosofía. Para tal fin, se articularán dos apartados; el primero analizará las implicaciones a corto y medio plazo, reseñando avances que ya existen o que se implementarán en los próximos años. El panorama planteado aquí es bastante pesimista, ya que la Filosofía es una disciplina que se adapta con dificultad a la ideología detrás de este fenómeno. El segundo apartado formulará algunas predicciones a más largo plazo, reflexionando sobre sus implicaciones para la Filosofía como materia de educación y como disciplina *per se*, ensayando una visión más optimista donde quizá la automatización a gran escala permita disponer de más tiempo que dedicar a esta materia en los planes de estudio.

1. El corto plazo: innovaciones técnicas y horizonte incierto

El hecho de que la tecnología puede ser muy útil para democratizar el conocimiento y hacerlo más cómodo y asequible es algo evidente. Internet, por ejemplo, ha permitido que muchos estudiantes puedan acceder a muchísima información sin necesidad de desplazarse a una biblioteca y limitarse a los recursos que esta pudiera ofrecerles. Al mismo tiempo, es preciso también darse cuenta de que los servicios que la tecnología ofrece no son perfectos ni están exentos externalidades negativas que pueden quedar ensombrecidas bajo la luz de la eficacia y la comodidad.

1.1. La inteligencia artificial entra en el aula.

Los planes de implementación de sistemas educativos inteligentes (*smart*) llevan sobre la mesa desde que Sidney Pressey, y especialmente B. F. Skinner, el padre del conductismo, diseñasen los primeros sistemas automáticos de evaluación que proporcionaron indicaciones a los estudiantes sobre sus errores hace unos 50 años. Mucho después, en 1997, Malasia lanzó su *Smart Education Project*, aunque la propuesta no alcanzó una madurez y difusión notables hasta el advenimiento de refinamientos tecnológicos, como el 5G, la inteligencia artificial o el Internet de las cosas (*Internet of Things*), más de 10 años después (Lee, 2020, p. 302). Gigantes tecnológicos como Microsoft o Google, entre muchos otros, han observado la tendencia creciente de los gobiernos a apostar por modelos educativos cada vez más imbricados con la tecnología, provocando un boom de la inversión en este apartado, hasta el punto de que se prevé que sea un mercado de 6.000 millones de dólares para 2024 (Holmes, Bialik y Fadel, 2019, p. 81).

Desde los primeros diseños de máquinas para la educación, el *leit motiv* fue procurar herramientas a los estudiantes para personalizar su aprendizaje, haciendo posible que estos siguieran el ritmo que mejor se ajustara a sus capacidades y preferencias. La rigidez de los primeros modelos fue flexibilizada gracias a la llegada de la inteligencia artificial, que introdujo la posibilidad de acceder a grandes bases de datos que continuamente se actualizaran con las respuestas de los estudiantes, además de ser capaces de presentar los conocimientos de forma más pedagógica y entretenida. Algunos de estos sistemas siguen un modelo denominado socrático, basado en preguntas pertinentes que hagan reflexionar

a los estudiantes, como el sistema Watson de IBM; otros ensayan entornos más abiertos donde el estudiante explore y manipule elementos que se le proponen para construir su conocimiento, como en el caso de los sistemas Betty's Brain y ECHOES, sistema este último diseñado para trabajar con niños autistas usando una arquitectura FATiMA, que tiene en cuenta factores de respuesta y producción emocional que han dado buenos resultados en niños con esta condición (Holmes et al., 2019, p. 126). Los sistemas más avanzados utilizan chatbots, sistemas que pueden conversar mediante el reconocimiento del lenguaje natural y la producción de voz al estilo de Alexa o Siri, además de reconocimiento facial, que permite percibir si los estudiantes se aburren o están estresados. Los proyectos a futuro son mucho más ambiciosos, introduciendo elementos como la realidad virtual o los profesores holográficos, con la intención de convertir el aula en un “ambiente de aprendizaje inteligente” (*smart learning environment*) (Lee, 2020, p.311).

Por supuesto, la implantación de estos sistemas no está exenta de problemas. El primero de ellos es que, aunque la inteligencia artificial promete ser un sistema mucho más eficiente e innovador, lo cierto es que no hay resultados claros de la efectividad de estos sistemas comparados con el modelo de educación tradicional. Lejos de eso, el modelo Summit Learning, un proyecto pionero de aprendizaje *smart* desarrollado por Facebook, ha recibido muchas críticas por ser aburrido, monótono y por eliminar el contacto con otros seres humanos. El sistema de Facebook no ha sido aún probado extensamente, pero en lugares como China, donde propuestas similares son utilizadas, los estudiantes dan muestra de preferir el modelo tradicional, ya que la continua conexión y vigilancia que estos sistemas ejercen causan notables niveles de ansiedad entre los estudiantes (Holmes et al., 2019, p. 175). En el horizonte temporal cercano, otra consecuencia es que los alumnos deberán adaptarse a la forma en que estos sistemas funcionan, usando pantallas y auriculares, aislándose de otros estudiantes y generando contenidos escritos y orales de una forma que el sistema pueda procesar, lo cual va en contra de la prometida adaptación al estudiante en el que las personas *van primero* que las máquinas, y más en consonancia con la idea de Langdon Winner (1977) de que la sociedad se adapta a la tecnología antes que esta a aquella.

Un factor adicional es el hecho de que son estos sistemas los que eligen el contenido que se les enseña a los estudiantes, ya que, en teoría, la inteligencia artificial es buena cribando y decidiendo qué es mejor estudiar en cada mo-

mento para cada alumno. Esto elimina parte de la libertad tanto del alumno para decidir qué le interesa aprender como del profesor para seleccionar los materiales según su criterio.

Al permitirles operar sin supervisión, varios sistemas de inteligencia artificial han mostrado ya en repetidas ocasiones sesgos xenófobos y sexistas que han adquirido de la información vertida en la nube por millones de usuarios sin haber sido filtrada (Wolf, Miller y Grodzinsky, 2017, Bartneck, Lütge, Wagner y Welsh, 2020, p. 35). Exponer a los estudiantes a recibir su educación sin un filtrado lo suficiente sofisticado podría tener implicaciones muy negativas. Incluso con estos filtros, una paradoja aparece, y es que pese a que una de las ventajas que se barajan en estos sistemas es la adaptación a las preferencias y necesidades de cada estudiante, los parámetros que las máquinas manejen necesariamente tendrán como horizonte regulador una media de rendimiento considerada adecuada. Si los objetivos que enfrentan todos los estudiantes son comunes, y están mediados por las demandas de una sociedad del futuro cada vez más globalizada y centrada en la productividad económica (Cardon, 2018), ¿realmente podemos esperar una personalización real en su educación atendiendo a criterios no económicos, sino de desarrollo de la personalidad y la individualidad del estudiante?

1.2. ¿Encaja la Filosofía en este planteamiento?

Por el momento, además, estos sistemas son solo efectivos en materias que puedan ser sistematizadas de forma efectiva, especialmente las ciencias más formales como las Matemáticas o la Física. Es difícil concebir cómo las Humanidades, y especialmente la Filosofía, disciplina de segundo nivel que requiere de un análisis extensivo de otras categorías del saber para desarrollar su actividad propia, pueden encajar aquí.

Al inspeccionar la literatura que reseña la introducción de la IA en la educación, los principios rectores que hallamos son cosas como “aprender a aprender”, “aprender a pensar críticamente”, “considerar cuestiones éticas”, etc., y una mención explícita a que estas cuestiones son mucho más importantes, por ejemplo, que aprender que la mitocondria es la central energética de la célula (Holmes et al., 2019, p.11). En este sentido, se valora mucho más la adquisición de “conceptos centrales” (*core concepts*) que puedan relacionarse de forma inter-

disciplinar y que faciliten la comprensión de forma sinérgica. Un ejemplo de esto sería el concepto de la “división del trabajo” en Economía, que podría aplicarse, por ejemplo, a la Fisiología animal, entendiendo los distintos órganos como elementos que se organizan para sacar el mayor partido de las capacidades de cada miembro del grupo individualmente. El *Center for Curriculum Re-design* —una organización global sin ánimo de lucro cuyo principal objetivo es la mejora de la educación para el siglo XXI—, al igual que el programa *SMART* propuesto por el ministerio de educación de Corea del Sur, entre otras muchas propuestas, aspiran a introducir en el currículum de manera explícita cuestiones como el bienestar o la educación cívica y global. Lo que no está del todo claro es cómo va a conjugarse esto con la propuesta de una mayor automatización del aprendizaje impartido por sistemas de IA, y especialmente cómo es posible desarrollar tales ideas poniendo el énfasis en conceptos centrales y en la interdisciplinaridad, y no en la *metadisciplinaridad*, en un enfoque de análisis de las disciplinas que es propio de las Humanidades, y, en especial, de la Filosofía. Entendemos así que la interdisciplinaridad es un enfoque interesante de aprendizaje si se pretende crear redes semánticas con el fin de dominar conceptos difíciles en disciplinas como la Biología o la Física, pero esto poco tiene que ver con el meta análisis filosófico, que tiene por objetivo sacar conclusiones de segundo nivel y que precisa no de examinar las relaciones de conceptos de las distintas categorías del saber, sino de cuestiones acerca de esas categorías para generar planteamientos que no pueden responderse solo con el conocimiento de los conceptos de las mismas.

Conjugando esto con los datos de desaparición acelerada de trabajos que requieren una formación media (*middle-skill jobs*), como el manejo de maquinaria industrial o las tareas de clasificación de productos en ventas a favor de la automatización, es difícil pensar cómo en un panorama en el que la Filosofía se ve ya como algo accesorio (uno de los motivos de la retirada de la Ética en la ESO en España ha sido precisamente el no “tener un hueco” en un currículum ya saturado), esta vaya a encontrar acomodo cuando la automatización sea mucho más ubicua y agresiva, y la necesidad de adaptación constante de los empleados sea la norma.

El creciente malestar por la precariedad laboral, el mayor coste de la educación, el menor acceso a becas y oportunidades y el pesimismo imperante de cara al futuro está siendo también aprovechado por nuevos actores para enarbolar una suerte de “postmodernidad educativa”, donde los grandes paradigmas

de la escuela tradicional son puestos en cuestión por nuevos métodos que prometen ser más adecuados para el siglo XXI. Métodos alternativos a la educación tradicional, como la pedagogía Waldorf o Montessori, llevan ya muchas décadas entre nosotros, pero aquí nos referimos específicamente a ideas como la llamada Universidad Google, que ofrece cursos de 4 meses con un coste de 300 dólares que, en teoría, equivaldrían a un grado de 4 años, al menos en lo que se refiere a obtener competencias para desarrollar un puesto de trabajo (Pastor, 2020). Esta propuesta, lejos de ser una curiosa excepción, parece ir en consonancia con los nuevos modelos corporativos, en los que se espera que el trabajador tenga una continua formación y complemente sus competencias con cursos constantes. Esto difícilmente casa con un enfoque humanístico, ya que lo imperativo es la adquisición de competencias técnicas, no de capacidades reflexivas de corte filosófico.

2. El largo plazo. ¿El retorno del *otium cum dignitate*?

Max Tegmark (2017, p. 125) ilustra la común preocupación de las personas sobre el futuro del mundo del trabajo tras la creciente automatización que vivimos citando una hipotética conversación entre dos caballos que tiene lugar en 1900, imaginada originalmente por el economista Gregory Clark. En ella, un caballo explica a otro que está preocupado por su futuro laboral [sic]. El otro caballo le contesta que, con la invención del motor de vapor, sus antepasados estaban preocupados porque sus servicios ya no serían necesarios para accionar las ruedas en los molinos, habiendo ganado calidad de vida con la dedicación exclusiva al transporte, que además es mucho más comfortable como profesión. Cuando el otro caballo le pregunta si piensa que el motor de combustión interna podría ser un problema de futuro, el equino optimista le responde que está seguro de que, como en el pasado, habrá muchos trabajos nuevos para ellos. Tegmark, a continuación, reseña que de una población estimada de 26 millones de caballos en los Estados Unidos en 1915 se pasó a una de 3 millones en 1960.

La encrucijada en la que nos encontramos ahora tiene ciertas similitudes con la planteada en esta conversación, con la salvedad de que la población humana no tiene visos de dejar de aumentar en el futuro. Con respecto a la cantidad de empleos disponibles, el panorama, sin embargo, es menos esperanzador. La

Universidad de Oxford sostiene que en el futuro cercano un 90% de los trabajos existentes será realizado por inteligencias artificiales. El Nomura Research Institute, además, calcula que el 49% de trabajos actuales desaparecerá en 15 años (Haque, 2020, p. 207). Ante esta situación, la posibilidad de dejar que las máquinas generen la productividad y se implante una renta básica universal e incondicional que permita a las personas consumir para continuar con el sistema económico está encontrado cada vez más adeptos y planteamientos más serios y elaborados (Wehner, 2019, Yang, 2018).

La otra opción es, por supuesto, que esta cuarta revolución industrial genere por sí misma una plétora de nuevos trabajos que vengan a sustituir a los perdidos por la automatización, pero lo cierto es que la ambición que tienen los investigadores sobre el futuro de la tecnología, incluso los más escépticos, pasa por tender a una sustitución de las personas desde las cuestiones más automáticas y repetitivas, como mover cajas en almacenes de grandes superficies, a sustituir a nuestros psicoterapeutas o profesores, como se ha apuntado antes. Muchos investigadores persiguen el objetivo final de crear una inteligencia artificial igual de potente que la humana, con sus mismas capacidades cognitivas, emocionales y de encarnación (*embodiment*) (Burden y Saben-Baden, 2019, p. 17), y se teoriza sobre la cada vez más real posibilidad de que se integren en nuestra sociedad como amigos y amantes (Levy, 2008). Incluso si se lograsen solo la mitad de los objetivos que los más ambiciosos persiguen, tendríamos robots y sistemas de IA lo suficientemente sofisticados como para ocuparse de todas las labores que no necesitasen de las habilidades más difíciles de emular, como la empatía, a un coste mucho menor que el que conlleva emplear a seres humanos (Russell, 2019, pág. 119).

Si este escenario se hace realidad, es de esperar que haya cambios muy notables en el sistema educativo. Todavía será necesario formar a los estudiantes en las competencias que les sean útiles para su desempeño laboral en el futuro, pero el cada vez menor número de puestos de trabajo disponibles hará que buena parte del enfoque educativo futuro pase por dar a estos estudiantes la capacidad para vivir en un mundo en el que, por primera vez en la historia, la mayoría de la gente no *tiene que* buscar un trabajo con el que mantener su nivel de vida a toda costa, y puede usar su acceso a más tiempo y a la asistencia económica del Estado para buscar actividades que aporten un mayor valor añadido a su vida, y que le ayuden a vivir en un mundo muy diferente del actual (Yang, 2018, p. 103).

Pese a que estas líneas debaten un futuro que no está para nada garantizado, todavía hay algunos motivos para no ser totalmente pesimistas con respecto a la Filosofía en un futuro lejano, y es que el interés por las cuestiones éticas y de concepto relativas a las nuevas tecnologías es cada vez más común, debido al potencial transformador de estas (Wallach y Allen, 2009, Coeckelbergh, 2021). Así, no es disparatado pensar que la posibilidad de estar menos condicionados por la continua adaptación a los requerimientos del mercado de trabajo, sumado a la no necesidad de desarrollar trabajos puramente de subsistencia y el verse enfrentado con el debate perenne y social sobre los retos éticos de cada momento podría suponer de algún modo un escenario propicio para el desarrollo del ocio valioso del que Aristóteles hablaba en su *Ética nicomaquea* (117b), que después se repetiría a lo largo de la historia del pensamiento de la mano de muchos autores, como el *otium cum dignitate* de Cicerón o de Montaigne. Este ocio no tendría nada que ver con los pasatiempos banales, sino con la reflexión y la meditación sobre cuestiones importantes y complejas, lo que requiere tener tiempo y energía disponibles y una mente bien educada. La mejor manera de practicar este *otium* sería desarrollando las habilidades de pensamiento crítico desde la escuela, y quizá esta perspectiva pudiera encontrar acomodo en un currículum menos saturado de contenidos que ahora se entienden como “más prácticos”.

Quizá, por tanto, una escuela menos constreñida por el tiempo y los objetivos de corte económico esté en una mejor disposición de cultivar el humanismo tras sobrevivir a un duro invierno más a corto plazo. Por supuesto, todo esto depende de muchos factores que han dilucidarse en el futuro cercano. Por lo tanto, y por el momento, la misión fundamental será hacer que la Filosofía no desaparezca de la educación antes de que su momento llegue finalmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (1985). *Ética nicomaquea- Ética eudemia*, Madrid, Gredos.
- Bartneck, C., Lütge, C., Wagner, A. y Welsh, S. (2020). *An Introduction to Ethics in Robotics and IA*, Cham: Springer.
- Burden, D. y Savin-Baden, M. (2019). *Virtual Humans Today and Tomorrow*, Nueva York: CRC Press.
- Cardon, D. (2018). *Con qué sueñan los algoritmos. Nuestras vidas en el tiempo de los big data*, Madrid: Dado ediciones.
- Coeckelbergh, M. (2021) *Ética de la Inteligencia Artificial*, Madrid: Cátedra.
- Haque, E (2020). *The Ultimate Modern Guide to Artificial Intelligence*. Londres: Amazon Inc.
- Holmes, W., Bialik, M., Fadel y Ch. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching & Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Lee, R.S. (2020). *Artificial Intelligence in Daily Life*. Singapur: Springer.
- Levy, D. (2008). *Love and Sex with Robots*, Wiltshire: Cromwell Press Ltd.
- Pastor, J. (6 de agosto de 2020) Universidad Google: por 300 dólares y en seis meses obtendrás un certificado que ellos equiparan al de una carrera universitaria. *Xataka*. Recuperado de: <https://www.xataka.com/empresas-y-economia/universidad-google-300-dolares-seis-meses-obtendras-certificado-equivalente-a-carreras-universitarias-cuatro-anos>
- Russell, S. (2019) *Human Compatible. AI and the Problem of Control*, Londres: Penguin.
- Teba Fernández, E. (2021). Los futuros de la educación. *Colegio Oficial de Docentes. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, 294, 50-52, Consultado en: <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2021/01/022021.pdf>
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0*, Westminster: Penguin.
- Wallach, W. y Allen, C. (2009) *Moral Machines. Teaching Robots Right From Wrong*, Nueva York: Oxford.

Wehner, B. (2019) *Universal Basic Income and the Reshaping of Democracy. Towards a Citizens' Stipend in a New Political Order*, Cham: Springer.

Winner, L. (1977). *Autonomous Technology: Technics-out-of-control as a Theme in Political Thought*. Cambridge: MIT Press.

Wolf, M.J, Miller, K., Grodzinsky y F.S. (2017). Why We Should Have Seen That Coming. Comments on Microsoft's Tay "Experiment" and Wider Implications, *ACM Computers & Society*, 47, (3), 54-64.

Yang, A. (2018) *The War on Normal People. The Truth About America's Disappearing Jobs and Why Universal Basic Income is our Future*, Nueva York: Hachette.

Mass production series

Series en serie



ENRIC SENABRE CARBONELL

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 71-80. ISSN: 0214-7300*

RECIBIDO: MAYO 2021
APROBADO: MAYO 2021

RESUMEN

A través de las series entran en juego los grandes valores de la humanidad, como la igualdad, la solidaridad, la libertad, que se enfrentan a las tendencias seculares que pretenden negarlos, ejemplificados en la discriminación, el dominio y el egoísmo interesado. Por ello proponemos utilizarlas como vía de conexión con los intereses vitales del alumnado y motivo de enganche para introducir cuestiones éticas y morales que colaboren en el proceso educativo de crecimiento moral, personal y comunicativo.

Palabras clave: educomunicación, series, moral, ética.

ABSTRACT

Mankind values such as equality, freedom and solidarity appear in series confronting centuries-old trends that try to deny them. These values are exemplified by discrimination, power and interested selfishness. Because of that, we propose to use them as a way of connecting with students' vital interests and as an engagement reason to introduce ethical and moral issues that contribute in the educational process of moral, personal and communicative growth.

Keywords: educommunication, series, moral, ethics.

Es un hecho que las nuevas generaciones de jóvenes ven series en serie, compulsivamente, sin descanso. Los antiguos parámetros de consumo televisivo se han trasladado a las plataformas *de pago en streaming*: Netflix, Hbo, Amazon Prime o Movistar han copado el mercado de la televisión por suscripción y han elaborado productos adaptados a los nuevos hábitos de consumo y a los intereses de un público joven que, debemos reconocer, ellas mismas han contribuido a fomentar a través de nuevos sistemas de emisión y ofertas adaptadas al público. Cine, documentales y, sobre todo, series con factura *mainstream* que caracteriza a la plataforma productora, alimentan el consumo de manera compulsiva y atraen la atención de manera sutil.

Sea por las razones que sea, las series han generado un nuevo lenguaje audiovisual, han sustituido al cine en los gustos de los y las adolescentes y han añadido una continuidad de visionado que genera dependencia y ansiedad, pero también fidelidad e identificación. El resultado es que las generaciones digitales dedican una buena parte de su tiempo de ocio al consumo de estos productos seriados y, más allá de su calidad, que se puede discutir y valorar en cada caso, representan una influencia cultural y social, un poder socializador y educativo que está marcando el carácter de las nuevas hornadas de ciudadanos y ciudadanas de nuestro tiempo.

Cuando el cine se introdujo de manera comercial entre nosotros, no tardaron en aparecer las primeras críticas del mundo de la cultura que lo rechazaron por su carácter industrial, con vocación de llegar a grandes masas de población, dependiente en exceso del mundo económico y, por lo tanto, manipulador y vendedor de ideología. Durante y después de las guerras mundiales, la política y el *establishment* económico utilizaron el cine como bandera de concienciación y educación de las masas, pero por detrás de este carácter propagandístico, algunas producciones se impusieron de manera inapelable y el cine ha aportado auténticas obras de arte de género que hicieron inevitable su conversión en séptimo arte. Más recientemente se ha aceptado su carácter educativo y la obra premiada del Grup Embolic (1995) situó el cine como una herramienta imprescindible dentro de la educación filosófica.

Posteriormente, con la entrada de la televisión, un debate similar se implantó en el mundo de la cultura. El desprecio y rechazo a un medio vulgar y masificado marcó la introducción de la televisión en los hogares de todo el mundo, que se implantó por la fuerza de su público pero no por la aceptación del mundo intelectual. Pero, igual que con el cine, al final encontramos televisión de baja calidad y televisión de denuncia social, de crítica y con innovación artística. La valoración que hace Lladó (2019) de un programa como *La bola de cristal*, demuestra el poder educativo de esta y la influencia que ha ejercido sobre toda una generación. Senabre (2010) también planteó la televisión como un referente fundamental en el contexto de una educación filosófica implicada en la sociedad que nos ha tocado vivir.

En todos los casos, un concepción comunicativa vertical suponía unos espectadores con poca capacidad de análisis y sin gusto personal propio. Con el tiempo, este paradigma comunicativo se ha roto y ha demostrado sus carencias, porque los supuestos receptores han resultado más activos de lo que se creía. Incluso productos estandarizados pueden ser interpretados en sentidos diversos y aportar visiones personales que enriquecen el producto. Y más si ayudamos con una educación en comunicación crítica que forme espectadores avezados y ávidos de interpretar y evaluar imágenes de manera creativa.

Ahora pasa una cosa similar con las series *manistrem* de las grandes corporaciones multimedia, son criticadas por su factura industrial y estandarizada, pero disfrutan del interés del gran público que sanciona de diferente manera a cómo lo hacen los críticos culturales. Muchas de estas series son facturadas desde el sello de la productora que las encarga, pero entre tanta uniformidad destacan apuestas atrevidas y, sobre todo, conflictivas y osadas que abordan temáticas próximas a las jóvenes generaciones, que encuentran en ellas un espejo que les permite la autocomprensión y hacerse conscientes de las características que las unen generacionalmente. Además, la interpretación de estas obras adquiere un carácter complejo y diferenciado, en función de los países de recepción y de la situación en que se produce esta introducción.

Este carácter aporta a las series una virtualidad educativa que nos interesa mucho porque, a través de sus narraciones, podemos ayudar en el proceso de crecimiento de jóvenes que esperan ansiosos espejos en los cuales mirarse. Una formación educomunicativa crítica y activa ayudará a interpretar estos productos que, demasiadas veces, están elaborados de manera encorsetada y repetitiva. Confiamos en la formación de unos espectadores críticos, capaces

de interpretar y analizar cualquier tipo de productos y a los cuales podemos estimular y formar el gusto.

Series para educar

A través de las series, igual que antes con el cine y la televisión, entran en juego los grandes valores de la humanidad: la igualdad, la solidaridad, la libertad, que se enfrentan a las tendencias seculares que pretenden negarlos: la discriminación, el dominio y el egoísmo interesado. En esta lucha, encontramos el conflicto, y del conflicto surge la reflexión si conseguimos mediar la recepción acrítica y pasiva con que normalmente encaramos la visión de estos productos. Las series nos plantean dilemas morales ancestrales, y lo hacen ante nuestros ojos, encarnados en personajes próximos y creíbles y, por lo tanto, su capacidad empática es muy potente, y claramente aprovechable desde una perspectiva pedagógica. El espejo que representan las series es un espejo deformado, exagerado a veces, pero capaz de señalar las carencias y las necesidades fundamentales de la humanidad. Con técnicas más cuidadosas o menos, con más fidelidad o menos a la realidad, pero en todos los casos, son capaces de abrir el conflicto y plantear retos a los cuales tenemos que responder, si queremos satisfacer necesidades atávicas de la humanidad.

Es cierto que tenemos que saber elegir, no todo vale para nuestros propósitos, pero tendremos que atender a los gustos del alumnado, la popularidad de la serie y la temática y personajes con los cuales se estructura la trama. Con una elección adecuada a los intereses que nos guían, intereses que vienen marcados por los objetivos que el enseñante ha priorizado, podemos conseguir ilustraciones impactantes de problemas cotidianos. La elección tiene que saber sacrificar la calidad o la fidelidad histórica o científica, porque no se trata de buscar un sustituto de los libros de texto o de la *Wikipedia*, sino de saber conectar con los intereses y motivaciones del alumnado. No siempre se consigue todo lo que pretendemos, y en cada caso, tenemos que escoger aquello más urgente o prioritario.

El reto lo tenemos planteado, el alumnado que llena las aulas acude con un bagaje formado en el lenguaje de las series de éxito y nosotros podemos aprovecharlo o jugar al despiste y marginarlo en un contexto extraescolar. La decisión es nuestra, como siempre, pero cuando tenemos una base formada a partir de la

cual extraer una serie de reflexiones y puntos de vista personales del alumnado, no aprovecharlos es un desperdicio de recursos en un contexto poco boyante.

¿De qué series hablamos? Hablamos de *Sex Education*, de *13 reasons why*, de *Euphoria* y de *Élite*, por ejemplo. Estas fueron las que elegimos partiendo de los gustos manifestados por el alumnado y de las temáticas que nos interesaban en un área ética de clarificación de valores morales. Esta elección nos permitía abordar temas como la sexualidad, el suicidio y el acoso, las drogas o la influencia de las diferencias sociales y económicas en la formación personal. Cuatro grandes temas que normalmente abordamos en el aula con materiales diversos, pero para los cuales estas series nos aportan credibilidad, proximidad, empatía y motivación. Factores imprescindibles en cualquier proceso educativo y que refuerzan el aprendizaje de manera exponencial.

La manera de abordarlas en el aula es complicada por la duración, a veces de más de una temporada, y el tiempo escaso de que disponemos en el aula. Es imposible un visionado total de cualquier de ellas, o si lo hicieramos, sacrificaríamos las otras. Por lo tanto, preferimos elegir capítulos concretos, normalmente el primero, y apoyarnos en el conocimiento que una parte del alumnado suele tener del conjunto. Elegir un capítulo implica dejar las historias a medias, pero nuestro interés no es el conocimiento de la serie, sino abrir la discusión con ejemplos próximos y visibles. La participación del alumnado que ya conoce la serie completa el desconocimiento con el cual abordamos el conjunto.

Por lo tanto, necesitamos un visionado previo, entero o recortado a las partes más interesantes en función de la duración, y abrir la reflexión posterior, con el debate oral o con una guía de actividades que disparan la mediación, que obligan a la reflexión y la interpretación de las actuaciones de los personajes y el desarrollo de la trama. La pregunta obliga a pensar, a situarse en el lugar del personaje, a experimentar sus problemas y angustias, a vivir la presión o la satisfacción y a valorar las posibles respuestas en un mismo problema. En función del grupo se puede trabajar en pequeños grupos de manera preparatoria y puesta en común posterior, o individualmente si se trata de un número reducido de alumnado. En todos los casos podemos apoyar la reflexión con actividades escritas o restringirnos a una participación oral, pero siempre con una participación equilibrada del grupo. Se tiene que interrogar al alumnado más reticente a participar y estimular su criterio con la representatividad del pequeño grupo o el carácter de portavoz. Un trabajo más elaborado tiene que venir posteriormente con el análisis y es preferible utilizar material audiovisual

o de redes sociales. Consultar las opiniones en redes alrededor del capítulo y el tema tratado y elaborar pequeños documentos audiovisuales con los cuales se resuelva de manera alternativa el desenlace o se abran posibilidades divergentes de plantear la situación. El aprovechamiento didáctico depende del tiempo y de las intenciones que enmarcan la actuación docente, y en función de esta nos podemos centrar en un análisis puramente moral y personal, o se puede ampliar a un trabajo sobre el lenguaje o el medio audiovisual.

Sex education

La primera temporada de la serie producida por Netflix y creada por Lauri Nunn se estrenó el 2019, con Asa Butterfield, Gillian Anderson y Ncuti Gatwa como protagonistas principales. Los consejos sobre sexualidad que Otis, el inseguro adolescente hijo de una magnífica Gillian Anderson que interpreta el papel de sexóloga, generan una auténtica guía de educación sexual.

La serie es perfecta para su aprovechamiento didáctico, porque a su través identificamos todos los miedos, curiosidades y anhelos de la juventud, y también de los adultos, y se pueden comentar, analizar y trabajar en relación con los miedos, anhelos y curiosidades de nuestro alumnado. El tamaño del pene, el miedo al fracaso durante la relación, la presión del grupo hacia las chicas por su actividad sexual o la homosexualidad y las dificultades para expresarla. Estos y otros muchos temas van apareciendo con las historias que entrecruzan los personajes de una comunidad de clase alta de Gales. El reverso negativo de estas actitudes también es presente en la primera temporada; los ataques homófobos hacia Eric, el machismo de algunos personajes en las relaciones y el sometimiento de muchas chicas a los varones por cuestiones de presión social y modelo patriarcal. La primera temporada muestra el lado más amargo de la sexualidad, y esto nos permite analizarlo en clase, porque el conflicto genera reflexión, indigna y moviliza en sentido contrario.

13 Reasons why

La serie, producida por Selena Gómez en Netflix y dirigida por Brian Yorkey el 2017, con los protagonistas Dylan Minnette, Katherine Langford, Alisha Boe

cuenta las razones por las cuales Hanna Baker ha decidido suicidarse y lo hace a través de 13 cintas de audio que no dejan indiferentes a sus amigos y llegan a manos de Clay, a través del cual conoceremos el porqué de una decisión tan radical.

A través de cada cinta, Hanna explica las diferentes humillaciones y decepciones que ha sufrido por parte de prácticamente todos los amigos y amigas del instituto y la desesperación que la llevan a quitarse la vida. Aparentemente, Hanna es una adolescente normal pero muy sensible, y todo lo que desconocemos de ella al inicio de la primera temporada, aparece en los siguientes capítulos. El acoso, la amistad, el amor, la mentira, el machismo y los hábitos sexuales son motivos que inducen Hanna a suicidarse y resultan temas muy interesantes para tratar en el aula.

Euphoria

La serie de HBO, creada por Sam Levison el 2019 y que cuenta con un reparto con Alexa Demie, Angus Cloud, Austin Abrams y Zendaya Coleman, entre otros, es posiblemente la que tiene una factura más próxima al lenguaje del videoclip y, por lo tanto, la que más gusta a los adolescentes.

La tortuosa vida de Rue, enganchada a los ansiolíticos desde pequeña y con unas prácticas de riesgo que producen terror en el espectador, engancha perfectamente a los adolescentes. Las amistades que busca, con una Jules transexual y también viviendo al límite, los problemas que genera, los conflictos con los amigos, todo abunda en una vida conflictiva pero muy atractiva que da pie a hablar de la posibilidad y ventajas o desventajas de la legalización de las drogas, sobre la amistad, el acoso y la percepción del riesgo entre los adolescentes.

Élite

La única serie española, creada por Carlos Montero y Darío Madrona para Netflix en 2018, con un reparto que cuenta con Anna Paola, Itzan Escamilla, Miguel Bernardeau y otros y muestra la conflictiva convivencia en un instituto privado al cual acuden estudiantes de diferentes clases sociales.

Esta serie permite hablar del conflicto de clase, de las influencias que la familia o el origen social tienen sobre el futuro académico y profesional y, por lo tanto, sobre las expectativas de nuestro alumnado y sus posibilidades de progreso social. Un instituto siempre es un lugar en el cual el alumnado puede mirarse como en un espejo, aunque este sea un elitista centro privado. Las comparaciones permiten reflexionar sobre las normas de convivencia, la obediencia y el sentido de la educación y su finalidad. Un escenario perfecto para plantear cuestiones muy próximas a las de nuestro alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albero, M. (2006). *La mirada adolescent. Violència, sexe i televisió*. Barcelona: Octaedro.
- Coll, M. (1999, Abril). Cine y filosofía. Revista Íber. 20,
- Deó, F. J. (2002, Octubre). Davant la pantalla, darrere la pantalla. Revista Guix. 288, 9-15.
- Ferres, J. (2000). *Educar en una cultura del espectàculo*. Barcelona: Paidós.
- Gascón, M. (2002, Octubre). Sèries en sèrie. Revista Guix. 288, 24-26
- González Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum*. Madrid: Aluda- Anaya.
- Gozálvez, V. Conill, J. (2004). *Ética de los medios. Una apuesta miedo la ciudadanía audiovisual*. Barcelona: Gedisa.
- Grup Embolic. (1995). *Cinema i filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Barcelona: La Magrana.
- Lladó, A. (2019). *La mirada lúcida*. Barcelona: Nuevos cuadernos Anagrama.
- Senabre, E. (2010) *Televisió i filosofia*. València: Denes.

*Videogames as an extension
of human existence and realities*

*El videojuego como extensión
de la existencia y realidades humanas*



ESTHER SÁNCHEZ GONZÁLEZ

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 81-108. ISSN: 0214-7300*

RECIBIDO: ABRIL 2021
APROBADO: MAYO 2021

RESUMEN

La consideración del videojuego ha evolucionado desde el mero entretenimiento, de una dimensión única y estrechamente relacionada con el ocio; a reflexionarse desde una perspectiva que lo sitúa como extensión de las realidades y existencias humanas. La cotidianidad de las sociedades actuales sucede en planos puramente digitales, en los que el videojuego tiene un papel preponderante a través de las posibilidades que ofrece al jugador: poder, capacidad de decisión, elección del sistema de valores. Se torna necesario explorar, además, el fenómeno de la *gamificación* y el papel socializador de los videojuegos.

Palabras clave: Videojuegos, cuerpo-avatar, libertad, gamificación, sociedad digital.

ABSTRACT

The way in which videogames have been regarded has evolved from a mere way of entertainment, an unique dimension strictly connected to leisure, to a phenomenon which is being reflected on as an extension of human existence and realities. Current societies' daily life goes by in purely digital environments, in which videogames play a leading role given all the possibilities they provide for the player: power, decision—making capabilities and choice of a value system. Moreover, it is necessary to explore the gamification phenomenon and the socializing role of videogames.

Keywords: Videogames, avatar—core, freedom, gamification, digital society.

1. Introducción¹

La realidad actual² ha emergido tras una reconfiguración del mundo representada por los cambios a los que han sido sometidas las sociedades que se han convertido en *ciudades digitales* o informatizadas. Javier Echeverría (1999), en *Los Señores del aire*, afirma que a lo largo del siglo XX ha nacido y se ha extendido una nueva forma de organizar(se) las sociedades, cuyo resultado directo es la aparición de un nuevo tipo de ciudad que bautizaría como *telépolis*, que se extiende por todo el planeta y no tiene por qué corresponder con el concepto de ciudad en el sentido estricto del término, pues incluso la vuelta al mundo rural arrastra consigo el uso de las nuevas tecnologías. *Telépolis*, en términos generales, es un modelo cuyo pilar básico es un sistema económico³ de rasgos también novedosos. En la época en que J. Echeverría escribió su ensayo, la televisión era el sustento de esta nueva forma de concebir la no ya tan tradicional *polis*. En la actualidad, es perentorio incluir el videojuego y por añadidura, lo diverso de sus dimensiones. El ser humano vivencia sus realidades a través de lo digital, más que de lo *puramente* tangible. Existimos en un plano cuyo crecimiento, progreso y límites son imparables. Echeverría, siguiendo a Platón en *La República*, entiende la sociedad como una suerte de “construcción filosófica, conceptual; un conglomerado de seres humanos interconectados que desarrollan una serie de actividades sujetas a una gobernanza” (El Cuaderno, 2017).

Es conveniente referirse a una serie de cuestiones de carácter previo, y hacerlo de la mano de Echeverría y sus reflexiones, para enmarcar el videojuego en la dimensión que une lo material con lo digital, al individuo físico con el que se *descorporeiza*. La teoría de los *tres entornos* es fundamental para sentar las bases de la consideración del videojuego como fenómeno de cambio social y del mismo modo, sustentar el porqué de los rasgos que lo han reconvertido. El videojuego ha pasado de ser una mera forma de ocio, a conformar ámbitos de la

¹ El presente artículo se ha gestado en las asignaturas Filosofía, Computación y Humanidades Digitales y Trabajo Fin de Máster del Máster Universitario en Filosofía Teórica y Práctica (Universidad Nacional de Educación a Distancia), bajo la dirección de los docentes José Francisco Álvarez Álvarez y María Jiménez Buedo

² La *sociedad digital*.

³ *Telepolismo*.

vida humana —cotidiana— con total normalidad. Ha cobrado una importancia que hace tan sólo dos o tres décadas se hubiera clasificado entre *los imposibles*. Al trascender objetivos como el del ocio —y hasta la ociosidad—, el videojuego permite al individuo extender su existencia al mundo de lo digital, para vivir(-se) *allí* de modos inesperados, por lo enriquecedor de ellos en su ruptura con estereotipos y prejuicios. Los videojuegos han revolucionado, paralelamente, la economía, abriendo un mercado de beneficios incalculables.

J. Echeverría planteó su idea de *telépolis* en una época en la que el videojuego aún no había logrado la posición de la que goza hoy día. La década de los noventa no fue especialmente benevolente con las máquinas y los juegos digitales. La sociedad miraba con recelo aquel fenómeno que *atrapaba* y *enloquecía* a las nuevas generaciones. Así, el filósofo no incluye los videojuegos en el listado de tecnologías⁴ que posibilitaban las realidades del *tercer entorno*.

El *primer entorno* puede entenderse como el ambiente natural al que el ser humano ha ido adaptándose. De ese proceso —evolutivo—, se derivan una serie de capacidades entre las que Echeverría destaca la consolidación de las *formas humanas*. Algunas de estas capacidades han saltado al plano digital, pues es *en él* donde llevamos a cabo un porcentaje importante de nuestras formas sociales y humanas, incluidas entre ellas las costumbres y la necesaria socialización, pues el hombre es un *zoon politikon*. Proyectamos la interioridad de nuestro cerebro hacia un exterior estrechamente relacionado con el mundo de lo digital.

El *segundo entorno* es “cultural y social, y puede ser denominado *entorno urbano*. Sus formas canónicas son los pueblos y las ciudades en las que viven la mayoría de los seres humanos” (Echeverría, 1999, p. 41). Los espacios urbanos relacionados con el *segundo entorno* han fomentado el desarrollo de formas sociales como la vestimenta, la familia, la persona, el dinero o los bancos, entre otras. Resulta importante esta afirmación por ser otra de las realidades que ha migrado al plano digital.

El *tercer entorno* es, sin duda alguna, el que más interesa en cuanto al análisis del videojuego se refiere. Posee el *tercer entorno* “un nivel de artificialidad mucho mayor, desligándose casi por completo de su origen natural. Los relés, los transistores, los chips y la fibra óptica son los materiales básicos para la construcción de E3” (Echeverría, 1999, p. 46). No obstante, y a pesar de la tipología de sus materiales, Echeverría advierte que no debemos considerar inmaterial

⁴ El teléfono y la radio, pero también el dinero electrónico, las redes telemáticas, los multimedia y el hipertexto.

el *tercer entorno*. Las tecnologías y su avance han posibilitado “la construcción de un nuevo espacio social, que difiere del entorno urbano y del entorno natural” (Echeverría, 1999, p. 46). Este espacio se halla en una fase de construcción constante, lo que implica que “todas las consideraciones [...] habrán de ser matizadas y mejoradas conforme ese proceso de construcción avance” (Echeverría, 1999, p. 48). Las propiedades y características del *tercer entorno* no son estáticas, sino que existen en aras de su sometimiento a las modificaciones que implican esos avances científicos y tecnológicos. Esta realidad es compartida por el videojuego, que se redefine constantemente, al mismo tiempo que evolucionan sus formas y sus modos. Esta similitud es la que permite enmarcar el fenómeno del videojuego y su existencia en el *tercer entorno* descrito por Javier Echeverría. Con él y desde él, viajamos indiscutiblemente desde el *primer y segundo entorno* hasta el *tercero*.

Análogamente a la noción de *telépolis* de J. Echeverría, puede hallarse en los estudios de Lee Rainie (2012) una perfecta definición de lo que las sociedades actuales —las digitales— son. Esta noción se recoge en el concepto de *individualismo en red*⁵. Esta idea gira en torno a la consideración de un *sistema operativo* de índole social, pues describe los modos en que la gente se conecta, comunica o intercambia información en el plano digital⁶. Es una idea que bien puede extrapolarse al mundo del videojuego y es que, ha progresado hasta el punto de, en la actualidad, erigirse como un fenómeno que abarca diversas dimensiones, incluida aquella que tiene que ver con las relaciones sociales. Buena parte del abanico de juegos incluyen conexión a Internet: para jugar *online*, es decir, interactuando con jugadores de cualquier parte del mundo; pero también para compartir información. Se generan, por ende, nuevos modos de socializar, de aportar a esta cultura actual que es la digital.

Las características del *sistema operativo social* que describen Rainie y Wellman (2012) están directa e íntimamente conectadas con los rasgos que caracterizan al videojuego como extensión de la existencia y realidades humanas. El videojuego *coloca* al individuo en el centro de un entorno —el *tercer entorno*— en el que las personas interactúan. Comparten el videojuego y el *sistema operativo*

⁵ *Networked individualism*.

⁶ “We call networked individualism an “operating system” because it describes the ways in which people connect, communicate, and exchange information. We also use the phrase because it underlines the fact that societies —like computer systems— have networked structures that provide opportunities and constraints, rules and procedures” (Rainie y Wellman, 2012, p. 12).

social otras características como la posibilidad de realizar diversas tareas de manera simultánea.

Conjuntamente, si el videojuego forma parte de este nuevo *sistema operativo*, es porque es capaz de abrir nuevos caminos para la resolución de problemas y la satisfacción de necesidades sociales. Por otra parte, la libertad que confiere al individuo nada tiene que ver con la que se dispone en la *vida real*. Según Rainie y Wellman, el margen de maniobra es mayor, al igual que la capacidad para actuar por cuenta ajena.

Jugamos porque queremos ser felices y la diversión nos permite serlo. Hay quien dice que se juega porque sí, pues el juego no produce ningún resultado material. Pero es que jugar es emocional. Entramos en los juegos para que conecten con nuestras emociones y generen otras nuevas. Para evadirnos, desfogarnos, sentirnos más valientes o más hábiles, o para simular fantasías sin riesgo. El producto resultante de jugar es sentir (Tost y Boira, 2015, p. 12).

Jugar es una actividad inherente —e innegable— al ser humano. Se trata de una práctica que comienza en nuestros albores, cuando ni siquiera sabemos hablar⁷. El objetivo primordial reside en la fundamentación de las razones que llevan a considerar el videojuego como parte integrante de las realidades humanas, hasta el punto de haberse convertido en una extensión de las mismas, *donde* somos capaces de proyectar nuestras existencias y enriquecernos. El imparable progreso en el ámbito de la tecnología ha aumentado la importancia de los videojuegos, pues estamos ante “la existencia de una creciente cultura del videojuego en las sociedades contemporáneas” (Muriel, 2018, p. 451).

2. La propuesta del cuerpo-avatar

El ser humano ha extendido las dimensiones de su existencia al plano digital, donde desarrolla una parte importante de su cotidianidad o rutina. El mundo digital nos permite trascender el propio cuerpo al convertirnos en *otro*. “Cada día con mayor frecuencia pasamos de habitar espacios físicos a habitar espacios digitales” señala Eurídice Cabañes (2021) para advertir de las implicaciones que

⁷ “Los niños pequeños empiezan a jugar para relacionarse con el entorno cuando aún no saben hablar. De mayores, los juegos de cartas o de mesa nos ayudan a crear distensión y confianza en los demás” (Tost y Boira, 2015, p. 12).

tiene sobre la identidad, puesto que el individuo se *descorporeiza* y construye *identidades inesenciales* que trascienden las categorías establecidas sobre el cuerpo físico, “jugando a un simulacro constante que puede llegar a atravesar la pantalla y revelar la posibilidad de autotransformación” (Cabañes, 2021, p. 2).

El cuerpo-avataar puede definirse como “un constructo teórico nacido de la intención de dar respuesta o de plantear nuevas preguntas a los mecanismos de producción de la subjetividad en la sociedad tecnológicamente mediada” y “una figura que cobra sentido en la acción, en la praxis” (Cabañes y Rubio, 2013). Se trata de un nuevo modelo de corporalidad constituido por cuatro coordenadas: placer, poder, juego y experimentación. En el videojuego, el cuerpo-avataar emerge en la frontera establecida entre el hombre y la máquina, una frontera que hace tiempo comenzó a difuminarse. Cabañes y Rubio señalan que el cuerpo-avataar es un proceso psicológico, pero también un nuevo modo de concebir el cuerpo humano.

La existencia a través de la pantalla permite adentrarse en todo tipo de comunidades virtuales. Éste es un argumento que Turkle aplica al mundo de los *chats* y los foros en Internet, que enlaza a la perfección con la reconstrucción⁸ de nosotros mismos que llevamos a cabo en los videojuegos; pues el espacio digital se nos presenta libre. Llegamos a un *lugar* donde no hay normas o categorías a la hora de experimentar con nuestra identidad. Al ejercer la tarea de jugador, el cuerpo biológico queda a un lado. Trascendemos el cuerpo: *ya no está*. Con el cuerpo biológico fuera de juego, nos despojamos de estereotipos y prejuicios, lo que “permite no ser juzgados por determinados rasgos físicos” (Cabañes, 2021, p. 3).

El *tercer entorno* del que hablaba Echeverría ofrece la atractiva posibilidad de crear, confeccionar identidades múltiples. La identidad del *primer entorno* es única. Respecto al *segundo*, brinda alguna que otra posibilidad de cambio más, a saber: utilización de seudónimos y cambios de nombre e incluso sexo o ciudadanías. No obstante, este reducido abanico de posibilidades sugiere que las posibilidades que nos ofrecen el *primer* y *segundo entorno* son bastante limitadas. El *tercer entorno*, sin embargo, está abierto a una multiplicidad de magnitudes maravillosas: “en la naturaleza y en el campo actuamos de cuerpo presente, cosa que no ocurre en E3. Por mismo es posible ir construyendo representaciones

⁸ “Esta reconstrucción es nuestro trabajo cultural continuo” (Turkle, 1997, p. 225).

tecnológicas no sexuadas de uno mismo, como ya está sucediendo en Internet” (Echeverría, 1999, p. 68).

Del mismo modo que acudimos a nombres propios y/o imágenes que no denoten absolutamente nada sobre nuestro género, *nos damos* forma, nos reconstruimos de los modos y en las formas que deseemos; sin tener que corresponderse éstos con la *realidad real*. En este sentido, los videojuegos son una perfecta expresión de las realidades del *tercer entorno*. No todos los juegos siguen la misma mecánica, pero algunos de ellos permiten que el jugador diseñe su personaje —o *se diseñe a sí mismo*—. Creamos un avatar con los rasgos que deseemos: en ciertos casos podemos elegir partiendo de una batería de opciones preestablecidas; en otros, personalizar hasta el más mínimo detalle. *Los Sims* sean el mejor ejemplo: *todo* se puede personalizar, desde el color de ojos hasta el atuendo para cada momento del día o evento social. *Los Sims* otorgan una libertad absoluta al jugador, puesto que ofrece un amplio abanico de posibilidades, pero también herramientas de personalización. Así, podemos crear una réplica de nosotros mismos en el mundo digital o lanzarnos a ser como siempre hemos querido ser: dejando de lado esos rasgos físicos que nos incomodan porque, en la vida real, no se ajustan a los cánones; probando tonos de cabello que jamás podríamos experimentar por ajustarnos a cualquier normativa social y/o laboral.

Cada vez que iniciamos un videojuego asumimos un pacto de ficción con nuestro avatar, podemos hacerlo cientos de veces, miles, esto es posible dado su carácter de contingencia ya que es un pacto que podemos asumir una y otra vez. La forma en la que opera este simulacro en las relaciones y significados del cuerpo del videojuego, ayuda a entender y poner de relieve que nuestro cuerpo orgánico fuera de la pantalla es un simulacro también. La reflexión sobre la contingencia del cuerpo-avatar podría llevarnos a una reflexión sobre la contingencia del cuerpo orgánico (Cabañes, 2021, p. 3).

3. Gamificación

La *gamificación*⁹ o *ludificación* ha ganado terreno en los últimos años, siendo “un concepto cada vez más presente en distintos ámbitos de nuestras vidas” (Argilés, 2014, p. 13), a saber: educación¹⁰, marketing, salud e incluso en las

⁹ Del inglés *gamification*.

¹⁰ Uno de los ejemplos más significativos es la existencia de aplicaciones destinadas al aprendizaje de idiomas, como *Duolingo*, una de las más usadas.

tareas cotidianas. Tal vez sea esto último —las tareas cotidianas— uno de los aspectos más significativos, pues supone transferir las mecánicas del videojuego a la rutina de los individuos. *Ludificar* lo cotidiano supone que todo este tipo de actividades, no pocas veces pesadas según las apetencias del individuo, se ejecuten de manera totalmente voluntaria, algo que para Oriol Borrás es fundamental.

Según Argilés (2014), “la gamificación es la aplicación de recursos de los juegos en contextos no lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación” con el fin de involucrar a los usuarios y resolver problemas. A través de la gamificación, el individuo extiende las dimensiones del videojuego a su cotidianidad, acción que se ejecuta en doble dirección, proyectándonos en el mundo digital. En la actualidad, existe una infinidad de aplicaciones para *smartphones* que, a través de la mecánica —y en muchos casos, estética— de los videojuegos, ayudan al individuo a organizar su día a día, sumergiéndose incluso en ámbitos como el de la salud o el cuidado corporal¹¹. Contamos con un interesante abanico de *apps* capaces de contar nuestros pasos y determinar lo saludable que es la cantidad de actividad física que realizamos. Algunas otras son un recordatorio para la necesaria ingesta de agua¹².

La gamificación basa sus *modos de hacer* en las características que son propias de los juegos, sobre todo aquellas que hacen que sean más atractivos, otorgando el componente adictivo mediante la motivación y consecución de metas, puntos o la posibilidad de compartir los resultados en nuestras redes sociales. La motivación del individuo aumenta, a partes iguales, con los resultados óptimos y esa posibilidad de hacérselo saber al mundo.

Por otro lado, la gamificación está estrechamente relacionada con la diversión, que es fundamental para mantener la atención de los usuarios, siendo “uno de los elementos que se consideran en la definición de un sistema de gamificación” (Argilés, 2014, p. 38).

La estética es uno de los elementos fundamentales de los juegos digitales y clave para motivar las acciones de los usuarios. La estética es el rasgo más atractivo, lo que mantiene al jugador en el contexto del juego.

Análogamente, y sin lugar a dudas, el punto clave es el fomento de la motivación, cuyas pretensiones giran en torno a “condicionar o modificar actitudes,

¹¹ *Lady Pill Reminder* se ha diseñado para controlar la toma de la píldora anticonceptiva.

¹² Un ejemplo es *Water Your Body*.

acciones y conductas” (Argilés, 2014, p. 17). Argilés también se ha referido a la importancia del impacto de la motivación, pues “es el factor individual más importante en el aprendizaje y los cambios de comportamiento” (Argilés, 2014, p. 28). Los elementos que potencian la motivación son las ganas de avanzar y aprender, la posibilidad de socializar y trabajar en equipo o la asunción de roles.

Oriol Borrás (2015) se ha preguntado por qué es necesario gamificar, poniendo de manifiesto algunos de sus beneficios más notorios. La principal ventaja es la motivación por el aprendizaje, que se relaciona directamente con el fenómeno educativo¹³, pues es capaz de vincular de manera más exitosa al estudiante con el contenido y las tareas. Así, puede hablarse de un “aprendizaje más significativo permitiendo mayor retención en la memoria al ser más atractivo” (Argilés, 2015, p. 5).

4. El jugador como sujeto poderoso: libertad y toma de decisiones

Un amplio catálogo de videojuegos ofrece al individuo vivencias que, al ser experimentadas, se conciben como reales. Hoy día es posible jugar títulos que brindan la suculenta oportunidad de decidir con una libertad de la que puede afirmarse que no se cuenta en la *realidad real*. Decidir es una acción que puede partir de nuestro sistema de valores o de su reconfiguración, actuando desde el *yo* o fingiendo(nos). Lee Rainie y Barry Wellman se han referido a ello desde su definición de *sistema operativo social*. Los individuos interconectados tienen el poder de crear sus propias identidades y pueden hacerlo en función de lo que son en la *vida real*¹⁴.

Desde sus albores, tanto la metodología como la consideración del videojuego han cambiado enormemente. Han evolucionado desde los meros píxeles a abrir un nuevo paradigma de consumo cultural que requiere la participación del jugador. Más allá de disparar a *zombies* o seres de ultratumba, hoy ofrecen la posibilidad sumergirse en una auténtica extensión del mundo real. Una realidad en la que pueden tomar parte activa y decidir.

¹³ En la web de la universidad UNIR se explican algunas de las ventajas de la gamificación en el aula a través de diversas herramientas: <https://www.unir.net/educacion/revista/gamificacion-en-el-aula/>

¹⁴ “Moving among relationships and milieus, networked individuals can fashion their own complex identities depending on their passions, beliefs, lifestyles, professional associations, work interests, hobbies, or any number of the other personal characteristics” (Rainie y Wellman, 2021, p. 15).

Una de las características que más atraen de los videojuegos es la inmensa sensación de poder que emana de su práctica. Podemos ser grandes guerreros rescatando un reino de las sombras, valientes soldados que derrotan a todos sus enemigos, dirigentes que pueden controlar el destino de su pueblo, eminentes doctores/as que salvan las vidas de miles de pacientes o atletas capaces de saltar cinco veces su altura. Ya seamos bestias sanguinarias o héroes, el videojuego nos proporciona vívidas experiencias de poder (Cabañes y Rubio, 2013).

Los videojuegos de la *next gen*¹⁵ han transformado el concepto de jugador —también sus tareas—, pues ya no es un mero espectador como ocurre en el caso de otras actividades culturales como el cine o la lectura. La realidad de los videojuegos invita a ser vivida en primera persona. Hay quienes consideran que el videojuego es arte interactivo precisamente por ello, gracias a la posibilidad de ser introducido en una historia que invita a vivirla, decidirla y reflexionarla. Los videojuegos promueven que la capacidad para tomar decisiones sea rápida, pero también eficaz.

A diferencia de los paradigmas de la enseñanza estándar, que tiene una solución específica para cada problema, en los videojuegos de acción las situaciones raramente se repiten de la misma manera, y por tanto son perfectos para entrenar estas áreas del cerebro (Tost y Boira, 2015, p. 26).

La sensación de sentirse poderoso —de dominio— en el videojuego, gira en torno a la idea de que quien controla el mando es el protagonista. Esta noción rompe definitivamente con el estatus tradicional asociado a un jugador que se entendía como observador —paciente, externo y lejano. “La mayoría de representaciones del jugador de videojuegos, por lo tanto, giran alrededor de la idea de que él es el protagonista, es quien está al cargo de manipular el flujo de lo que ocurre en la pantalla” (Muriel, 2018, ‘. 459). A través de ellos, los jugadores son capaces de experimentar sentimientos de dominio y poder¹⁶. Cabañes y Rubio (2013) señalan que este poder, directamente relacionado con el control y el sometimiento, “se ve multiplicado en los juegos online, donde [...] se dirige no sólo a personajes programados para ser sometidos, sino también a otros sujetos” (Cabañes y Rubio, 2013).

El pilar de los videojuegos de la *next gen* es implicar al jugador, convertirlo en un punto clave de la historia que se narra. Así, el individuo vivencia lo

¹⁵ *Next gen* es un concepto que forma parte de la jerga propia del mundo del videojuego. Hace referencia a los sistemas de videojuegos y consolas, refiriéndose a todo lo que viene detrás de lo actual.

¹⁶ D. Muriel añade que existen otros sentimientos como la frustración y la pérdida.

narrado en primera persona: no hay una clara distinción entre lo digital y lo tangible. Daniel Muriel define, en uno de sus trabajos, a los jugadores:

Como sujetos poderosos, que tienen la capacidad de controlar el resultado de sus acciones de un modo que sólo podrían imaginar en sus vidas cotidianas. Los videojuegos crean un entorno donde la agencia de los jugadores se sobredimensiona, promocionando un sentido de poder y logro. De un modo más o menos explícito, los videojuegos normalmente cuentan a los jugadores que ellos tienen la habilidad de afrontar y superar retos (Muriel, 2018, p. 459).

De acuerdo a Tost y Boira (2015), la génesis de toda acción es resultado de la decisión que se ha tomado en el momento previo, seamos o no conscientes de ello. La mente humana evalúa su entorno mediante el análisis de los costes y beneficios de los escenarios posibles, que se analizan en relación a las consecuencias que pudieran generarse. El proceso de decisión entendido como el resultado de analizar costes y beneficios —incluso de reparar en las consecuencias, por remotas que sean— se enlaza con el concepto de *racionalidad acotada*¹⁷ surgido del trabajo de Herbert Simon, que “planteaba una conexión menos rígida entre la mente y el mundo” (Álvarez, 2009, p. 6). El reconocimiento de las capacidades limitadas de los seres humanos en el procesamiento de información, fue una de las razones que le llevó a proponer una racionalidad que se aplicara con realismo a nuestra conducta. Reconocer nuestra capacidad limitada supone que la racionalidad instrumental no puede ser sino limitada, acotada.

Un individuo toma infinidad de decisiones a lo largo de su vida. El proceso sigue una serie de pasos, que comienzan con la identificación de las alternativas. Es necesario analizar los resultados que podrían derivarse de cada acción tomada y así decantarse por la opción más eficiente. Una de las novedades que introduce Herbert Simon con su teoría radica en afirmar que nuestro modo de tomar decisiones es racional, pero solo parcialmente. La conducta humana incluye aspectos racionales, pero también los irracionales. Las limitaciones cognitivas conducen a que nunca sea posible tomar la mejor decisión, por lo utópico de enumerar la infinitud de consecuencias, por no estar capacitados para manejar ingentes cantidades de información y procesarla. “Los videojuegos se presentan llenos de oportunidades y decisiones que tomar, y la responsabilidad de actuar es depositada en el jugador: ¿Qué camino tomar? ¿Quién debería so-

¹⁷ *Bounded rationality.*

brevivir? ¿Qué acción llevar a cabo? (Muriel, 2018, p. 452). En ninguno de estos casos dados en el plano del videojuego, disponemos —como jugadores— de toda la información necesaria. Del mismo modo puede decirse que no pueden procesarse todos los datos recopilados —si es que se han recopilado todos—. Una de las particularidades del videojuego es la posibilidad de retorno: cargar la partida desde el comienzo o jugarlo de nuevo. No obstante, hay juegos tan dinámicos como variables, capaces de mostrar al jugador una cara diferente en cada partida. Cualquier decisión, entonces, modifica el curso de la historia, aunque resulte insignificante. ¿Podemos pararnos a pensar qué podría pasar en cada hipotético caso? Siguiendo a Simon, no, pues estamos limitados cognitivamente.

En otros casos, el tiempo es el gran protagonista. Sobre Simon y su noción de racionalidad, J. Francisco Álvarez señala que los seres humanos “debemos tomar decisiones rápidamente a partir de una información escasa o limitada” (Álvarez, 2009, p. 7). Puede pensarse que tal argumento no puede extrapolarse al mundo del videojuego, por la posibilidad de volver atrás; pero caeríamos en un rápido error. Algunos títulos añaden una suerte de cronómetro al proceso de decisión. Obligan, así, al jugador a tomar una decisión no tan racional como se espera. El videojuego trata de emular las realidades de la vida humana y lo hace simulando la falta de tiempo para analizar *pros y contras* o las limitaciones a las que nuestras propias capacidades nos someten.

Partiendo de la experiencia como jugadora, uno de los títulos que mejor visibiliza la capacidad de decidir es *Life is Strange*. La historia narrada es una clara referencia a la *teoría del caos* o el *efecto mariposa*. Una de sus protagonistas descubre —de manera totalmente fortuita— que tiene el poder de rebobinar el tiempo, lo que le brinda la pronta oportunidad de cambiar cualquier decisión que haya tomado en el pasado. Puede hacerlo tantas veces como desee. Un poder de esa envergadura está asociado a tremendos costes: viajar al pasado para cambiar lo ya acontecido, *pone el mundo patas arriba*. Daniel Muriel se ha referido a ello en su artículo *El videojuego como dispositivo de (des)empoderamiento: la noción de agencia en el liberalismo avanzado*, en el que menciona otros títulos como *Until Dawn*, la precuela y continuación de *Life is Strange* o *Heavy Rain* y *Beyond Two Souls*.

La importancia de los juegos citados radica tanto en su mecánica —posibilidad de tomar decisiones, lo que conlleva a la inmersión y participación activa— e historias enmarcadas en el análisis de problemáticas de vigencia actual. Esto

último resulta interesante de cara a la reflexión en los grupos más jóvenes de la sociedad, sobre todo adolescentes. Muriel considera que tomar decisiones en el plano digital —en los videojuegos— es interesante de acuerdo a dos enfoques. Por una parte, estaríamos ante la posibilidad de proyectarnos en el mismo juego, creando una extensión de nuestras existencias, pero también de los valores. En el marco del videojuego cabe la posibilidad de intentar actuar de acuerdo a otros valores. En ambos casos, el juego ofrece al individuo la posibilidad de valorar las consecuencias derivadas de cada acto, de cada elección tomada; algo vital para el aprendizaje. Podemos tomar la decisión de ayudar o no a una persona y posteriormente reflexionar sobre ello.

Es común decidir de acuerdo al elenco de valores de nuestra sociedad e instituciones —desde las familiares hasta las estatales—, es algo que se muestra asiduamente en las estadísticas de cada juego; y que para Herbert Simon no sería sino un rasgo más de esa *racionalidad acotada*, pues el juicio individual se ve afectado por las normas sociales, la ética comunitaria e incluso la presión ejercida por la familia u otros grupos. El razonamiento moral posee una enorme influencia sobre todas y cada una de nuestras acciones. Simon incide en que la moral humana también recibe la influencia innegable de la cultura. Por ello, es una tarea ardua separarse del *yo* del *mundo tangible* cuando nos vivimos en el plano digital. Tendemos a extrapolar nuestro sistema de valores y con ello, los prejuicios, aunque en el juego podamos fingir ser otro.

En el universo digital de *Life is Strange*, algunas decisiones son cruciales en la medida en que pueden cambiar completamente el curso de la historia que se narra. Por otra parte, y entrando ya en el videojuego como agente crítico para con las sociedades, se abordan cuestiones complejas e incómodas como el *bullying* en el ámbito académico. Uno de los personajes es una alumna que sufre acoso por parte de sus compañeros, hasta el punto de plantearse continuar o no con su vida. Nuestra intervención —la intervención del jugador— será de vital importancia: charlar o no con ella en su cuarto u otras estancias del campus e incluso tratar de persuadirla para que no acabe con su vida cuando se ha propuesto saltar desde la azotea. Si no hemos actuado *bien* en los dos primeros pasos (prestarle atención o mostrarle nuestro apoyo, visitarla en su cuarto y revisar algunas de sus pertenencias para saber más acerca de su realidad), saltará al vacío. Este aprendizaje es fundamental y debería tratarse más a menudo en los centros educativos. Resulta conveniente que los adolescentes enfrenten situaciones como ésta sin poner en peligro real la vida de nadie, con lo que el

videojuego es la mejor herramienta para poner en tela de juicio las realidades sociales que más incomodan a los individuos.

Otro enfoque a todas luces interesante es la posibilidad de volver a jugar la historia actuando de otro modo: podemos ser nosotros mismos, pero también actuar e interpretarnos desde otra personalidad. Una de las ventajas que ofrecen los videojuegos —y sobre todo aquellos cuya mecánica está basada en una interacción que se caracteriza por la toma de decisiones— es que son infinitos: podemos acudir a su mundo una y otra vez, disfrutando de la historia innumerables veces. Así, es posible jugar la misma historia, pero tomando diferentes decisiones: podemos jugar como una copia nuestra o crearnos al gusto.

Los títulos en los que prima la toma de decisiones finalizan cada capítulo —en otros casos, se puede acceder a esta opción una vez terminada la historia— con estadísticas referentes a cada decisión: *¿hablaste o no con un determinado personaje? ¿le ofreciste o no tu ayuda? ¿fuiste capaz de evitar el suicidio?* Cada pregunta arroja los porcentajes referentes al sí o al no. Los más elevados tienden a coincidir con las decisiones que encajan con la moral universal, saliéndose del redil pocos jugadores. Es habitual pensar que nos movemos con mayor soltura en el entorno digital, pero no siempre es posible *salir de nuestro cuerpo* para interpretar con éxito otro papel. Según H. Simon, el ser humano no es imparcial cuando analiza cuestiones que le afectan, en el grado que sea. Los sesgos de carácter cognitivo empañan el proceso de decidir, desembocando no pocas veces en decisiones que no son las más óptimas. *Life is Strange* es un buen modo de reflexionar sobre la *racionalidad acotada*, porque estamos continuamente expuestos a sesgos y prejuicios que se extienden más allá del juego, ya que también forman parte de nuestras sociedades *reales*.

El concepto de libertad —entendiendo la noción bastante cercana al pensamiento *sartriano*, es decir, como sinónimo de la responsabilidad y el deber— se perfila como clave para comprender la consideración de los videojuegos como extensión de la existencia y realidades humanas. Muriel afirma que “reproducen un esquema de libertad como piedra de toque que sostiene su estructura” y, además, “los jugadores sienten a menudo que pueden actuar sin restricciones dentro del universo del juego” (Muriel, 2018, p. 457). En este sentido, hay otro tipo de videojuegos que confieren aún más libertad que aquellos que dan a elegir entre unas cuantas opciones predeterminadas: los juegos de *mundo abierto*¹⁸,

¹⁸ *World of Warcraft, Skyrim, Days Gone, Grand Theft Auto, Elder Scrolls, The Witcher o Fallout.*

directamente enlazados con el concepto de libre albedrío. Una de las características principales de éstos es que no siguen un guion que se haya establecido previamente ni tampoco historias lineales: el jugador puede elegir qué misiones cumplir y cuáles no, incluso hay algunos de ellos que contienen *minijuegos*.

5. El papel socializador de los videojuegos

Eurídice Cabañes y María Rubio (2013) han llevado a cabo una apasionante defensa del videojuego que parte de su capacidad como objetos culturales, de una habilidad que les permite reproducir el universo simbólico de las culturas humanas y crear nuevos símbolos y manifestaciones de éstos. Los videojuegos generan incluso su propio lenguaje, que progresa abiertamente hacia formas más complejas.

Para entender la fuerza del símbolo en nuestra relación con los videojuegos y la importancia que ello tiene desde la perspectiva del sujeto, podemos poner el ejemplo de *Tennis for Two* (1958), el primer videojuego de la historia. El enorme éxito de este videojuego no habría podido consumarse en horas y horas de diversión de no ser porque procuraba a los jugadores un entorno simulado donde el símbolo era totalmente efectivo: nadie dudaba de que allí se estaba jugando un partido de tenis, de que las dos barritas verticales eran raquetas y de que efectivamente una red dividía el terreno de juego. La primera relación del sujeto con el videojuego es, por tanto, una relación simbólica de comprensión y aceptación de una realidad en la que puede y deben habitar, al menos mientras dure la partida (Cabañes y Rubio, 2013).

La relación simbólica que refieren las autoras está estrechamente relacionada con la mencionada capacidad del videojuego, ésa que le permite “asumir el universo simbólico de sus creadores y jugadores y reproducirlo” (Cabañes y Rubio, 2013). Con cada jugador —con cada partida—, los símbolos se multiplican y crecen, nacen de las particularidades de cada *juego*, entendido como partida. Bastante similar es lo que acontece respecto a un lenguaje que se transforma y *es del juego*.

Muchos de los estudios realizados hasta hace un tiempo relativamente cercano —algunos de ellos perviven— se centraban en los aspectos perjudiciales del juego digital, pero la realidad se ha transformado. En la actualidad, diversas

investigaciones (de)muestran que la considerable cantidad de beneficios¹⁹ que puede reportar jugar. Algunos de ellos están relacionados con la socialización, el sentirse parte de un grupo. *Tradicionalmente*, videojuegos y asociabilidad se han relacionado de manera estricta, pero la realidad muestra hechos diferentes. Durante largos años, el pensamiento popular ha girado en torno a la idea del jugador solitario, pero “las actividades compartidas con otras personas y más si hay opciones de agrupamiento, desde formar parte de un solo equipo hasta tener el mismo sistema de juego, permiten establecer vínculos de confianza y satisfacción” (Tost y Boira, 2015, p. 19). Rainie y Wellman (2012) inciden en la idea de que el *individualismo en red* no es sinónimo de debilitar los vínculos sociales vigentes. Pese a las creencias comúnmente defendidas, la *vida digital* no tiene por qué jugar en contra de la *vida tangible*, pues el *individualismo en red* no disminuye la confianza ni la cohesión social. Este fenómeno ha permitido romper con la inicial idea de soledad, potenciando que las personas sean capaces de comunicarse e interactuar de formas que hace un tiempo no se habrían imaginado.

La realidad ofrecida por los videojuegos es un metaverso que se presta a la exploración, que puede ser modificado mediante la interacción con otras personas. El sociólogo Daniel Muriel se refiere al impacto de los videojuegos sobre la realidad a partir de sus conversaciones y entrevistas con personas relacionadas con el mundo del videojuego. Éstos dicen que los videojuegos son capaces de hacer que la gente se reúna y proveer de un sentido de amistad. Fomentar el trabajo en equipo es vital, porque es una de las habilidades más importantes de cara al entorno laboral. Los videojuegos poseen la capacidad de distribuir tareas y alcanzar objetivos de manera satisfactoria cuando se trabaja conjuntamente.

El *tercer entorno* descrito por Echeverría es un “nuevo marco espacio-temporal para las interrelaciones sociales y humanas” (Echeverría, 1999, p. 147). La realidad actual de los videojuegos hace tiempo que superó los confines de las consolas y pantallas. Tienen el poder o la capacidad de extenderse e influir en las mecánicas sociales más allá del plano digital. Es posible transferir las habilidades aprendidas en el juego a situaciones de la vida cotidiana. Por otra parte,

¹⁹ Otros beneficios a tener en cuenta son la reducción del estrés y la ansiedad, la coordinación mano-ojo, primera toma de contacto con la informática, mejora de la lectura, sentirse joven, recuperar movimientos o fomentar la creatividad.

el uso de videojuegos también fomenta las interacciones sociales, potenciando la colaboración colectiva y la resolución de problemas.

“La masa, en vez de aparecer como generadora de problemas, se presenta hoy como una fuente de inteligencia colectiva” (Álvarez, 2014). La conexión entre los individuos se ha visto abocada a una serie de transformaciones que, con el uso generalizado de las nuevas tecnologías, han sido de vital importancia. Los nuevos medios de interconexión traen consigo cambios en las capacidades de las masas “que se vienen ahora analizando como masas inteligentes [...], de las que parece emerger algo muy tangible y nada místico que podría caracterizarse como sabiduría colectiva” (Álvarez, 2014). Esa *sabiduría colectiva* a la que se refiere J. Francisco Álvarez está muy vigente en el mundo de los videojuegos: en sí mismos y en el que se extiende —y crece— a su alrededor gracias a las comunidades de jugadores, el modo de socializar y compartir información, etc. En la actualidad, la masa ya no es objetivo de críticas peyorativas y cierto deje de desprecio, sino que se la considera “fuente de conocimiento y sabiduría” (Álvarez, 2014): la dimensión de los videojuegos implica estructuración, colaboración masiva e innovación²⁰. Los jugadores se organizan en torno a *clanes* y grupos que incluso, en algunas ocasiones, pasan del mundo digital al material. Comparten sus impresiones e información referente a juegos (consejos y trucos, guías de uso, reseñas, reflexiones, etc.) en foros y redes sociales, contribuyendo a su difusión. Esto “abre la posibilidad de generar soluciones inesperadas, eficientes, poco costosas y originales a los problemas complejos” (Álvarez, 2014), pero también es aplicable al ámbito de los juegos digitales.

Un ejemplo de *colaboración masiva* es la gran cantidad de páginas web dedicadas a los videojuegos: cómo jugarlos, consejos para principiantes —y no tan principiantes—, trucos y explicaciones detalladas. Cualquier jugador puede acceder a ellas de manera totalmente gratuita y leer una serie de consejos que le ayudarán a disfrutar más de su experiencia. *MeriStation* es ampliamente conocida y utilizada para encontrar recursos relacionados con los videojuegos. La mecánica de toda esta serie de foros evidencia el carácter socializador del videojuego y las acciones colaborativas.

El modo de juego ha variado enorme y notablemente desde los años noventa, que es cuando se empezaron a popularizar, aunque tímidamente. En la actualidad, la mayor parte de las consolas basan el sistema de juego en el

²⁰ “Se habla con frecuencia de la nueva *sociedad de la información*, o también *infocultura*” (Echeverría, 1999, p. 147).

cumplimiento de objetivos —lo que recuerda al fenómeno de la *gamificación*—. Cuando éstos se alcanzan, el sistema devuelve un trofeo —digital, claro está— al jugador. Muchas de las guías se centran en desentrañar los secretos y misterios para conseguir esos logros: pasos a seguir, actuaciones especiales, con qué personajes *hablar*, qué armamento o pociones utilizar en un momento determinado, etc. Para que esto sea posible, es necesario que otros jugadores compartan su experiencia públicamente con el resto, que tomen nota de todas y cada una de sus actuaciones en el mundo digital, para explicar al resto cómo hacerse con el logro. Los usuarios comparten sus experiencias, pero también sus modos de juego y cómo hacerlo, contribuyendo así al elenco de información que crece alrededor de los videojuegos.

6. Dilemas éticos

Puede y debe reflexionarse el videojuego desde el *yo*-jugador, pero también desde el *yo*-filosófico. Un alto porcentaje de títulos pertenecientes a la *next gen* giran en torno a la reflexión sobre la naturaleza humana. Parten de la premisa o argumento principal de un mundo asolado por una pandemia o una guerra, en el que los protagonistas han de luchar por su supervivencia. Las tramas distópicas obligan al jugador a proyectarse en realidades diferentes a las habituales, a construirse en un mundo del que no sabe nada. El individuo se ve atrapado en situaciones que modifican el sistema de valores inicial, tradicional. *The Last of Us* presenta unos Estados Unidos post-pandémicos, en los que los supervivientes luchan contra un hongo que, al mutar, convierte a los contagiados en una suerte de *zombies* que hasta entonces no se habían visto en el mundo del videojuego. El protagonista —o jugador— está sometido a un *continuum* de sacrificios de dimensiones cercanas a lo catastrófico. Asistimos sobrecogidos a un auténtico giro en cuanto a moral y ética se refiere. Recuerda esto, en cierto modo, al famoso dilema del tranvía, con la diferencia de que salvar a una persona supone condenar a la totalidad de humanidad.

Uno de los rasgos que juega a favor de la importancia de los videojuegos radican, entonces, en su innegable capacidad para ponernos en la tesitura de los dilemas morales, que siempre van a precisar de la intervención del jugador para ser resueltos. La libertad que nos confiere el juego nos obliga a decidir y decidir

acarrea la angustia de las consecuencias. Así, el videojuego bien puede ser una fuente inagotable de material para la reflexión sobre lo que el hombre es.

Por otro lado, el videojuego influye enormemente en el ámbito de la ética y la moral, propiciando la apertura de nuevas consideraciones o de cambios vitales en el sistema de valores. Hay realidades que sería prácticamente imposible vivir si no se desarrollaran en el plano digital. Del mismo modo, no todos vamos a tener que vernos obligados a tomar decisiones que marquen el curso de la humanidad. La posibilidad de asistir a decisiones trascendentales, vivenciar mundos y sociedades sometidas a la destrucción o salvar el mundo, puede ser tan didáctica como deseemos, si abordamos la cuestión desde un enfoque puramente filosófico. Podemos aprender de nosotros mismos, como individuos, pero también en aras de la humanidad, si analizamos lo que hemos proyectado en el plano digital.

Análogamente, el videojuego también existe como herramienta para el fomento del análisis de las sociedades, tomando como punto de partida la desigualdad o todas aquellas realidades que deben someterse a juicio. La saga *Life is Strange* probablemente sea una de las más adecuadas para acercarse al tratamiento de problemáticas sociales tan actuales como la identidad de los individuos en relación a su género y clase social; el racismo, que se trata desde el prisma estadounidense; la homofobia; o la aporofobia; cuestiones todas ellas íntimamente relacionadas con los estudios de Amartya Sen, pues son los temas centrales de su modelo de *elección social*. *Life is Strange* hace incluso un llamamiento a la responsabilidad del ser humano en cuanto a los problemas medioambientales²¹ se refiere, en la línea defendida por Hans Jonas en *Técnica, libertad y deber*; que busca la acción responsable del ser humano, del mismo modo que el juego reclama responsabilidad y deber al jugador en todas y cada una de sus decisiones.

La posibilidad de vivir riesgos que difícilmente podríamos asumir en nuestra vida diaria —a saber: un apocalipsis *zombie*, guerras de tinte futurista, invasiones alienígenas—, es uno de los rasgos más atractivos de los videojuegos. Morir en el plano digital²² no supone un problema en el real. Romper o transgredir las normas, tampoco. Las vivencias en el videojuego, *legales* o *ilegales*, no conllevan a consecuencias punitivas. No hay castigos. Es ésa la caracterís-

²¹ *Life is Strange* también somete a crítica y pone de manifiesto el calentamiento global.

²² “La vida y la muerte no es lo que está en juego aquí, sino más bien la satisfacción personal tanto de seguir jugando, como de *pasarse* el juego, a ser posible con una buena puntuación” (Cabañes y Rubio, 2013). “Morir

tica primordial del videojuego, la que le otorga la esencia que lo identifica. Es precisamente por ello que el videojuego es un agente extensor de la existencia humana.

Como sujetos activos, con el mando en la mano o con ella sobre el *mouse*, podemos decidir y con ello crear un mundo con sus propias y únicas particularidades: *arriesgarse* a vivir como siempre se ha deseado, es posible; construirnos al margen de los estereotipos como señala Eurídice Cabañes en su artículo *Identidades digitales: del cuerpo-avatar al yo-cuantificado*. Las realidades vivencias en los videojuegos son muchísimo más reales que muchas otras, pero todo ha de tener un límite. Palmer Luckey²³ ha llegado a plantear(se) por qué no hay videojuegos que maten en la vida real, lo que obliga a plantearse dilemas éticos adicionales: ¿Hasta qué punto deseamos extender nuestra existencia en el plano digital? ¿Por qué convertir este entorno —digital— en *algo* tangible? ¿Es necesario acabar con esa realidad que nos ofrece una infinitud de posibilidades exentas de riesgos? El videojuego permite *vivir* sin correr riesgos reales, lo que dificulta enormemente la comprensión de un argumento tan *luciferino* como el argumento de P. Luckey.

Cabe también referirse a los problemas éticos que plantean las prácticas en el campo de la biotecnología, pues se vale del uso de organismos vivos para obtener bienes, servicios y productos de valor para el ser humano. En primera instancia, parece no tener que ver con el videojuego y sus dimensiones, pero el progreso tecnológico ha traído consigo nuevas mecánicas de juego tan asombrosas como las que se cristalizan en el concepto que engloba los *Juegos Bióticos*.

Uno de los principales dilemas que aparecen en el campo de la investigación biotecnológica, es el relacionado con el dolor y sufrimiento de especies animales. En el contexto de este debate, el *Juego Biótico* ofrece la posibilidad real de integrar seres vivos en dispositivos informáticos, lo que desemboca en una *desaparición* de los códigos éticos. Este tipo de juego está relacionado con investigaciones realizadas en la Universidad de Stanford, donde Ingmar Riedel —Kruse juega un papel preponderante e incide en la evidencia de que los microorganismos usados —unicelulares— no sienten dolor, lo que nos aleja de traspasar las fronteras de la ética. La presión originada por la ética, ha llevado a

puede ser muy satisfactorio y muy divertido también, cosa que no diríamos en otros contextos” (Cabañes y Rubio, 2013).

²³ Extraído de un artículo publicado en *MeriStation*, que puede consultarse en la URL: https://as.com/meristation/2021/03/14/noticias/1615715258_800529.html?id_externo_rsoc=comp_tw. Palmer F. Luckey es el fundador de *Oculus VR* y diseñador del *Oculus Rift*, que son gafas de realidad virtual.

plantearse nuevas praxis en las que los simuladores en tres dimensiones se han convertido en un modo óptimo para el aprendizaje, incluso del relacionado con procesos biológicos. Uno de estos juegos es *Pac-medium*, donde el jugador puede manejar microorganismos. Algunos otros ofrecen la posibilidad de combinar proteínas e incluso proponer distintas estructuras moleculares para cadenas de ADN.

El *Juego Biótico* ha llegado también a España, de la mano de eventos como Bilbao BBK Talent Home (2020), en el que el científico Ricardo Mutuberria ha jugado un papel importantísimo.

7. Conclusiones

El fenómeno del videojuego puede enmarcarse en un contexto filosófico que propicie la reflexión, dado el alcance y las dimensiones de sus características. Los videojuegos han de analizarse y reflexionarse tanto desde un enfoque que tenga en cuenta sus aspectos positivos o beneficiosos; como desde el prisma de lo negativo. Lo beneficioso y lo perjudicial son puntos clave a la hora de evaluar la *sociedad digital* y el cómo se está viviendo, ¿nos estamos proyectando en ella del mejor modo, tomamos las decisiones adecuadas?

Ceñirse a un enfoque filosófico supone centrar la atención en aquellos aspectos positivos de los videojuegos que fomentan la reflexión. En ese sentido, hay bastantes títulos que reflexionan acerca de la naturaleza humana, presentando tramas en las que los protagonistas, humanos, han de afrontar realidades distópicas y luchar contra su propio sistema de valores en aras del bien común o de los propios intereses. El videojuego también es una herramienta para buscar el sentido de la existencia humana. Potencian, además, el ejercicio del pensamiento —crítico, en buena parte de las ocasiones— gracias a la presentación de dilemas éticos.

Del mismo modo, es harto interesante partir de la consideración del videojuego como agente creador de mundos. El jugador se convierte en un sujeto poderoso, que tiene el poder de moldearse a gusto y actuar de acuerdo a las normas que considere adecuadas, sin tener que rendir cuentas en el plano de lo punitivo y los reproches. Puede ser el mismo que es en el mundo real o plantearse a sí mismo desde cero, para construirse en un sistema totalmente diferente y muchas veces disruptivo. Confeciona, de este modo, su *alter ego*:

“la posibilidad de experimentar con otras vidas, otros espacios quasimágicos, otros territorios a explorar, etc., es uno de los principales factores que atraen a las personas hacia los videojuegos” (Cabañes y Rubio, 2013).

El videojuego ofrece retos y ponen a prueba tanto hábil como mentalmente con la resolución de todo tipo de enigmas y puzzles. Enfrentarse a problemas supone construir representaciones mentales que van desde la identificación de las operaciones necesarias hasta la elaboración de estrategias. Del mismo modo que acontece en la *vida real*, en los videojuegos los métodos se basan en el conocimiento previo. La diferencia esencial —y más enriquecedora— es que “el riesgo es menor que en el plano real y, por tanto, se puede tantear más y arriesgar más” (Tost y Boira, 2015, p. 24).

Es conveniente referirse a los aspectos negativos que emergen de la existencia humana que se extiende, se proyecta, en el espacio digital correspondiente al videojuego. Se han considerado varios de sus rasgos, en un intenso debate, pues algunos de ellos, aunque positivos, desembocan en una serie de problemas que pueden afectar a diversos niveles. Tal vez sea la teoría del cuerpo-avata —por las posibilidades que ofrece al individuo— la que implique consecuencias más negativas y peligrosas. La teoría cuerpo-avata ofrece al jugador, a saber: la posibilidad de reconstruirse a sí mismo al margen de cualquier canon o estereotipo marcado por la sociedad, huir de los prejuicios físicos y *existir* de modos muy dispares, todos de ellos en desajuste a la *realidad real*. Confeccionarse al gusto y sin ningún tipo de justificación, de ajuste a la realidad de *ahí fuera*, puede y es adictivo. El descontento que producen el mundo real y sus normas, los estereotipos físicos, fuerzan al individuo a sentirse más cómodo en el plano digital que en el real. La vuelta a la vida cotidiana se torna, entonces, compleja e indeseada. Uno *se vive* con mayor intensidad en el plano que le permite ser quien quiere ser.

La reconstrucción física al margen de prejuicios y estereotipos produce una adicción similar a la libertad que ofrece el videojuego, en cuanto a decisiones y sistema de valores se refiere. La batuta del videojuego nos guía por una serie de cosmos digitales que existen en aras de sistemas normativos muy diferentes a los acostumbrados. El individuo puede acercarse a las decisiones y dilemas desde perspectivas muy diferentes, enfoques que en ocasiones chocan con el *yo* del plano tangible y material. No hay leyes que prohíban actuar de *tal* o *cual* manera; tampoco sanciones punitivas. Existe, el videojuego, en el más puro albedrío. Las conductas delictivas no son realmente juzgadas y en el caso de ser

perseguido por un agente de la ley digital, tanto da. El jugador puede apagar la consola o reiniciar la partida. Jugar desde el principio y tomar otras decisiones. Tampoco existe la dimensión del dolor y el sistema de valores no es un sistema, pues se desdibuja al gusto.

La ausencia de normas y castigos es adictiva del mismo modo que la reconstrucción idónea del cuerpo. Es habitual que el individuo —sobre todo en edades tempranas, pero también en la adolescencia— se sienta eclipsado por todo aquello que le ofrece el videojuego. Siente que no tiene por qué vivir encadenado a las normas impuestas, a los cánones de belleza e incluso de conducta. No tiene la necesidad de responder de sus actos, justificar las decisiones que ha tomado. La existencia digital atrapa. Sentirse en otra piel, también.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J.F: (2009). Elección racional y racionalidad limitada. En García Bermejo, J.C. (ed) *Sobre la Economía y sus métodos*. Ed. Trotta y CSIC. Madrid 2009, págs. 177-196 ISBN 9788400088477
- Álvarez, J. F. (2013, julio). Primeros pasos hacia una filosofía de la ciencia en una sociedad digital. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 757.
- Álvarez, J. F. (2014). La irrupción de las masas y la sabiduría colectiva. *Investigación y Ciencia*. Álvarez, J. F. y Echeverría, J. (2008). Bounded rationality in the Social Sciences. *Epistemology and the Social*, 173-191.
- Álvarez, J. F. y Marrero, V. (2013, diciembre). La emergencia de una tercera cultura: la cultura digitalmente mediada. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 761.
- Argilés, F. T. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. UOC Business School.
- Batalla, P. (2017). Javier Echeverría: Vivimos en un nuevo feudalismo, pero no de la tierra, sino del aire. *El Cuaderno*. Consultado en: <https://elcuadernodigital.com/2017/12/18/javier-echeverria-vivimos-en-un-nuevo-feudalismo-pero-no-de-la-tierra-sino-del-aire/>
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. GATE. Universidad Politécnica de Madrid. Consultado en: http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Cabañes, E. (2021). Identidades digitales: del cuerpo-avatar al yo-cuantificado. *Research Gate*. Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/343236718_Identidades_digitales_de_Lcuerpo-avatar_al_yo-cuantificado
- Cabañes, E. y Carrasco-Conde, A. (2021). Detonar la realidad a través de los videojuegos. *ARSGAMES*. Consultado en: https://arsgames.net/detonar-la-realidad-a-travesde-los-videojuegos2/?fbclid=IwAR1B6skUmDHo-LltcZ0rSqSrKwnSvyt_r6mH1Wj1nkG6jD85GV_83JkyCiVU
- Cabañes, E. y Rubio, M. (2011). Videojuegos como laboratorio para la construcción de la identidad sexual y de género. *Actas del XLVIII Congreso de Filosofía Joven*. Cabañes, E. y Rubio, M. (2013). *Gamestar(t): pedagogías libres*

en la intersección entre el arte, la tecnología y los videojuegos. ARSGAMES. Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/309238320_Gamemstart_Pedagogias_libres_en_la_interseccion_entre_el_arte_la_tecnologia_y_los_videojuegos

Cabañes, E. y Rubio, M. (2013). Placer, Poder, Juego, Experimentación: Las coordenadas del Cuerpo.Avatar. Consultado en: https://euridicecabanes.es.tl/Coordenadascuerpo_avatar.html

Echeverría, J. (1999). Los Señores del aire: telépolis y el tercer entorno. Destino.

Echeverría, J. (2003). La revolución tecnocientífica. Madrid: FCE

Jonas, H. (2001). Técnica, libertad y deber. En Más cerca del perverso fin y otros ensayos, Catarata, Madrid, 2001, pp. 121-152.

Martínez, V. y Vélez, L. (2021). Ludo: Una historia sobre el valor social del videojuego presentada por outconsumer. ARSGAMES. Consultado en: https://arsgames.net/ludo-una-historia-sobre-el-valor-social-del-videojuego-presentada-por-outconsumer/?fbclid=IwAR34agjk9JgL39IbYqyl_xf_B_JUaKjYz_CxjdQP0MoAcp2y6a8RYkOzw

Muriel, D. (2018). El videojuego como dispositivo de (des)empoderamiento: La noción de agencia en el liberalismo avanzado. Revista Española de Sociología, 27, 451-467. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.19>

Muriel, D. (2018). Identidad gamer. Videojuegos y construcción de sentido en la sociedad contemporánea. Lugar: Editorial.

Rainie, L. y Wellman, B. (2021). Networked. The New Social Operating System. The MIT Press.

Riedel-Kruse, I.H. et al. (2011). Design, Engineering, and Utility of Biotic Games, Lab on a Chip, 11(1), 14-22.

Simon, H. A. Naturaleza y límites de la razón humana. 1983, Reason and Human Affairs. Trans. Guerrero Tapia, Eduardo. México: F.C.E., 1989.

Simon, H. (1986). Rationality in Psychology and Economics. The Journal of Business, 59 (4):209-224.

Tost, G. y Boira, O. (2015). Vida extra. Los videojuegos como no los has visto nunca. Grijalbo.

Turkle, S. (1997). La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet. Barcelona: Paidós.

*When history does not remember,
Adorno's rule in the internet age*

*Cuando la historia no recuerda,
el mandato de Adorno en la era de internet*



MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 109-122. ISSN: 0214-7300*

RECIBIDO: MAYO 2021
APROBADO: MAYO 2021

RESUMEN

Este trabajo intenta hallar respuestas de cómo el enorme incremento, desarrollo y aumento de acceso de la tecnología en las últimas dos décadas no ha sido suficientemente eficiente en la transmisión de memoria e historia en experiencias traumáticas. Con el fin de hallar un conocimiento más profundo este artículo inicia un análisis del imperativo categórico de que Auschwitz no se repita e intenta establecer si existe una relación directa entre la disponibilidad de enormes cantidades de información sobre hechos históricos y la recordación. El cumplimiento de la demanda de Adorno depende de la disputa entre el nivel de conocimiento y comprensión de la historia. El auge de la tecnología de la información y comunicación representa un desafío para el conocimiento y comprensión de la historia en el presente y el futuro.

Palabras clave: Memoria, historia, memoria histórica, olvido, Holocausto, distorsión histórica, negación del Holocausto, Guerra Civil Española, tecnología, Verdrängung, Internet, redes sociales, archivo.

ABSTRACT

This paper tries to find answers to the question why the immense increase, development and access to technology in the last two decades has not been able to assure the efficient transmission of memory and history of traumatic experiences. In order to reach deeper understanding this paper starts analysing Adorno's categorical imperative which demands not to repeat Auschwitz and tries to establish if there is a direct relationship between the disposal of huge amounts of information about historical events and its remembrance. The observance of Adorno's requirement struggles with problems of the level of knowledge and understanding of history that are at the bottom of this question. The arise of communicational and informational technology represents a challenge for the present and future of historical knowledge and understanding

Keywords: Memory, history, remembrance, forgetting, historical distortion, Holocaust, Holocaust denial, Spanish Civil War, technology, Verdrängung, technology, Internet, social media, archive.

1. El nuevo imperativo categórico de Adorno

En 1966 Theodor W. Adorno formula en el primer capítulo de su *Dialéctica Negativa* (Adorno, 1984) la pregunta si aún era posible hacer filosofía después de Auschwitz, el pensador alemán ejercía la acusación contra la promesa rota de la filosofía por no haber culminado el proceso de identificación entre la especulación metafísica y la realidad misma o, al menos, estar involucrada en el proceso productivo de la misma. Adorno denuncia como la historia, promovida por Hegel, se desentiende de todo aquello que no ha sido procesado conceptualmente, mostrando una indiferencia, incluso desprecio, frente a lo particular y especial, ámbitos en los que se desarrollan las vidas efectivamente, y en lo que realmente reside una parcela de máximo interés que queda desamparado por parte de la especulación historiográfica arraigada en Platón. Según el filósofo de Fráncfort esta tradición ignora el hecho de que la procedencia de los contenidos conceptuales se sitúa fuera de los propios conceptos y que estas unidades transaccionales han sido elevadas y asumidas como prioridades por delante del propio valor que recogen y reelaboran. Adorno llega a hablar de la desmitologización del concepto como antídoto para la filosofía que se ha sustanciado en una dialéctica positiva que, para él, después de Auschwitz, se muestra absolutamente insensible y más bien constituye una *charlatanería e injusticia para las víctimas* de la historia por no atender a sus sufrimientos y el horror inenarrable padecido. Aunque Auschwitz no constituya el primer episodio de barbarie en la historia de la humanidad, sí es cierto que, sin embargo, inaugura un salto cualitativo nunca antes experimentado en cuanto a la intensidad y morfología del miedo. Adorno alude al anuncio como los *sádicos anunciaban* a sus víctimas que *serpentearían* como humo de aquella chimenea en el cielo se equipara a la abstracción de las víctimas de carne y hueso, quedando reducidas en ambos casos en una masa homogeneizada e indiferenciada. Como si la muerte no fuera suficiente y se recurriera a una estancia aún más radical, si cabe, como la negación de cualquier vestigio de individuación. Tal como el efecto causado por aquellas imágenes proyectadas en los juicios de Núremberg que mostraban montañas de cuerpos deformes imposibles de concebir, pilas de

cadáveres despersonalizados en forma de amasijo indiferenciado, negaban la vida concreta que, no hacía tanto, había poblado esos cuerpos con toda su amplia riqueza de matices, así, comenzó la historia a relatar los terribles hallazgos sin penetrar en su infinita variedad poliédrica y que a duras penas tenía cabida en el aparato conceptual aún menos sensible de la metafísica. Quizás esta evolución en el reconocimiento de esa diversidad dinámica subyacente al andamiaje más estático del concepto metafísico, haya llevado a Adorno a reconsiderar su posicionamiento sobre si está permitida la poesía y la filosofía después del Holocausto, y otorgarle su espacio como voz de los ausentes y de lo perdido. La propuesta de la dialéctica negativa parte de una razón que ha vivido el *shock* de los campos de concentración y que tiene que pensar en contra de sí misma. El pensador de la Escuela de Fráncfort critica que la cultura yerra y triunfa a la vez al conseguir suprimir los instintos naturales asociados a determinados actos o vivencia como ejemplifica en la anécdota del *hostelero Adán*, que delante de su hijo mata ratas de manera que la costumbre de presenciar dicho acto repetitivo acaba normalizando y asumiendo esa violencia. La costumbre que deviene en un concepto cristalizado cada vez más acriticamente aceptado. Precisamente que Auschwitz se inscriba en una tradición *filosófica, artística y científico-ilustradora* le provoca a Adorno la sensación de que el espíritu de la misma no acabe prendiendo en los que posibilitaron Auschwitz. Pero, quizá, haya otras alternativas que puedan resultar como mínimo igual de inquietantes, a saber: que el Holocausto sea un efecto secundario no previsto o incluso el estadio más radical de la senda iniciada en la Ilustración. Para Adorno no puede haber ninguna autoridad que reivindique valores, razones o subterfugios que expliquen, razonen o justifiquen el Holocausto más allá de la religión que profesa el superviviente, la religión de trincheras. En este contexto Adorno nos plantea el nuevo imperativo categórico que impone que Auschwitz no se repita porque *desde Auschwitz la muerte significa temer algo peor que la muerte.*

2. La fallida construcción sobre la historia

El nuevo imperativo categórico, que Auschwitz no se repita, queda pues enunciado, pero el problema que se plantea ahora es sobre qué fundamentos debemos construir su ejecución. A menudo, en este contexto, se suele incluir la cita: *Those who cannot remember the past are condemned to repeat it* (Santayana,

1954). Este posicionamiento convertido en mantra nos remite a una postura epistemológica que se sustenta sobre una especie de variación de la fórmula del imperativo categórico kantiano, que da por hecho, que quien maneja la información histórica, se va a ver impelido, de forma necesaria, a poner en marcha cualquier procedimiento que conduzca a la evitación de la repetición de Auschwitz. Esto nos situaría en la tesitura de que la aceptación de este razonamiento implicaría que a mayor acceso a y acumulación de la información histórica, mayor resulta la extensión y profundidad del conocimiento que, por tanto, habilita a las sociedades a detectar, prevenir y paralizar procesos que pudieran conducir a la repetición de escenarios propios del universo concentracionario y que, de facto, este manejo de información obligara, sin margen de maniobra, a paralizar la repetición de Auschwitz.

Precisamente, el auge que ha experimentado la tecnología de la información en las últimas dos décadas con la aparición y desarrollo de internet y las redes sociales y que se traduce en una mayor capacidad de acceso inmediato y sincronizado a todo tipo de datos, entre ellos, históricos y la aplicación de estas mismas en ámbitos domésticos, pedagógicos y científicos, presumiblemente se podría traducir en un aumento o profundización del conocimiento derivado de este uso. Si analizamos el informe DESI (European Commission, 2018) vemos que en la Unión Europea la era de la digitalización ha avanzado a pasos agigantados. El informe muestra, por ejemplo, una tasa del 76% de los hogares conectados a la red fija de acceso de datos, lo que quiere decir que la fuente de información histórica ya no procede exclusivamente del mundo académico o editorial y que además las posibilidades de acceso también aumentan de forma significativa. Para conocer el impacto que ha tenido el desarrollo y acceso de la tecnología de la información sobre el nivel del conocimiento del Holocausto, consultamos la encuesta sobre antisemitismo (COMRES, 2018) publicada en septiembre, también, del 2018. Constatamos aquí que, de las 7.092 personas encuestadas, en siete países europeos, el 67% afirma saber algo o mucho sobre el Holocausto. Esto nos deja frente a un preocupante dato de un 33% de los encuestados que dice saber poco o nada sobre el Holocausto. Pero, se podría aducir que el nivel de manejo digital no es homogéneo y que esto podría tener un impacto en el nivel de acceso de conocimiento para los encuestados en función de su edad y su grado de alfabetización digital. Cuando acudimos, sin embargo, a los resultados de estas encuestas vemos que la franja de edad de 18 a 34 años, que podemos prácticamente identificar con las generaciones nativas digitales,

se posiciona en el nivel más bajo declarado concerniente al conocimiento sobre el Holocausto y que este va aumentando en las otras dos franjas de edad consultadas, de 35 a 55 años y mayores de 55 años, respectivamente. Por lo que podemos concluir que un mayor uso de las tecnologías de la información no garantiza un aumento en adquisición de conocimiento. Pero además si cruzamos ambos estudios, nivel de conocimientos declarado y la accesibilidad de los hogares a las nuevas tecnologías, tampoco se puede establecer una conexión necesaria. Alemania, por ejemplo, figuraba con un 88% de hogares conectados a través de datos fijos en el tercer lugar del ranking DESI, apareciendo el primero de los países de la encuesta de la CNN y, sin embargo, los encuestados alemanes quedaban en quinta posición de los siete países preguntados. Al contrario, se halla el caso de Polonia, que en el listado DESI sobre la conectividad de los hogares se halla en el último lugar de los países encuestados sobre el Holocausto, y, aun así, se hallan en el segundo lugar de los países que declaran saber más. Es cierto que la encuesta de la CNN, básicamente se centra en el nivel cognitivo declarado de los propios encuestados que probablemente no tenga por qué coincidir con el nivel real del estado de la cuestión, pero sí puede ser tomado como un indicador del interés por la temática o de familiaridad experimentada tanto en ámbitos académicos formales como en contextos culturales en un nivel más personal ya sea a través del cine, la literatura o inquietudes de otra índole.

Si queremos, no obstante, centrarnos en datos de personas con un perfil cognitivo más científico y profesionalizado podemos recurrir al estudio que hicieron en el 2009 los profesores de la UCL (Pettigrew, y otros, 2009), donde examinaron la cualificación y práctica docente del sistema educativo en Inglaterra. Más de 2.000 profesores participaron en una encuesta online. En dicha encuesta participaron profesores de Historia, pero también profesores de otras materias que impartían, no obstante, temáticas relacionadas con Holocausto en sus asignaturas a lo largo de los 7 cursos que componen la etapa de secundaria en Inglaterra. Nos vamos a detener en tres de las preguntas, que se referían a hechos históricos relacionados con el Holocausto, y que se realizaron a los profesionales docentes en activo y cuyos resultados parecen significativos para reflejar el relato histórico en las aulas. Aunque el estudio comprende a profesores que impartían temas relacionadas con el Holocausto, solo consideraremos a los profesores de Historia al considerar que su preparación académica y científica está más especializada en datos históricos. El estudio revelaba, por

ejemplo, que tan sólo el 50% de los profesores de Historia era capaz de contestar a la pregunta de cuando había comenzado el asesinato masivo contra los judíos. Parece difícil de creer que desconocer el punto de inflexión exacto de la llamada solución final a la cuestión judía, que coincidió con el asalto a la Unión Soviética, pueda establecer una comprensión de la evolución y dimensión del sufrimiento de los judíos por parte de los alumnos. En la segunda pregunta que vamos a analizar, sólo, en torno al 27% de los profesores de historia supieron contestar correctamente acerca de las consecuencias que sufrían aquellos soldados de las fuerzas de ocupación nazi en los territorios de URSS cuando estos se negaban a participar en el asesinato masivo de los judíos. Saber que los soldados alemanes que rechazaban formar parte en los fusilamientos masivos de los judíos no eran sancionados, sino simplemente asignados a otras tareas, y que sus carreras profesionales no se veían influenciadas negativamente por tales decisiones, obliga prácticamente a recalibrar la cuestión de la percepción sobre la corresponsabilidad, la participación activa y el nivel de conocimiento que el pueblo alemán tenía sobre las atrocidades que se estaban llevando a cabo. En la última pregunta que vamos a considerar, se reducía a un 33% la cantidad de profesores de Historia que enmarcaban correctamente en el 1% la población de judíos en Alemania en 1933, año de la ascensión al poder del NSDAP. La correcta ponderación de la población judía sitúa en un contexto, si cabe, más inverosímil de la supuesta amenaza por parte de un grupo social tan pequeño.

El ejemplo de los profesionales de la educación que se declaraban mayoritariamente autodidactas en la enseñanza sobre el Holocausto, que contestaron a la encuesta, y que sin duda es exportable a otros contextos internacionales, referían que contaban con múltiples fuentes y materiales de las que se nutrían para configurar sus programaciones como películas, documentales, internet y packs elaborados por distintas organizaciones ligadas a conmemoración del Holocausto. Mayoritariamente, los profesores de Historia encuestados pretendían enseñar en base a hechos históricos y que de tal manera resultara un relato claro y objetivo. En consecuencia, podemos ver que, tanto en el proceso de documentación histórica como en el proceso de transmisión de la información histórica, el uso de muchas y variadas herramientas electrónicas y tecnológicas, parece, sin embargo, que el imperativo categórico adorniano tampoco puede fundamentarse exclusivamente en el conocimiento, ni en las tecnologías que lo facilitan, distribuyen y almacenan.

Negación, distorsión, contorsión analógica y digital.

Tal como cuenta Reinhard Rürup (Rürup, 2014), el que fuera durante años el director científico de la fundación Topografía del Mal, el trabajo de confrontación con el pasado nazi tardó varias décadas en ponerse en marcha y se encontró, sobre todo al principio, con duras resistencias. El clima social de los años inmediatamente posteriores a la guerra, no fue determinado por las víctimas del Holocausto y su sufrimiento, sino por aquellos que habían participado activamente en el Tercer Reich o, al menos, de manera silenciosa habían sacado provecho de forma directa o indirecta de sus acciones. Rürup menciona una encuesta que se realizó en las zonas ocupadas por los aliados occidentales en el año 1948 y donde el 57% de los encuestados afirmaba que el nacionalsocialismo, a pesar de todo lo vivido y conocido, les seguía pareciendo una buena idea, pero que se había llevado a cabo de forma nefasta. De hecho, a pesar de los procedimientos de desnazificación, hubo estamentos, como el Ministerio de Asuntos Exteriores o la judicatura, que ya bajo el mandato de Konrad Adenauer, contaban con un número de personal mayor que había estado afiliado al NSDAP, que el que había tenido en 1939.

Queda, pues, claro que en la Alemania occidental de la posguerra no se podría hablar de que hubiera un ambiente claramente predominante para plantearse acometer un imperativo categórico como propone Adorno. De hecho, Marco Brenneisen (Brenneisen, 2011), responsable científico de un pequeño memorial del Campo de Concentración Sandhofen, explica que los esfuerzos por recordar y hacer rememorar no son tan naturales como sí lo es el propio olvido. En la mayoría de los casos, cuando no se ha producido un trauma propiamente dicho, es bastante más frecuente el olvido que el recuerdo. El recuerdo exige un esfuerzo por mantener vivo el pasado. Brenneisen, que ha estudiado profundamente el movimiento memorialista en el suroeste de Alemania habla además de que existe esta tendencia al olvido que incluso es reforzada por la elaboración de estrategias de “Verdrängung”. El concepto de esta palabra tiene varias acepciones, pero las que más se adecúan a nuestro contexto son las de desplazamiento, expulsión, sustitución o, incluso, suplantación. El historiador nacido en Mannheim enumera los mecanismos más frecuentes como son la negación (los hechos nunca se produjeron), la disminución (los hechos han sido exagerados y no eran para tanto), compensación (el número de víctimas del Holocausto frente al número de víctimas de los bombardeos

de las ciudades), relativización de la compensación (otros hicieron lo mismo o más) y la recalificación (no era un campo de concentración sino un centro de prisioneros). Alberto Reig Tapia (Reig Tapia, 2006), explica como en España, en relación a la Guerra Civil y al posterior desarrollo del franquismo, este tipo de mecanismos han sido asumidos por un sector que se ha profesionalizado en la historiografía que él califica como *historietografía*. Los autores a los que hace referencia Reig Tapia, en muchos de los casos, ignoran las investigaciones científicas rigurosas y extensas, para retrotraerse a argumentaciones y explicaciones propias del entorno intelectual franquista, o a tal como las formularon los propios protagonistas sin, a menudo, citar o hacer referencia a las fuentes a las que se remontan. Encontramos, pues, mecanismos comunes que distorsionan, minimizan, relativizan, reformulan o niegan hechos históricos y las experiencias traumáticas vitales asociadas a ellos en la tradición de la (re)elaboración del relato histórico en contextos como la Guerra Civil, el franquismo o el Holocausto. Esto nos lleva a la pregunta de si la evolución de estas tendencias y mecanismos, una vez que se ha implementado y extendido el uso de las tecnologías de la información y transmisión, ha podido ser reducida o si, por el contrario, ha recibido un impulso de mayor contaminación. Los procesos de digitalización y de difusión masiva introducidos por las nuevas tecnologías no resultan, en absoluto, inmunes a los mecanismos de distorsión y negación a los que hemos hecho referencia anteriormente, sino que, de hecho, funcionan como amplificadores de los mismos a través de lo que popularmente se conoce como *fake news*. La posibilidad del anonimato o la creación de falsas identidades en la red sirven para crear una desconexión, y a veces impunidad, entre el autor de manipulación y la identidad atribuida o percibida por los receptores de tales bulos y engaños. El manejo de herramientas tecnológicas como editores de imagen, de texto y de vídeo, al alcance de un amplio público de forma rápida y sencilla, facilita la introducción de elementos abusivos tendentes a la parcialidad, manipulación y falsificación en el relato histórico y político. La alta implantación que tiene la tecnología de la información y las redes sociales y la popularidad de las que gozan, unidas al hecho de que el consumo de las mismas está en cotas muy elevadas, facilita que la propagación de relatos distorsionados o negacionistas proliferen en plataformas como WhatsApp, Telegram, Twitter, Facebook o Tiktok, entre otros. El uso tan extendido en cantidad de acceso, pero también en tiempo de permanencia y la iniciación temprana en el uso, tiene como consecuencia que el consumo, por el alto grado de familiaridad ad-

quirido con estas herramientas, se lleve a cabo con un bajo nivel de la precaución o, incluso, con una total ausencia de sentido crítico hacia los contenidos ofrecidos o su forma de presentarlos.

La velocidad voraz de propagación de estas prácticas, exige de un nivel alto de alfabetización digital avanzado y de un andamiaje de pensamiento crítico para prevenir una excesiva simplificación y polarización de la realidad que, a menudo amenaza con la culminación en un revisionismo histórico instrumentalizado. El peligro implícito a la institucionalización de estas formas de proceder, no ha pasado desapercibido al mundo de la enseñanza que intenta contrarrestar dicha tendencia con la formación del profesorado en competencias digitales docentes.

Evidentemente, también, los avances tecnológicos conquistados en aspectos como el almacenamiento masivo y la conservación segura de la información mejoran, no solo el acceso a las fuentes primarias y los trabajos de otros investigadores, sino que también la evolución de las herramientas digitales de difusión instantánea posibilita una mayor capacidad dialógica y universalizan la disponibilidad de los hallazgos. Pero precisamente en esta ventaja también reside un inconveniente no menor, porque el aumento exponencial de la producción de investigaciones genera un maremágnum cuyo manejo se da, casi siempre, por sentado pero que no lo está de forma tan generalizada como se presupone. Nos encontramos aquí ante lo que Aleida Assmann (Assman, 2010) plantea como las dos caras de la misma moneda que son el archivo frente al depósito basura. Los contenidos de los archivos son aquellos que, por el motivo o criterio que sea, han sido seleccionados para quedar accesibles a la posterioridad. El basurero, por el contrario, se compone de aquello que ha sido descartado por insignificante o porque ha sido declarado indigno de la memoria. En la era digital, sin embargo, todo queda archivado de una manera indiferenciada, lo que complica la búsqueda y la comprensión de las decisiones tomadas en torno a la configuración del relato histórico. Prácticamente se podría asumir que como los límites de la capacidad de conservación han aumentado casi de forma ilimitada, no apremia la necesidad de condenar al ostracismo del basurero o preservar del olvido. Este síndrome de Diógenes en el que deriva la acumulación caótica de documentos tiene un impacto directo sobre el relato histórico, sobre el que se debe construir el nuevo imperativo categórico adorniano. Como ya indica Paul Ricouer (Ricouer, 2003), el propio hecho de archivar ya constituye el primer paso de la escritura material de la historia. Y, este paso queda altamente

comprometido, al disponer de una capacidad de almacenaje tendente al infinito y declarar innecesaria toda acción selectiva. El nuevo archivo, el digital, ya no se rige por un sistema de archivadores, estanterías o pasillos que responden a una arquitectura o disposición premeditada, aunque, por supuesto, también puede padecer de severas disfunciones por falta de mantenimiento, presupuesto, u organización, estas disfunciones, normalmente, son evidentes o, al menos, detectables. El almacenaje digital es indiscriminado ya que, de repente, cualquier persona con acceso a internet se convierte en archivero, sin embargo, la recuperación de los documentos relevantes precisa de una aproximación mucho más crítica y cualificada por la desaparición de las propias categorías del sistema de archivo.

El desafío tecnológico de Adorno.

La inevitable constatación de que la tecnología está cada vez más presente en el ámbito de la producción científica y de la reflexión filosófica va necesariamente acompañada por la conclusión de que el uso de la misma, aunque ofrece infinitas soluciones en forma de herramientas que aceleran, simplifican procesos de adquisición y transmisión de la información, amplían el acceso y el almacenaje de documentos a cotas hasta hace poco imposibles de imaginar, también propician nuevas situaciones de riesgo como el plagio, la sobreinformación, además de facilitar la proliferación de distorsiones y negaciones de forma más eficiente de lo que en la era anterior, la analógica, jamás había podido ser sospechado. El hecho, de que exista un mayor número de herramientas tecnológicas y aplicaciones para dispositivos móviles disponibles y que estas se usen de forma masiva, desde ya hace varios años, y que estas faciliten a un mayor número de ciudadanos el acceso a datos, informaciones y estudios, no ha mejorado el nivel de conocimiento y comprensión que experimenta la población sobre cuestiones tan relevantes como lo son el Holocausto o la Guerra Civil Española. El inexorable proceso de implementación tecnológica, tanto en su intensidad como en su extensión, no ha podido evitar ni minimizar el impacto ya preexistente de procesos distorsionadores o, incluso, negacionistas. De hecho, determinados formatos de comunicación instantánea como las redes sociales, parecen, no solo, ser resistentes a la inhibición de estas tendencias, sino que han demostrado desempeñar la función de ca-

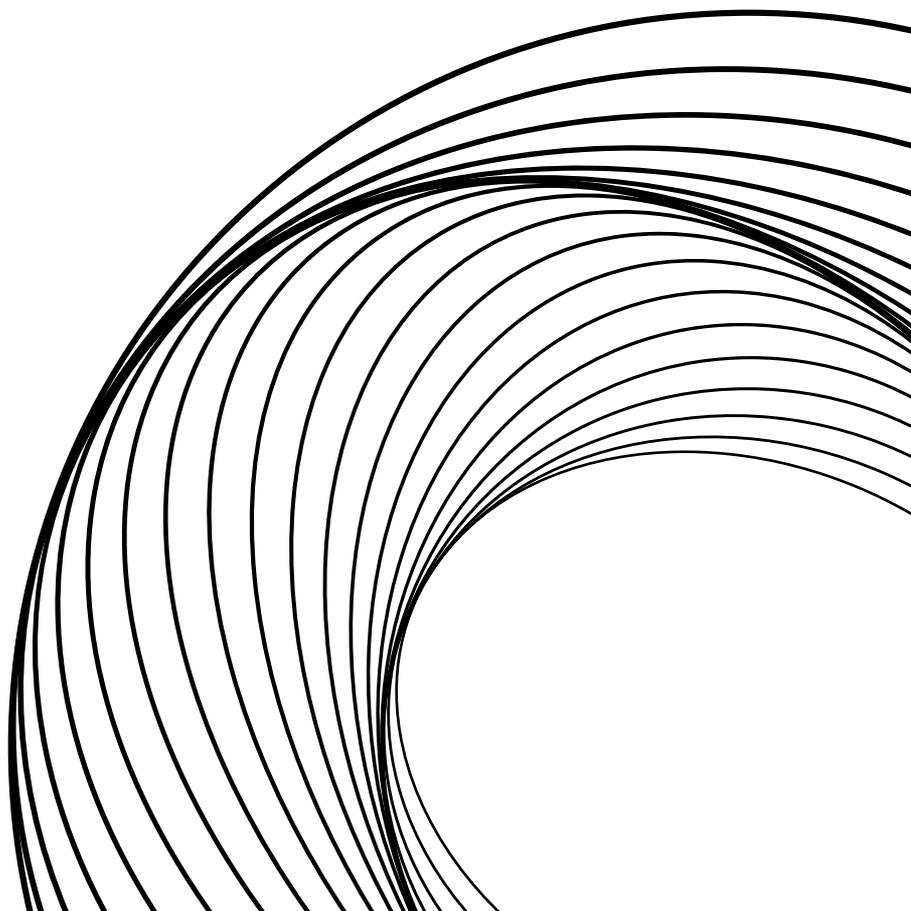
talizador perfecto para la difusión de ideas negacionistas o de distorsiones de hechos y relatos históricos.

La ingente cantidad de información creada o recibida hace muy difícil, incluso al ciudadano cualificado y provisto de sentido crítico, no naufragar en el océano de la sobreinformación que prácticamente no filtra ni descarta nada, a la vez que no discrimina ni organiza lo disponible. La tecnología, que engulle todos los ámbitos de la vida, y por supuesto, también de la historia y su relato, es a su vez fagotizada por una sociedad insaciable que ya no tiene tiempo para el reposo. Lo que nos deja en la tesitura de que el propio desarrollo tecnológico por sí mismo va acercarnos a la concreción de que Auschwitz no se repita, y, por lo tanto, a que llevemos a cabo el imperativo categórico impuesto por Adorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (1984). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Assman, A. (2010). *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck.
- Brenneisen, M. (2011). *Das Konzentrationslager Mannheim-Sandhofen im Spiegel der Öffentlichkeit*. Mannheim: Tectum Wissenschaftsverlag.
- COMRES. (2018). *CNN – Anti-Semitism in Europe Poll 2018*. Londres: COMRES.
- European Commission. (2018). *Connectivity: Broadband markets development in the EU*. Bruselas: European Commission.
- Pettigrew, A., Foster, S., Howson, J., Salmons, P., Lenga, R.-A., & Andrews, K. (2009). *Teaching About the Holocaust in English Secondary Schools*. Londres: University of London.
- Reig Tapia, A. (2006). *Anti-Moa*. Barcelona: Ediciones B.
- Ricouer, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rürup, R. (2014). *Der lange Schatten des Nationalsozialismus*. Göttingen: Wallstein.
- Santayana, G. (1954). *The Life of Reason*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.

MISCELÁNEA



The (d)evaluation of the teaching profession

La (d)evaluación de la profesión docente



ANTONIO CAMPILLO

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 125-152. ISSN: 0214-7300*

RESUMEN

La educación pública se institucionalizó en las democracias modernas como resultado de una doble herencia: la Ilustración y la Revolución. Pero en las últimas décadas está siendo atacada por el neoliberalismo y por el neofascismo. Este doble ataque ha socavado la autoridad intelectual y moral de la profesión docente. En este artículo se argumenta que los procesos de evaluación del profesorado están estrechamente ligados a su paulatina devaluación. Y se concluye defendiendo la relación pedagógica entre el profesorado y el alumnado como la base del sistema educativo.

Palabras clave: Ilustración, revolución, democracia, ciudadanía, educación, profesorado.

ABSTRACT

Public education was institutionalized in modern democracies as a result of a double inheritance: the Enlightenment and the Revolution. But in recent decades it has been attacked by neoliberalism and neofascism. This double attack has undermined the intellectual and moral authority of the teaching profession. In this article I argue that teacher evaluation processes are closely linked to their gradual devaluation. And I conclude by defending the pedagogical relationship between teachers and students as the basis of the educational system.

Keywords: Enlightenment, revolution, democracy, citizenship, education, teachers.

EL título de este artículo alude a dos asuntos diferentes y aparentemente contrapuestos: la *evaluación* y la *devaluación* de la profesión docente. En las páginas que siguen trataré de mostrar que ambos están estrechamente relacionados entre sí, especialmente en nuestro país.

Para entender la relación entre estos dos asuntos, tenemos que hacer un poco de historia. Recordaré brevemente por qué se institucionalizó la educación pública en las primeras democracias modernas y qué tipo de transformaciones la están socavando en las últimas décadas. Tras enumerar esas transformaciones, me centraré en la relación entre la evaluación y la devaluación del profesorado. Y terminaré haciendo algunas propuestas para repensar la educación en el siglo XXI.

I

En los primeros siglos de la modernidad se desencadenaron dos procesos históricos muy importantes para la emancipación política e intelectual de la humanidad: por un lado, la gran «revolución mental» de la Ilustración, como la ha llamado Jonathan Israel (2015); por otro lado, las primeras revoluciones políticas democráticas en Europa y América (Tilly, 2001).

Pero esos dos procesos de modernización tuvieron su «lado oscuro»: la formación de lo que Jason W. Moore ha llamado la «ecología-mundo capitalista», vinculada a la expansión global de los imperios coloniales europeos, la desposesión material y cultural de las poblaciones indígenas y campesinas, el tráfico de esclavos africanos destinados a las minas y plantaciones americanas, la explotación del trabajo asalariado, la violencia estructural sobre las mujeres, el uso de máquinas movidas por combustibles fósiles, y, como consecuencia de todo ello, la creación de nuevas formas de dominación social y la degradación acelerada de todos los ecosistemas terrestres (Moore, 2020; Charbonnier, 2020; Mignolo, 2016; Ferro, 2013; Federici, 2010; Mann, 2009; Campillo, 2001).

Ese «lado oscuro» de la modernidad nos obliga a revisarla críticamente y a reconstruirla desde el horizonte histórico del Antropoceno. Hoy necesitamos

un nuevo tipo de ilustración, a un tiempo «ecológica» (Beck, 2006) y «radical» (Garcés, 2017), y un nuevo tipo de democracia, a un tiempo participativa, feminista, socialista y cosmopolita (Shiva, 2006; Campillo, 2018a y 2019a).

En el caso de España, los dos procesos emancipatorios de la modernidad -la Ilustración y la Revolución- se encontraron con una enorme resistencia por parte de las élites dominantes y en especial por parte de la Iglesia católica, que ha sido la más poderosa institución anti-ilustrada y anti-democrática de nuestro país (Casanova, 2005). No obstante, hemos de recordar el papel revolucionario de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en el campo educativo y cultural, el de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) en el ámbito universitario y científico, y el de la Segunda República en el más amplio dominio de la democratización política y social, aunque las tres fueron truncadas por el golpe militar de 1936, la guerra civil y la larga dictadura franquista.

El franquismo se ensañó especialmente con las maestras y maestros, porque eran uno de los pilares básicos de la Segunda República, los que estaban llevando la educación y la democracia a todos los rincones de un país mayoritariamente rural, analfabeto y caciquil (Morente, 1997). Ahora que nos ha dejado el director de cine José Luis Cuerda, fallecido el 4 de febrero de 2020, quiero rendirle un pequeño homenaje recordando una de sus mejores películas, *La lengua de las mariposas* (1999), adaptación de un relato del escritor gallego Manuel Rivas. El protagonista es don Gregorio, encarnado por el actor Fernando Fernán Gómez: un maestro rural de la República que sufre la represión franquista. El otro protagonista es el pequeño Moncho, un niño enfermizo que es especialmente protegido por el maestro, al que admira por su bondad y sabiduría, y al que sin embargo se ve obligado a abuchear cuando los fascistas del pueblo lo detienen y se lo llevan.

Una represión similar se produjo en la universidad. José Ibáñez Martín, ministro de Educación entre 1939 y 1951, se propuso «recristianizar la sociedad». El resultado es que las universidades fueron purgadas de profesores e investigadores: de sus 580 catedráticos, 20 fueron asesinados, 150 expulsados y 195 se exiliaron. Según los historiadores Castillo y Rubio, la Iglesia católica supervisó o participó en cada una de estas depuraciones «recristianizadoras» (Castillo y Ruiz, 2015).

En general, cuando surgieron los regímenes totalitarios en los años veinte y treinta del siglo XX, uno de sus objetivos fue la destrucción de la cultura, la quema de libros, la persecución de profesores, artistas y pensadores. El cono-

cimiento se redujo a los saberes tecnocientíficos necesarios para mover la maquinaria económica y militar. Es lo que Ortega y Gasset llamó «la barbarie del especialismo» (1999). Y la cultura ilustrada fue sustituida por la propaganda y el adoctrinamiento. Se trataba de convertir a la ciudadanía en una masa ignorante y manipulable.

Es paradigmático el caso de Miguel de Unamuno, el más destacado filósofo y escritor español de la llamada «generación del noventa y ocho», que fue nombrado rector de la Universidad de Salamanca durante la Segunda República y cuyas tormentosas relaciones con el gobierno republicano y posteriormente con los militares sublevados han sido evocadas por la reciente película de Alejandro Amenábar *Mientras dure la guerra* (2019). El 12 de octubre de 1936, en el paraninfo de la Universidad de Salamanca, durante el acto de apertura del curso académico que coincidía con la Fiesta de la Raza, el general sublevado José Millán-Astray, fundador de la Legión, pronunció un discurso incendiario en el que gritó: «¡Muera la inteligencia! ¡Viva la muerte!». Unamuno se levantó, tomó la palabra y le respondió: «Venceréis, porque tenéis sobrada fuerza bruta. Pero no convenceréis». Después de este enfrentamiento, Unamuno fue destituido de su cargo de rector y confinado en su casa, donde murió poco después. Con el apoyo de Hitler y Mussolini, Franco destruyó las instituciones democráticas de la República, exterminó a cientos de miles de personas, le quitó los hijos a muchas madres republicanas y trató de matar la inteligencia de todo un pueblo. No lo logró, pero la represión de las maestras y maestros fue brutal, y muchos profesores, intelectuales, científicos, profesionales y artistas tuvieron que exilarse a otros países de Europa y América. La sociedad española tiene una deuda con todos ellos que aún no ha sido saldada.

Pero regresemos de nuevo a los dos procesos de modernización a los que antes me he referido: la Ilustración y la Revolución. A partir de ellos se estableció en Europa, en América y en otras partes del mundo, un vínculo muy estrecho entre la instauración de la democracia pluralista y la promoción de la educación pública y gratuita para toda la población. El concepto moderno de *ciudadanía* fue la bisagra ético-política que permitió articular y reforzar entre sí la democracia y la educación, porque no puede haber una democracia sólida sin una ciudadanía bien formada.

Como dijo el filósofo estadounidense John Dewey (2004 y 2017), la democracia no es sólo una forma de gobierno, un conjunto de leyes e instituciones, sino también y sobre todo «una forma de vida» que debe modelar y entretrejer

todas las relaciones sociales, comenzando por la relación educativa entre las generaciones, tanto en la familia como en la escuela. La conexión de ida y vuelta que Dewey propone entre la educación como condición de la democracia y la democracia como condición de la educación, es lo que inspiró a Matthew Lipman y Anne M. Sharp (1993 y 1998) para elaborar su programa de Filosofía para Niños y Niñas, es decir, para convertir el aula en una «comunidad de investigación» en la que deben participar de manera cooperativa el profesorado y el alumnado. Paralelamente, el brasileño Paulo Freire (1985 y 1993) elaboró un programa de alfabetización de adultos que no sólo pretendía establecer la conexión entre democracia y educación, sino también emancipar y descolonizar a las poblaciones oprimidas del Sur global.

Esta relación inseparable entre la educación, la ética y la política ya la había formulado Aristóteles hace veinticuatro siglos, en su *Ética a Nicómaco* (2001) y en su *Política* (2004). La *amistad cívica* (*philia politiké*), dice Aristóteles, es el verdadero fundamento de la comunidad política porque permite conectar el espacio privado de la familia (*oikos*) y el espacio público de la ciudad (*pólis*). Y la institución que hace posible la conexión entre ambos espacios es la escuela (*skholè*), el lugar de ocio compartido donde no sólo se adquieren conocimientos y habilidades de todo tipo, sino que también se aprende a cultivar la amistad cívica con los no parientes, en el trato con los maestros y los discípulos. Esta relación de interdependencia entre lo público y lo privado, el Estado y la familia, la política y la ética, en la que la educación desempeña el papel de bisagra, ha sido reivindicada siempre por la tradición del republicanismo democrático, en la que se inscriben pensadoras contemporáneas como Hannah Arendt (1993 y 1996) y Amy Guttmann (2001).

Siguiendo esta tradición, todas las democracias modernas comenzaron a crear una amplia red de instituciones escolares: colegios, institutos, universidades, etc. Paralelamente, se seleccionó y se formó a un profesorado especializado en los distintos niveles educativos y en todo tipo de conocimientos: artes, humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, ciencias de la salud, ingenierías y otros saberes técnicos y profesionales. Si estos últimos son útiles para la mejora de las condiciones materiales de vida, los primeros son imprescindibles para la comprensión del mundo, el conocimiento de las sociedades y la formación ética, estética y cultural de las personas.

La democracia moderna se basa en los principios de *libertad, igualdad y fraternidad* entre todos los ciudadanos y ciudadanas que integran la comunidad

política, y la educación pública es la institución que permite a los niños y niñas acceder a la ciudadanía, porque por un lado corrige o compensa las desigualdades sociales y culturales derivadas de su origen familiar, garantizando así unas mínimas condiciones de igualdad, y por otro lado les dota de las capacidades intelectuales y morales necesarias para ejercer sus derechos de ciudadanía de una manera libre y responsable.

Esta conexión entre democracia y educación se consolidó tras la Segunda Guerra Mundial. La derrota de Hitler y Mussolini permitió abrir un nuevo ciclo histórico en Europa, durante el cual se construyó el Estado de bienestar, es decir, el Estado social y democrático de derecho, que incorporó, junto a los derechos civiles y políticos, los derechos económicos y sociales, entre ellos el derecho a la educación. Esto permitió reducir las desigualdades sociales y dar una sólida legitimidad a la democracia pluralista. Paralelamente, se inició la construcción paulatina y la ampliación progresiva de la Unión Europea, a la que España sólo pudo incorporarse a partir de 1986.

II

En efecto, en España tuvimos que esperar a la muerte de Franco y a la Constitución de 1978 para recuperar algunas de las conquistas de la Segunda República, comenzando por la democracia pluralista y la educación pública. Pero no nos acompañó la suerte, porque los españoles comenzamos a construir el Estado de bienestar cuando el neoliberalismo había iniciado el combate contra él en otros países de Europa y América. Por eso, como dice Vicenç Navarro (2002), nuestro país se caracteriza por un «bienestar insuficiente» y una «democracia incompleta».

Prueba de ello es que el primer gobierno socialista de Felipe González, al tiempo que universalizaba la educación y la extendía hasta los 16 años, abrió la puerta a su privatización a través de la escuela «concertada» (escuela privada financiada con fondos públicos), que fue creada en 1985 por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) como un «complemento» de la red pública. Desde entonces, el dinero público destinado a los centros concertados no ha cesado de crecer en detrimento de los centros públicos, especialmente desde que las competencias educativas fueron transferidas a las comunidades autónomas y algunas se dedicaron a fomentar los conciertos educativos. El caso más extremo

es la Comunidad de Madrid, en la que los sucesivos gobiernos del PP han llegado a crear una red de centros concertados en la que estudia el 30% del alumnado.

El resultado es que España, según Eurostat, es el tercer país de Europa con menos alumnado en centros públicos de primaria (68%) y el cuarto en centros de secundaria (69%), sólo por detrás de Bélgica, Reino Unido y Malta. El resto de la enseñanza está en manos de centros privados concertados (28%) y no concertados (3%), y el 60% de ellos pertenecen a la Iglesia católica. En cambio, la media de los países de la Unión Europea se sitúa en un 81% de escuela pública, un 13% de concertada y un 6% de privada. Y en algunos países como Alemania, Finlandia, Irlanda, Rumanía o Croacia, se supera el 90% de alumnado en centros públicos (Sánchez Caballero, 2017).

Y lo más grave es que este incremento del porcentaje de la enseñanza concertada ha ido acompañado por un incremento de la segregación educativa. En los centros educativos públicos tiende a concentrarse el alumnado con necesidades especiales, sea por sufrir alguna discapacidad, por ser hijos e hijas de padres inmigrantes con una lengua distinta o por proceder de familias con pocos recursos económicos y culturales. A todas estas formas de segregación social se añade la segregación por sexos, sobre todo desde el momento en que la LOMCE, aprobada por el PP en 2013, legalizó la financiación pública de centros concertados que separan a niñas y niños¹. Como han demostrado Murillo y Martínez-Garrido (2018) en un estudio realizado a partir de los datos aportados por el informe PISA 2015, España es el sexto país de Europa con mayor segregación educativa, con niveles similares a los de Eslovenia, Bulgaria o República Checa. Aunque dentro de España hay enormes diferencias entre unas comunidades y otras: mientras que la Comunidad de Madrid tiene el nivel más alto de segregación escolar de toda Europa, sólo superado por Hungría, otras comunidades españolas (Illes Balears, Galicia y Castilla y León) tienen unos niveles muy bajos de segregación, comparables a los de los países nórdicos (Finlandia y Suecia).

Un proceso paralelo se ha dado en los estudios superiores. Tras la recuperación de la democracia, se produjo una importante ampliación de la red de universidades públicas y centros de investigación, una diversificación de la oferta de titulaciones y un crecimiento del número de investigadores, profesores y

¹ La última ley educativa, la LOMLOE o Ley Celaá, publicada en el BOE el 30 de diciembre de 2020, a pesar de sus muchas limitaciones (por ejemplo, la no recuperación de la Ética de 4º de la ESO), ha modificado algunos de los aspectos más nefastos de la LOMCE, entre ellos la financiación de los centros concertados que segregan por sexos.

estudiantes universitarios. En cambio, en las tres últimas décadas han proliferado las universidades privadas y se ha reducido la financiación del Estado a las públicas, lo que ha contribuido a mercantilizar el acceso a los títulos de grado, máster y doctorado. De las 84 universidades que hay actualmente en España, 50 son públicas y 34 privadas, y la mayor parte de las privadas se han creado en los últimos treinta años, a razón de una universidad por año (Polanco, 2020; Giroux, 2019; Campillo, 2015).

A esto se añadió, durante el gobierno de Rajoy y del ministro Wert, la política de recortes presupuestarios, la subida de las tasas de matrícula y el endurecimiento de la política de becas, lo que ha conllevado un aumento de la desigualdad en el acceso a la educación superior. Según el último informe de la Xarxa Vives d'Universitats, que agrupa a 20 universidades de Cataluña, Comunidad Valenciana e Illes Balears, actualmente sólo el 10,6% de los estudiantes universitarios de grado proceden de la clase trabajadora, el 34,7% son hijos de clase media y el 54,7% tienen padres de clase alta (Ariño y otros, 2019). La política de becas implantada por el ministro Wert fue «un factor excluyente» para más de 45.000 jóvenes que no pudieron acceder a los estudios universitarios, porque cumplían los niveles de renta para ser becarios, pero no los académicos, según el último informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), *La universidad española en cifras 2017-2018* (Hernández Armenteros y Pérez García, 2020).

III

Esta estrategia de privatizaciones y recortes presupuestarios en todos los niveles educativos es una consecuencia directa de la hegemonía de las políticas neoliberales en las cuatro últimas décadas. Tras la llegada al poder de Margaret Thatcher en Reino Unido (1979) y Ronald Reagan en Estados Unidos (1980), se inició una nueva época dominada por el neoliberalismo. Su objetivo: desmontar todas las conquistas democráticas, sociales y culturales de los Estados de bienestar construidos tras la derrota del fascismo. Es decir, someter la vida de la gente a una nueva servidumbre: la dictadura del mercado capitalista. No se trataba de cambiar solamente la política económica, sino también las instituciones políticas, las relaciones sociales, la vida cotidiana e incluso la identidad moral de las personas (Escalante, 2016; Laval y Dardot, 2013; Harvey, 2007;

Foucault, 2009). Como dijo Thatcher en una entrevista concedida al periódico londinense *Sunday Times* en 1981: «La economía es el método. La finalidad es cambiar el corazón y el alma».

Por eso, las políticas neoliberales comenzaron a socavar el sistema público de educación, ciencia y cultura, como ya habían hecho los regímenes totalitarios del pasado. Pero la estrategia neoliberal era diferente y se presentaba como un fomento de la libertad individual frente a la burocracia estatal: se trataba de privatizar todos los campos de la cultura, la ciencia y la educación, reorientando sus objetivos y subordinándolos, por un lado, a la producción y transmisión de saberes tecnocientíficos susceptibles de ser patentados y mercantilizados, y, por otro lado, a la «industria del entretenimiento» y la «economía de la atención», que permiten obtener grandes beneficios monetarios captando la atención y modelando las mentes de infantes y adultos (Peirano, 2019). Una vez más, se trataba de convertir a la ciudadanía en una masa de productores y consumidores fácilmente manipulable. Es muy revelador que el primer programa político neoliberal, elaborado conforme a los dictados de la escuela económica de Chicago, lo aplicara el dictador chileno Augusto Pinochet en 1973, tras el golpe militar contra el gobierno de Salvador Allende.

El objetivo fundamental del neoliberalismo consistió en combatir las conquistas históricas de los Estados de bienestar y someterlos a la dictadura del mercado competitivo global, es decir, a los intereses de las grandes compañías financieras y empresariales transnacionales. Para ello, era imprescindible romper el gran pacto social de la posguerra europea, dejar de pagar impuestos y comenzar a privatizar todas las empresas y servicios públicos, incluidas las instituciones educativas.

Pero también era imprescindible transformar el concepto mismo de educación, como hizo el economista Gary Becker, profesor de la Universidad de Chicago y Premio Nobel de Economía en 1992: educar ya no consiste en formar ciudadanos y ciudadanas libres y responsables, sino que más bien se trata de invertir en «capital humano», es decir, crear mano de obra cualificada y competitiva, o bien «emprendedores» autónomos, «empresarios de sí mismos» con la suficiente habilidad para saber venderse en el gran mercado de la vida. En efecto, para Becker todos los ámbitos de la vida (desde las relaciones amorosas y familiares hasta la regulación penal de la delincuencia) deben someterse al cálculo de costes y beneficios, puesto que el ser humano no es más que un *homo economicus*. Esta visión economicista ha sido impuesta por la OCDE, la OMC,

el FMI y el BM a la mayor parte de gobiernos del mundo. No es ninguna casualidad que sea la OCDE y no la UNESCO quien elabore los informes PISA para medir los resultados académicos de los sistemas educativos de los distintos países integrados en esa organización económica. Por eso, en las reformas educativas de las últimas décadas, casi todos los gobiernos del mundo han tratado de primar las llamadas asignaturas STEM (acrónimo de los términos ingleses Science, Technology, Engineering and Mathematics), en detrimento de los saberes destinados a la formación integral de las personas: artesanales, artísticos, humanísticos, histórico-sociales y filosóficos. La última ley educativa española, la LOMLOE, aunque ha sido promovida por una ministra del PSOE, sigue inspirándose en esa concepción economicista y tecnocrática de la educación promovida por la OCDE.

El «gran retroceso» civilizatorio que estamos sufriendo (Alba Rico y otros, 2017) no se debe sólo al auge del neoliberalismo y a las contrarreformas antidemocráticas que ha promovido en todo el mundo para acabar con la herencia ilustrada y revolucionaria de las democracias modernas. Se debe también a los movimientos de ultraderecha que han irrumpido en las dos últimas décadas con un ideario claramente neofascista. Treinta años de políticas neoliberales condujeron a la crisis de 2008, a la Gran Recesión de la que aún no hemos salido, al incremento brutal de la desigualdad y la precariedad, a la aceleración del cambio climático y, por si todo eso no era suficiente, a la pandemia global de la Covid-19, que se expandió por todo el mundo en los primeros meses de 2020 y obligó a parar, ralentizar o digitalizar una gran parte de la actividad económica, social y cultural.

La crisis de 2008 no llevó a un descrédito del neoliberalismo, sino todo lo contrario: la llamada Troika (UE, BCE y FMI) impuso en Europa la bajada de impuestos, la privatización de servicios públicos, los recortes sociales y la precarización generalizada de las condiciones de vida (empleo, vivienda, etc.). Estas medidas dieron lugar a un nuevo ciclo histórico en el que comenzaron a proliferar partidos y gobiernos neofascistas, eufemísticamente llamados «populistas». Este fenómeno ha recorrido Europa y América, de Hungría a Reino Unido, de Suecia a España y de Estados Unidos a Brasil. En España, hemos asistido al ascenso de un partido neofranquista como Vox, y lo más grave es que los otros dos partidos de la derecha (PP y Ciudadanos), en lugar de oponerse a él, asumieron desde el principio algunas de sus exigencias para ganarse su apoyo y poder formar así gobiernos autonómicos como los de Andalucía, Madrid y

Murcia. De este modo, se han evidenciado las muchas complicidades entre el neoliberalismo y el neofascismo. Esto no es nada extraño, pues el neofascismo retoma algunos elementos identitarios del pasado (nacionalismo, autoritarismo, machismo, xenofobia, etc.), pero los combina con otros del ideario neoliberal: bajada de impuestos, privatización de servicios públicos, precarización del empleo, expolio de los recursos naturales, negacionismo climático, etc. Lo que quiero subrayar es que tanto el neoliberalismo como su vástago neofascista tienen en común el socavamiento de la democracia y de la educación pública.

No es casual que ambos apelen a la «libertad» individual frente al «totalitarismo» del Estado. Lo han hecho durante la pandemia, para oponerse a las medidas sanitarias recomendadas por la OMS y adoptadas por muchos gobiernos del mundo (Campillo, 2020a y 2020b), y lo vienen haciendo con todas las políticas públicas que tratan de fortalecer el Estado de bienestar.

En el caso de la educación, neoliberales y neofascistas coinciden en contraponer la «libertad de los padres» a la idea misma de una educación pública y democrática. En cambio, no reconocen la libertad de los niños y niñas, ni su derecho a recibir una educación pública, gratuita y de calidad. Creen que sus hijos son meros objetos de su propiedad, de los que pueden disponer a su antojo y a los que pueden manipular como les venga en gana, y no sujetos de derechos como los adultos.

Es muy significativo el llamado «pin parental» reclamado por Vox, que no es sino el derecho de los padres a ejercer una censura previa sobre los contenidos del currículum programados por los centros escolares como actividades complementarias, obligatorias y evaluables. Una censura que Vox pretende ejercer especialmente sobre las actividades que se ocupan de cuestiones relacionadas con la educación cívica y afectivo-sexual, porque no la considera una parte fundamental del currículum educativo sino una sectaria labor de «adoc-trinamiento» izquierdista. Para estos supuestos adalides de la libertad, educar a los niños y niñas en los valores de la libertad, la igualdad y la fraternidad no es formarlos como ciudadanos y ciudadanas de un país democrático, sino que es «adoc-trinarlos». Ya en 2009, ante un recurso del PP, el Tribunal Supremo determinó que no se podía apelar a la objeción de conciencia para oponerse a la asignatura Educación para la Ciudadanía, que tenía ese mismo tipo de contenidos. Por eso Vox se ha inventado el «pin parental» y algunos gobiernos autonómicos del PP, como el de Murcia, trataron de imponerlo para contar con sus votos.

Con ello revelan su falta de respeto no sólo a los derechos de niños y niñas, sino también a la autonomía de los centros escolares y a la autoridad académica del profesorado. Afortunadamente, el Ministerio de Educación recurrió la medida adoptada en la Región de Murcia y el TSJ la suspendió cautelarmente, porque el derecho de los padres no puede estar por encima del derecho de los niños y niñas a la educación, recogido en el artículo 27 de la Constitución y en las leyes educativas de ámbito estatal, en sintonía con la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Memorándum de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. Además, el «pin parental» carece de la más mínima base jurídica, pues va en contra de las diferentes leyes que garantizan la libertad e igualdad entre las personas, sea cual sea su sexo u orientación sexual (Ley de Violencia de Género, Ley Integral para la Igualdad de Trato y No Discriminación, Ley para la Igualdad Real y Efectiva de las Personas Trans, y las leyes autonómicas que protegen los derechos LGTBI) (Sanmartín, 2020). En un país democrático, la educación pública debe ser igual para todos y no puede organizarse «a la carta», en función del capricho de tales o cuales padres, sino que son los centros escolares, el profesorado y el consejo escolar (en el que están representados también los padres, el alumnado y las autoridades municipales) quienes tienen la autonomía pedagógica, la competencia académica y la legitimidad democrática para programar las actividades docentes en función de los requerimientos formativos del currículum.

En realidad, el problema es que Vox y PP no aceptan el pluralismo inherente a una sociedad compleja y secularizada, ni los valores ilustrados y revolucionarios de la libertad, la igualdad y la fraternidad, que son la base de todas las constituciones democráticas. De hecho, lo que defienden no es la libertad de todos los padres, sino más bien los privilegios de las clases sociales más ricas, más aún, lo que defienden es que esos privilegios sean protegidos y financiados por el Estado, es decir, que el Estado deje de ser democrático y pase a ser oligárquico, que deje de promover la igualdad entre toda la ciudadanía y pase a promover más bien la desigualdad, la segregación, la discriminación en función de la clase social, el sexo, la religión, la nación de procedencia, etc. Porque una libertad que no es disfrutada por todos, ricos y pobres, hombres y mujeres, creyentes y ateos, nacionales y extranjeros, no es libertad sino privilegio. Como ya dejó escrito Jean-Jacques Rousseau (2016) en *El contrato social*, no hay libertad sin igualdad, ni igualdad sin libertad. Por eso, Etienne Balibar (2017)

ha acuñado el concepto de «igualibertad». Esto lo sabían ya los antiguos griegos y lo ha sabido la larga tradición del republicanismo democrático, renovada por los ilustrados y revolucionarios modernos: la verdadera libertad consiste en participar de manera igualitaria y cooperativa en el disfrute de los bienes comunes y en el gobierno de los asuntos públicos, y la democracia consiste en garantizar esa «igualibertad» a toda la ciudadanía.

Para entender la estrecha complicidad entre el neoliberalismo y el neofascismo, basta comprobar lo que ha ocurrido en España desde las últimas elecciones municipales, autonómicas y europeas de 2019: la derecha heredera de la dictadura franquista se fraccionó en tres partidos diferentes (PP, Ciudadanos y Vox), pero en cuanto se les presentó la oportunidad, no vacilaron en sellar una alianza política en varias comunidades autónomas (Andalucía, Comunidad de Madrid y Región de Murcia), en cuyos programas de gobierno combinaron las recetas neoliberales (privatizaciones y bajadas de impuestos directos), el patriotismo xenófobo y recentralizador, el rearme machista contra la llamada «ideología de género», el negacionismo climático y el integrista nacionalcatólico. La Región de Murcia se ha convertido en el caso paradigmático, con Vox como partido más votado en las últimas elecciones generales de 2019 y con un gobierno PP-Cs que, para aprobar los presupuestos autonómicos de 2020, cedió a las demandas de la ultraderecha y aprobó un decreto que obligaba a todos los centros educativos a pedir la autorización de los padres, el llamado «pin parental», para realizar las actividades complementarias previstas en el plan anual de cada centro, pese a que son actividades obligatorias para el alumnado, evaluables e impartidas en horario escolar. No puede haber un ataque más claro y más directo al profesorado y a la educación pública.²

IV

Creo que ahora ya estamos en condiciones de entender el doble proceso de *evaluación* y de *devaluación* de la profesión docente al que alude el título de este artículo. En este doble proceso han intervenido cuatro tipos de actores muy diferentes entre sí, cada uno con sus propios intereses y estrategias,

² En el momento en que escribo estas líneas, marzo de 2021, PP y Cs han roto su pacto de gobierno tanto en Murcia como en Madrid, y eso ha hecho que el PP de estas dos comunidades dependa aún más de Vox y de todo tipo de tráfugas y oportunistas sin escrúpulos para tratar de mantenerse en el poder.

pero la confluencia entre ellos ha provocado una profunda crisis del sistema educativo.

El primer gran actor es el Mercado, es decir, el poder creciente de las empresas, los bancos y los organismos económicos internacionales que promueven las políticas neoliberales en el campo de la educación, la ciencia y la cultura. Sus objetivos ya los he mencionado: la privatización de la educación y su conversión en un negocio más; la reconsideración de la educación como una inversión en «capital humano» susceptible de ser rentabilizada por los jóvenes «emprendedores»; las nuevas pedagogías centradas en «competencias» cuantificables y comparables, que pretenden modelar individuos clónicos, emprendedores y competitivos; las «evaluaciones» estandarizadas (los informes PISA de la OCDE sobre la enseñanza no universitaria y el papel de la ANECA como Gran Hermano de las universidades españolas), que permiten la elaboración de *rankings* y la consiguiente competitividad entre individuos, centros educativos, países, etc. En resumen, el gran actor Mercado promueve una concepción «industrial» de la educación, como si los centros escolares fuesen fábricas destinadas a producir y comercializar mano de obra cualificada y competitiva. Frente a esta educación industrializada, Jorge Larrosa hace un elogio del «profesor artesano» (2020).

El segundo gran actor es el Estado y, en general, las administraciones educativas estatales, autonómicas y locales. En principio, las administraciones públicas deberían ser las más interesadas en preservar la tradición ilustrada y revolucionaria, es decir, la concepción democrática de la educación, frente a la presión creciente del Mercado. Pero, el éxito del neoliberalismo ha consistido precisamente en ponerlas al servicio de los intereses y estrategias del capital privado. Por eso, muchas administraciones, especialmente en el caso de España, adoptan una serie de medidas que van en perjuicio de la educación pública: implementan las exigencias de las empresas, los bancos y los organismos internacionales como la OCDE; privatizan servicios y centros educativos, desde las escuelas infantiles hasta las universidades, a veces con la provisión directa de fondos públicos, como sucede con los centros concertados, o bien forzando a los centros públicos a buscar financiación privada, como en el caso de las universidades; jerarquizan y burocratizan hasta extremos kafkianos la práctica docente, sometiendo al profesorado y a los equipos directivos a constantes controles, evaluaciones e inspecciones, cada vez más complicados e irracionales; desautorizan al profesorado ante cualquier reclamación de padres y estu-

diantes, concebidos como clientes y electores soberanos; y, por último, eliminan o reducen al mínimo la democracia participativa en la gestión de la política educativa, desde el aula y el centro escolar hasta las regulaciones autonómicas y estatales, lo que convierte al profesorado en un mero ejecutor automatizado de las órdenes que vienen desde arriba. Todo esto revela hasta qué punto el modo en que se *evalúa* al profesorado está estrechamente ligado al modo en que se *devalúa* su autoridad docente ante el alumnado, ante los padres, ante las administraciones y ante la sociedad.

Un tercer actor que ha adquirido una fuerza creciente en las dos últimas décadas son los sectores más reaccionarios y oscurantistas de la sociedad española, especialmente la Iglesia católica, los grupos religiosos integristas y los partidos de ultraderecha. La estrategia de estos sectores es heredera del régimen franquista y por ello mismo es muy agresiva en contra de la educación pública: se defiende la llamada «libertad de los padres» frente al Estado «totalitario» y frente al profesorado; se promueve la expansión de los centros concertados, financiados con fondos públicos; se reivindica la segregación por sexo, clase social, etnia, religión, país de procedencia y necesidades educativas especiales; se cuestiona frontalmente la autonomía pedagógica de los centros educativos públicos, la autoridad académica del profesorado, la libertad de cátedra, la legislación educativa aprobada democráticamente por el parlamento e incluso el derecho constitucional de los niños y niñas a la educación, acusando al profesorado de «adoctrinamiento», como en el caso del veto parental promovido por Vox y aprobado por el gobierno PP-Cs en la Región de Murcia.

Un cuarto y último actor, que también ha adquirido una importancia creciente en las últimas décadas, son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en especial las redes sociales digitales, es decir, el paso de la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Internet, que está provocando profundas transformaciones en todas las esferas de la vida social. Hay un gran debate sobre los usos y efectos (positivos y negativos) de las TIC, en particular en el campo de la educación: el profesorado se enfrenta cada día al nuevo poder de las «pantallas» (móviles, videojuegos, tabletas, ordenadores), a las que los niños y adolescentes dedican casi más tiempo que a la escuela. El poder de las pantallas también pone en cuestión la autoridad del profesorado y su capacidad para establecer con el alumnado una relación pedagógica fecunda, basada en el vínculo cara a cara. Esto es lo que el docente Ion Illescas (2019) ha llamado la «educación tóxica».

V

Quisiera insistir en la relación entre *evaluación* y *devaluación* de la profesión docente. Como ya he dicho anteriormente, en los últimos años hemos asistido a una creciente expansión de los procesos de evaluación en todos los niveles de la educación, la ciencia y la cultura: escuelas, institutos, universidades, centros de investigación, centros culturales, etc. Lo más relevante es que, en este paradigma hegemónico de la *evaluación*, el objetivo de *evaluar*, entendido como una relación de supervisión jerárquica, burocrática y unilateral entre el evaluador (el que sabe y paga) y el evaluado (el que no sabe y cobra), acaba prevaleciendo sobre el objetivo de *educar* y sobre la necesaria cooperación democrática entre los diversos actores del proceso educativo: estudiantado, profesorado, padres, centros escolares, municipios, comunidades autónomas y Estados.

Llegados a este punto, conviene tener en cuenta la diferencia entre *evaluar* y *juzgar*. Como su mismo nombre indica, *evaluar* es valorar o sopesar el *valor* de una cosa, de una mercancía, con arreglo a un patrón estandarizado de medida, susceptible de ser expresado en términos cuantitativos y, por tanto, monetizable. Es una actividad que procede del campo de la economía capitalista, en la que todo puede ser cuantificado y calculado en términos monetarios de coste y beneficio. Poco a poco, de evaluar y monetizar mercancías se pasó a evaluar y monetizar empresas, bancos y bonos del Estado. Eso es lo que hacen las llamadas *agencias de calificación*, que sin embargo no fueron capaces de prever la crisis financiera que se inició en 2007 en los bancos de inversión estadounidenses, sobre todo por su connivencia económica con los bancos sometidos a supervisión.

Siguiendo la estrategia neoliberal de mercantilizar todas las esferas y escalas de la vida humana, la actividad de *evaluar* pasó de la economía a otros muchos sectores sociales, entre ellos la educación. Y en las últimas décadas han proliferado las agencias pretendidamente «independientes» y autorizadas por los Estados para evaluar la «calidad» de la educación, la investigación científica y la creación cultural. Porque se parte del supuesto neoliberal de que las instituciones públicas, por definición, no son capaces de autoevaluarse y autocorregirse mediante procedimientos democráticos de deliberación y de acuerdo entre los diversos colectivos que participan en ellas, sino que es preciso someter la evaluación de dichas instituciones a la supervisión de expertos seleccionados por agencias privadas, que cobran de las propias instituciones por prestar tales

servicios y que por tanto hacen de la llamada evaluación y certificación de la «calidad» un lucrativo negocio.

En cambio, el término *juzgar*, derivado del latino *ius* (*derecho*), se refiere desde el principio a las acciones humanas y a los acontecimientos históricos. Aquí no se trata de cuantificar y monetizar mercancías, sino de reconocer y atribuir responsabilidades a los agentes humanos, y ello exige atender a la singularidad de cada persona, de cada acción, de cada situación, de cada acontecimiento, que es lo que hacen los jueces y tribunales de justicia, y también quienes se ocupan de estudiar y comprender las acciones y creaciones humanas. Es muy significativo que Kant caracterizara la «razón», es decir, la capacidad distintivamente humana de pensar o razonar, como un «tribunal» que ha de juzgar sobre lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo. De ahí que sus tres grandes obras se titulasen *Crítica de la Razón pura*, *Crítica de la Razón práctica* y *Crítica del Juicio*, porque la palabra «crítica» viene del griego *krinein*, que significa juzgar, discriminar entre lo justo y lo injusto, que es precisamente lo que hacían los tribunales griegos.

En la *Crítica del Juicio*, Kant distingue entre dos tipos de juicio o dos maneras de juzgar: el juicio «determinante», que consiste en subsumir lo particular en lo universal, para lo cual es necesario contar con unas categorías, leyes o criterios de juicio dados de antemano; y el juicio «reflexionante», que debe atenerse a la singularidad irreducible de cada caso sin poder subsumirlo bajo ninguna categoría o ley universal, pues no cuenta con tales leyes y categorías previas. Este segundo tipo de juicio ha de buscar o instituir por sí mismo un criterio que pueda proporcionarle una validez más o menos general y duradera. Kant propone dos vías diferentes por las que los juicios reflexionantes pueden suplir la ausencia de criterios previos: la consideración de algunos casos singulares como casos «ejemplares», susceptibles de servir como precedentes y modelos para juzgar otros casos similares, y la presuposición de un «sentido común» que se ejercita mediante el cultivo de la «mentalidad amplia» y que consiste en «ponerse en el lugar de los otros», a fin de comprobar si un determinado juicio es susceptible de ser comunicado y compartido con todos los seres humanos, o al menos con todos aquellos que ejerciten también el «sentido común».

Kant considera que los verdaderos juicios son los determinantes, porque cuentan con unas leyes o criterios de juicio que son universales y *a priori*, mientras que los juicios reflexionantes son deficientes o insuficientes, por carecer de tales leyes o criterios. Los primeros son propios de la facultad de conocer o

razón teórica (que cuenta con la garantía de las leyes naturales) y de la facultad de querer o razón práctica (que cuenta con la garantía de las leyes morales), mientras que los segundos son propios de la facultad de juzgar o razón estética y teleológica (que no cuenta con tal garantía). Aunque Kant llama «extraña» a la facultad de juzgar, por carecer de unos criterios de juicio universales y *a priori*, al mismo tiempo la reconoce como la facultad mediadora entre el conocimiento y la acción, entre las leyes de la necesidad natural y las leyes de la libertad moral, de modo que sólo ella puede garantizar la subordinación de la naturaleza a los fines últimos de la libertad y, por tanto, la reconciliación entre la razón teórica y la razón práctica (Kant, 2012).

En cambio, la filósofa Hannah Arendt, tras sufrir la experiencia del nazismo y tras conocer al alto funcionario nazi Adolf Eichmann, juzgado en Israel por crímenes contra la humanidad, considera que el verdadero juicio es el reflexionante: en primer lugar, porque nos obliga a tener en cuenta la singularidad de cada caso, cada persona, cada acción y cada acontecimiento, sin subsumirlos bajo categorías, leyes o «prejuicios» heredados; y, en segundo lugar, porque nos obliga a ponernos en el lugar de los otros, a dialogar con ellos, a tener en cuenta sus diferentes perspectivas y a construir entre todos un juicio lo más plural y lo más consensuado posible (Arendt, 2003).

Para garantizar la legitimidad del juicio reflexionante, Kant lleva a cabo una operación muy importante, que es la que suscita el interés de Arendt, porque consiste en reemplazar una concepción naturalista y apriorística de la ley por una concepción historicista, convencionalista y propiamente «política»: aunque Kant tal vez no era muy consciente de ello y se resistiría a aceptar la interpretación arendtiana de su propuesta, lo cierto es que sustituye la ley como mandato imperativo y universal, al que han de someterse necesariamente todos los seres humanos mediante el mero ejercicio introspectivo de su razón innata, por la ley como acuerdo o convenio más o menos general entre una pluralidad concreta de seres libres que se comunican entre sí y tratan de llegar a criterios de juicio comunes. Esta es la «filosofía política» que Arendt descubre en la *Crítica del Juicio*, y sobre la que también yo quisiera llamar la atención, porque tiene una gran relevancia para comprender la relación entre la educación, la ciudadanía y la democracia: la actividad de *juzgar* es la que permite a cada persona, sea niña o adulta, hacer lugar a las otras en su espacio mental y hacerse un lugar entre ellas en el espacio social. Esta doble vertiente del juicio, la interior y la exterior, abre un campo de juego en el que es posible

la interacción e interlocución entre la pluralidad de los seres humanos. Ejercer de manera libre el propio pensamiento, la propia capacidad de juicio, no es un acto solo interior ni solo exterior, no es un mera «facultad» mental ni una mera «conducta» social, sino el puente que comunica el adentro y el afuera, el fuero interno y el externo, el espacio mental y el social. *Juzgar* es una «práctica» a un tiempo personal y política, un «hábito» a un tiempo privado y público, que da forma tanto al *ethos* como a la *polis*, tanto al carácter ético de cada individuo como al régimen político de cada sociedad (Campillo, 2009 y 2019b).

Con la ayuda de Kant y de Arendt, creo que podemos entender mejor la diferencia entre evaluar y juzgar. La *evaluación*, tal y como la practican las llamadas agencias evaluadoras y las administraciones públicas sometidas a los imperativos del neoliberalismo, presupone un saber experto y pretende disciplinar a los sujetos evaluados, someterlos a patrones de medida estandarizados, cuantificables y monetizables, es decir, pretende «industrializar» la educación, estableciendo la «calidad» de lo producido o ejecutado y elaborando *rankings* competitivos. Esto es lo que ha producido, como dice Andreu Navarra (2019), su «devaluación continua». La *educación*, en cambio, consiste en una relación intersubjetiva o ético-política (una *philia politiké* o «amistad cívica», como la llamaba Aristóteles) que conlleva la creación de un vínculo emocional, un compromiso moral, una actividad cooperativa y un pluralismo democrático entre los diversos actores implicados en el proceso educativo: el alumnado, el profesorado, los padres y madres, el centro educativo y las administraciones públicas locales, autonómicas y estatales.

VI

Quisiera terminar con unos breves comentarios sobre los grandes retos sociales y ecológicos que han de afrontar las nuevas generaciones en el siglo XXI y sobre la relación de responsabilidad interpersonal entre el profesorado y el alumnado como la base fundamental del sistema educativo.

Nos enfrentamos a una gran crisis civilizatoria, tal vez la crisis más grave a la que se ha enfrentado la humanidad durante toda su historia, puesto que está en riesgo nuestra propia supervivencia como especie. Vivimos en el Antropoceno, una era en la que los humanos nos hemos convertido en una fuerza geológica capaz de alterar y degradar los ciclos naturales de la biosfera terres-

tre: los suelos, los océanos, los polos, la atmósfera y la diversidad de las especies vivientes. El calentamiento global causado por los combustibles fósiles es la amenaza más grave y urgente, porque es muy probable que cause un ecocidio y un genocidio masivos en la segunda mitad del siglo XXI. Ante esta situación, insólita en la historia humana, es comprensible que muchas mujeres decidan no tener hijos y que incluso haya quienes defiendan abiertamente posiciones antinatalistas (Maier, 2008); y que muchos padres y madres, profesores y profesoras, se pregunten cómo educar a las nuevas generaciones para enfrentarse al mundo que viene y del que nosotros mismos, los adultos, somos los únicos responsables; y, en fin, que muchos y muchas adolescentes se planteen y nos planteen si merece la pena seguir estudiando en lugar de dedicarse a interpelar a los adultos y exigirles que asuman su responsabilidad... como ha hecho la joven Greta Thunberg, que ha logrado poner en marcha el movimiento Fridays for Future, también conocido como Juventud por el Clima.

Hemos de emprender una auténtica revolución educativa para enfrentarnos a los grandes retos del Antropoceno. Hemos de educar para la vida, para el cuidado de la vida en todas sus dimensiones. La pandemia de la Covid-19 es un episodio más del Antropoceno, un efecto zoonótico de la destrucción de los ecosistemas terrestre por la expansión incontrolada de la agroindustria. Por eso, y por el impacto global que ha tenido durante los dos últimos años, nos ha obligado a comprender que el cuidado de la vida debe ser el centro de nuestras preocupaciones, porque hay un vínculo inseparable entre la salud humana, la salud animal y la salud de los ecosistemas.

Esto supone, en primer lugar, modificar de arriba a abajo el currículum educativo, es decir, lo que ha de ser enseñado y aprendido. Necesitamos una nueva educación «ecosocial» que conecte de manera holística los tres grandes ámbitos de la vida humana: el *kosmos*, la *polis* y el *ethos*, es decir, los procesos físicos, químicos y biológicos de la biosfera terrestre, la constitución de la humanidad como una sola sociedad global cada vez más interdependiente y la formación integral de cada ser humano como una subjetividad a un tiempo singular y relacional (Charbonnier, 2020; Campillo, 2018; González Reyes, 2018; *Educación ecosocial*, 2017; Freire, 2011; Morin, 2000 y 2001).

En segundo lugar, hay que renovar la metodología docente y la propia política educativa, en la dirección de lo que ya se está experimentando en muchos lugares: una educación *cooperativa* entre las familias, el profesorado y las administraciones; una educación *participativa* con la implicación activa del alum-

nado en el aula y en el centro; y una educación *situada* que se conecte con el entorno natural y social en el que viven los miembros de la comunidad escolar (Campillo, 2018b y 2018c).

Por último, es imprescindible reconocer la especial relevancia social de la profesión docente y conceder un papel central al profesorado, no sólo en el aula sino también en el centro, en la comunidad local y en el diseño y supervisión de las políticas educativas a escala autonómica y estatal. El reconocimiento de la autoridad moral e intelectual del profesorado es una condición básica e imprescindible para el buen funcionamiento del sistema educativo. Como dice Massimo Recalcati (2016), todo el sistema educativo se sostiene sobre «la hora de clase», porque en ella se teje la relación pedagógica entre el profesor o profesora y sus alumnos y alumnas. Todo se juega en el reducido espacio/tiempo de la *skholè* y en el vínculo que se construye entre docentes y discentes.

Según la ensayista y pedagoga sueca Inger Enkvist, «la clave del éxito del sistema educativo en Finlandia, es que los padres, los alumnos y el Estado respetan a los profesores». Poner al profesorado en el centro del sistema educativo ha sido fundamental para que este país logre unos resultados admirados en todo el mundo. La clave del sistema finlandés, dice Enkvist, es la calidad de sus profesores. Al ser la docencia una de las profesiones más respetadas, muchos graduados universitarios con altas calificaciones la eligen como profesión: «Los jóvenes que se dedican a la docencia, están entre los mejores que salen de la secundaria». Pero lo interesante es que el respeto hacia los docentes va más allá del salario: el reconocimiento del profesorado es ante todo social y «la retribución salarial es normal, nada del otro mundo, pero muy decente» (Enkvist, 2016). Pero conviene recordar que en Finlandia este reconocimiento social del profesorado está estrechamente vinculado al hecho de que el sistema educativo es mayoritariamente público: el porcentaje de centros públicos llega al 98% en la enseñanza primaria y al 95% en la enseñanza secundaria. Esta doble consideración de la educación como un servicio público y del profesorado como una profesión de gran prestigio se corresponde con lo mejor de la tradición ilustrada y revolucionaria.

En 1957, el filósofo, novelista, dramaturgo y periodista Albert Camus (1913-1960) recibió el Premio Nobel de Literatura, por obras como *El extranjero* (1942), *El mito de Sísifo* (1942), *Calígula* (1944), *La peste* (1947) y *El hombre rebelde* (1951). En el discurso que pronunció en Estocolmo, dedicó el premio a su maestro de escuela Louis Germain, que le inculcó la pasión por aprender

y logró convencer a la madre y a la abuela del pequeño Camus, huérfano de padre, para que siguiera estudiando en el liceo público de Argel, a pesar de que la familia era muy pobre y carecía de recursos para pagarle los estudios. El maestro dio clases extracurriculares al pequeño Camus para que pudiera superar la prueba de ingreso al bachillerato, le acompañó en tranvía al examen, esperó el resultado sentado en un banco y luego hizo todo lo posible para que le concedieran una beca de estudios. Gracias a ese empeño, Camus pudo cursar el bachillerato y, más tarde, la licenciatura y el doctorado en Filosofía, lo que le permitió convertirse en uno de los más grandes escritores y pensadores franceses del siglo XX. Por eso, tras pronunciar el discurso de recepción del Nobel, Camus envió a su maestro una carta de agradecimiento. La carta, junto con la respuesta del maestro, fue difundida 35 años después de su muerte, cuando se publicó su obra póstuma *El último hombre* (1995), un relato inacabado donde describe de manera novelada su infancia y adolescencia.

Concluyo citando el texto de la carta de Camus a su maestro, porque creo que expresa muy bien, en apenas unas líneas, lo que yo he tratado de defender a lo largo de este artículo: la relación personal entre el profesorado y el alumnado como la base principal del sistema educativo.

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, la mano afectuosa que tendió al pobre niño que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, nada de esto hubiese sucedido. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Le abrazo con todo mi corazón.

ALBERT CAMUS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Rico, Santiago; Appadurai, Arjun; Bauman, Zygmunt; Della Porta, Donatella; Fraser, Nancy; Garcés Mascareñas, Marina; Illouz, Eva; Latour, Bruno; Mason, Paul; Rendueles, César; Streeck, Wolfgang; Zizek, Slavoj (2017). *El gran retroceso. Un debate internacional sobre el reto urgente de reconducir el rumbo de la democracia*. Barcelona: Seix Barral.

Arendt, Hannah (1993). *La condición humana*, intr. de M. Cruz. Barcelona: Paidós.

Arendt, Hannah (1996). La crisis en la educación [1958]. En H. Arendt. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 185-208.

Arendt, Hannah (2003). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, ed. e intr. de R. Beiner, trad. de C. Corral. Barcelona: Paidós.

Ariño, Antonio; Martínez, Miquel; Llopis, Ramon; Pons, Ernest; Prades, Anna (ed.). *Via Universitària (2017-2019) (2019). Ser estudiant universitari avui. Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris*. Barcelona: Xarxa Vives d'Universitats.

Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*, intr., trad. y notas de J. L. Calvo Martínez. Madrid: Alianza.

Aristóteles (2004). *Política*, ed. de C. García Gual y A. Pérez Jiménez. Madrid: Tecnos, 3ª ed.

Balibar, Etienne (2017). *La igualibertad. Ensayos políticos 1989-2009*. Barcelona: Herder.

Beck, Ulrich (2006). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

Becker, Gary S. (1983 [1964]). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.

Campillo, Antonio (2001). *Variaciones de la vida humana. Una teoría de la historia*. Madrid: Akal.

Campillo, Antonio (2009). *El lugar del juicio. Seis testigos del siglo XX: Arendt, Canetti, Derrida, Espinosa, Hitchcock y Trías*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Campillo, Antonio (2015). La universidad en la sociedad global. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 52, 15-42.
- Campillo, Antonio (2018a). *Mundo, nosotros, yo. Ensayos cosmopolíticos*. Barcelona: Herder.
- Campillo, Antonio (2018b). La filosofía, la educación y la política. En Carlo Rodríguez Sabariz (coord.), *Filosofía en plural*, Artigos do grupo *Doxa* de filosofía na columna *O voo da Curuxa* no diario *El Progreso* de Lugo de 2012 a 2017. Lugo: Servizo de Publicacions da Deputación de Lugo, Epílogo, 158-162.
- Campillo, Antonio (2018c). Educación, democracia y filosofía. En Óscar Pulido, Óscar Espinel y Miguel Ángel Gómez (eds.), *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 299-326.
- Campillo, Antonio (2019a). *Un lugar en el mundo. La justicia espacial y el derecho a la ciudad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Campillo, Antonio (2019b). *El concepto de amor en Arendt*. Madrid: Abada.
- Campillo, Antonio (2020a). Pensar la pandemia. En Dulcinea Tomás Cámara (ed.), *Covidosophía. Reflexiones filosóficas para el mundo postpandemia*. Barcelona: Paidós, 188-206.
- Campillo, Antonio (2020b). Libertad para matar: la cruzada de los negociacionistas de la pandemia. *The Conversation*, 10/11/2020.
- Casanova, Julián (2005). *La Iglesia de Franco*. Barcelona: Crítica.
- Castillo, Manuel; Rubio, Juan Luis (2015). *Enseñanza, ciencia e ideología en España (1890-1950)*. Sevilla: Diputación de Sevilla y Vitela Gestión Cultural.
- Charbonnier, Pierre (2020). *Abondance et liberté. Une histoire environnementale des idées politiques*. Paris: La Découverte.
- Dewey, John (2004 [1916]). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, John (2017). *La democracia como forma de vida*, trad., intr. y selec. de textos de D. A. Pineda Rivera. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Educación ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica* (2017). Madrid: World Watch Institute, FUHEM ecosocial e Icaria.

- Escalante Gonzalbo, Fernando (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. Madrid/México: Turner.
- Enkvist, Inger (2016). El respeto al profesor: el éxito del sistema educativo de Finlandia. Entrevista con Carles Francino en La Ventana de la Cadena SER, 15/11/2016.
- Federici, Silvia (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Ferro, Marc (ed.) (2003). *El libro negro del colonialismo, siglos XVI al XXI: del exterminio al arrepentimiento*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Foucault, Michel (2009). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978.1979)*. Madrid: Akal.
- Freire, Heike (2011). *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Grao.
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garcés, Marina (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Giroux, Henry (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- González Reyes, Luis (coord.) (2018). *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. Madrid: FUHEM.
- Guttman, Amy (2001 [1987]). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Harvey, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hernández Armenteros, Juan; Pérez García, José Antonio (2020). *La universidad española en cifras, 2017-2018*. Madrid: CRUE Universidades Españolas.
- Illescas Martínez, Ion E. (2019). *Educación tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Israel, Jonathan (2015). *La revolución de la mente. La Ilustración radical y los orígenes intelectuales de la democracia moderna*. Pamplona: Laetoli.

- Kant, Immanuel (2012). *Crítica del discernimiento, o de la facultad de juzgar* [1790], trad. de R. R. Aramayo y S. Mas. Madrid: Alianza.
- Larrosa, Jorge (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes.
- Laval, Christian; Dardot, Pierre (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lipman, Matthew; Sharp, Anne M.; Oscanyan, Frederick (1993). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Maier, Corinne (2008). *No Kid. 40 buenas razones para no tener hijos*. Barcelona: Península.
- Mann, Michael (2009). *El lado oscuro de la democracia*. Valencia: PUV.
- Mignolo, Walter (2016). *El lado más oscuro del Renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización*. Popayán (Colombia): Editorial Universidad del Cauca.
- Moore, Jason W. (2020). *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Morente, Francisco (1997). *La escuela y el Nuevo Estado. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.
- Morin, Edgar (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix-Barral.
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, prefacio de F. Mayor Zaragoza, director general de la UNESCO (1987-1999). Barcelona: Paidós.
- Murillo, Francisco Javier; Martínez-Garrido, Cynthia (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 11, nº 1, 37-58.
- Navarra, Andreu (2019). *Devaluación continua. Informe urgente sobre alumnos y profesores de secundaria*. Barcelona: Tusquets.

Navarro, Vicenç (2002). *Bienestar insuficiente, democracia incompleta: Sobre lo que no se habla en nuestro país*. Barcelona: Anagrama.

Ortega y Gasset, José (1999 [1939]). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Espasa.

Paredes, Mónica (2021). Ayuso a Ana Rosa en directo: «¿Te han llamado fascista? Pues estás en el lado bueno de la historia». *La Vanguardia*, 15/03/2021.

Peirano, Marta (2019). *El enemigo conoce el sistema. Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención*. Barcelona: Destino.

Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Rousseau, Jean-Jacques (2016). *El contrato social*, trad. de M. J. Valverde. Madrid: Akal.

Sánchez Caballero, Daniel (2017). España, entre los países de Europa con menos escuela pública y más concertada. *diario.es*, 16/07/2017.

Sanmartín, Olga R. (2020). Qué es el pin parental, la herramienta para que los padres puedan vetar contenidos en las aulas. *El Mundo*, 19/02/2020.

Shiva, Vandana (2006). *Manifiesto para una democracia de la Tierra*. Barcelona: Paidós.

Tilly, Charles (2001). *Las revoluciones europeas 1492-1992*. Barcelona: Crítica.

*Scholasticism and History of Philosophy.
A didactic proposal for 2nd year of Bachillerato.*

*Escolástica e Historia de la Filosofía.
Una propuesta didáctica
para 2º de Bachillerato*



EDUARDO GUTIERREZ

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 153-172. ISSN: 0214-7300*

RECIBIDO: FEBRERO 2021

APROBADO: MAYO 2021

RESUMEN

Este artículo constituye una de las partes, concretamente, la parte teórica, de mi Trabajo de Fin de Máster para el Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Filosofía. En él, propongo una adaptación curricular de la Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato según una interpretación dialéctica de la Historia de la Filosofía.

En este artículo me centraré en la cuestión de la recuperación de los métodos de enseñanza-aprendizaje escolásticos para afrontar los problemas típicos de las «asignaturas filosóficas».

Palabras clave: Didáctica de la Filosofía; Escolástica; Historia de la Filosofía; Problemas de aprendizaje.

ABSTRACT

This article is one of the parts, specifically, the theoretical part, of my Master's Thesis for the Master's Degree in Teacher Training in the specialty of Philosophy. In it, I propose a curricular adaptation of the History of Philosophy of the 2nd year of Bachillerato according to a dialectical interpretation of the History of Philosophy.

In this article I will focus on the question of the recovery of scholastic teaching-learning methods to face the typical problems of "philosophical subjects".

Keywords: Didactics of Philosophy; Scholasticism; History of Philosophy; Problems of learning.

1. Plan y motivo del artículo.

En mi Trabajo Fin de Máster «Propuesta didáctica para una enseñanza dialéctica de la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato»¹ me planteo la aplicación práctica, mejor dicho, didáctica, de la idea de la «intradición de la tradición» desarrollada en mi Tesis Doctoral «Simmel y Ortega: En torno a la Filosofía como ejercicio de recepción y crítica»².

No es el objetivo de este artículo desarrollar ni la explicación teórica ni la consiguiente aplicación didáctica de la «intradición de la tradición». Diré simplemente que esta idea refiere al que, a mi juicio, es un principio dialéctico immanente a la propia Historia de la Filosofía. Desde la base de este principio (que se articula en dos principios menores: «principio de la biocenosís» y «principio de la dialéctica»), propongo en el TFM una modificación curricular de la Historia de la Filosofía para 2º de Bachillerato, a nivel de contenidos y de estructura metodológica.

Conforme avanza la argumentación del citado trabajo se van explicando los tres bloques en los que he dividido la exposición de cada una de las unidades didácticas que conforman el curso académico. Estos bloques serán presentados de forma sintética en el punto 4 del presente artículo. A colación de una de las pruebas prácticas de evaluación dispuestas para el tercer bloque, relativo a la evaluación de los alumnos, a saber, la prueba de la «disputación», me vi obligado a realizar un breve repaso por los métodos de enseñanza-aprendizaje más importantes de la Escolástica: *lectio, quaestio, disputatio*. Dicho recorrido finaliza con la constatación de una cierta analogía (que dice similitud lo mismo que diferencia) entre los problemas y retos que obligaron al desarrollo de estos métodos y los problemas y retos a los que, a mi juicio, se enfrentan los profesores de Filosofía en Secundaria y Bachillerato.

De acuerdo con este breve resumen del TFM, el objetivo del artículo consiste en plantear la analogía citada, presentando en primer lugar el desarrollo históri-

¹ Cuya defensa está prevista para junio de 2021, en la Universidad de Valladolid.

² Se puede consultar el trabajo íntegro en mi página web: https://7351e025-b0cf-48ee-895a-bfd7aacf4721.files-usr.com/ugd/758355_e11497a89951400a87debc6fa0e128bd.pdf

co de los métodos escolásticos indicado, y finalmente, como se ha apuntado más arriba, exponer la propuesta didáctica que defiende en mi trabajo académico y que, como trataré de demostrar, guarda una relación de semejanza estructural con el proceso de paulatina aparición de la *lectio*, de la *quaestio* y de la *disputatio*.

Antes de ello, en el punto que abordamos a continuación ofrezco un sucinto estado de la cuestión sobre los problemas y los retos que atañen al gremio de profesores de Filosofía en Secundaria y en el Bachillerato, y, excuso decir, a los propios alumnos implicados.

2. Retos y problemas en la enseñanza de la Filosofía en Secundaria y en el Bachillerato.

A partir de mis experiencias en la enseñanza de la Filosofía y en los estudios académicos realizados durante el periodo de doctorando y postdoctorado he llegado a la conclusión de que el modo como se organiza la asignatura de Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato no atiende a la realidad misma de la Historia de la Filosofía. O dicho de otro modo, parto de la convicción de que la Historia de la Filosofía comporta una estructura interna que no se corresponde con las estructuras curriculares para su enseñanza en la Secundaria.

Respecto a los estudios doctorales, esta propuesta consiste en una aplicación práctica de la idea básica que introduje en mi tesis doctoral, la «intradición de la tradición». De acuerdo con esta idea, la Historia de la Filosofía es una constante vuelta crítica a los clásicos; con otras palabras, un diálogo *con* y *entre* los clásicos de la Filosofía. Por eso pongo especial énfasis en apuntar las confluencias dialécticas que se producen entre los clásicos de la Filosofía (al modo de la *symploké* platónica), y que surgen necesariamente del diálogo que establecen entre sí, las más de las veces de carácter apagógico. Asimismo, esta idea implica un compromiso ontológico sobre el estatuto de las Ideas, consideradas como objeto de estudio propio de la Filosofía, y que, según apunto, no vendrían «caídas del cielo», sea esta expresión entendida al modo de la procedencia extramundana (Platón), divina (san Agustín) o trascendental (Kant) de las mismas. Las Ideas filosóficas (en este punto sigo las consideraciones de Gustavo Bueno sobre el particular³) surgen del conflicto entre diversos conceptos, y también

³ Por ejemplo, en «En torno a la distinción entre “Conceptos” e “Ideas”. A propósito del “ensayo etimológico” La Mesa de Víctor Martínez Patón», *El Catoblepas*, 127, 2012.

según la confrontación contextualizada entre los diversos puntos de parada de la Historia de la Filosofía.

Excuso decir que la revisión que propongo no es una crítica a los profesores de Filosofía en la Secundaria y el Bachillerato. Muy al contrario, pienso que muchos de ellos estarán de acuerdo conmigo en que existen múltiples condicionantes externos que limitan gravemente las posibilidades de penetración didáctica en la Historia de la Filosofía. Sin perjuicio de las habilidades docentes y metodologías, así como del nivel de conocimientos de los profesores de Filosofía, hay que tener en cuenta, y, en la medida de lo posible, proponer soluciones metodológicas para solventar problemas o caústicas tales como: las limitaciones temporales y programáticas para la organización de las sesiones, los objetivos concretos de la enseñanza de la asignatura (que no van tanto en la dirección de «formar filósofos» cuanto de hacerles ver a los alumnos que la Filosofía es un instrumento útil para su formación y para el desenvolvimiento vital, académico, profesional y laboral), y las dificultades que los alumnos puedan manifestar en la comprensión de los conceptos básicos; estas dificultades ralentizan el desarrollo del curso, y obligan a redefinir los contenidos de la asignatura según los mínimos requeridos en el currículo autonómico para la superación del curso y la preparación de las pruebas EBAU.

No se me ocurre mejor forma de resumir brevemente estos problemas que remitiendo al artículo de García Zacarías y Varguillas Carmona, en el que enumeran una serie de problemas didácticos o de aprendizaje que, aunque circunscritos a la Universidad Pedagógica Experimental «Libertador de Venezuela», pueden aplicarse a nuestro contexto práctico:

En primer lugar, los estudiantes, en su mayoría jóvenes, presentan serias dificultades para iniciar procesos reflexivos en el aula, argumentar sus planteamientos de manera coherente, promover discusiones desde el reconocimiento de posturas contrarias, problematizar situaciones del contexto socioeducativo, limitaciones en el lenguaje para expresar sus ideas y planteamientos, la poca aplicabilidad de los contenidos filosóficos para responder a los requerimientos del contexto educativo, la visión reducida de la filosofía a una concepción meramente historicista (García Zacarías y Varguillas Carmona, 2015).

Majorel, Padilla, Rosconi y Moisés también denuncian, apoyándose en encuestas y estudios de caso, ciertas «dificultades estudiantiles para comprender textos de cierta complejidad y para fundamentar la propia postura ante diversos contenidos disciplinares» (Majorel, Padilla, Rosconi y Moisés, 2020), esta

vez en el contexto de la educación filosófica en Argentina. Lo mismo hace Michel Tozzi, en «Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar»:

El paradigma de la enseñanza de la filosofía ha evolucionado muy poco: los alumnos, generalmente motivados a principio de curso con la esperanza de poder expresarse sobre cuestiones existenciales, pierden rápidamente el interés frente a la aridez de la clase magistral, la dificultad de los textos filosóficos, y la baja calificación de su primera disertación. La mayoría de ellos finalizan el bachillerato con una nota en filosofía inferior a la media de su expediente. Los profesores luchan –sobre todo en los centros más difíciles, donde los «nuevos bachilleres» carecen de los hábitos lingüísticos y culturales– por mantener sus exigencias intelectuales –y a menudo incluso hasta la atención de sus propios alumnos–, mientras que, a pesar de este cambio de circunstancias, siguen privilegiando la posición frontal del discurso de alto nivel del profesor, e incorporando muy pocas situaciones activas, como el trabajo en grupo o las discusiones (Tozzi, 2007).

Finalmente, deberíamos incluir dentro del grupo de problemas que afectan a la Didáctica de la Filosofía, o mejor, al gremio de los profesores de Filosofía en la Enseñanza Secundaria, el rechazo de los alumnos hacia una asignatura que consideran «sin sentido», «inútil», «excesivamente compleja», etc. Así lo explica Julio Perelló:

Muchos alumnos tienen una serie de prejuicios sobre la clase de filosofía y una cierta predisposición al rechazo, debido a las informaciones que reciben de sus compañeros. Por otra parte se cuestiona la utilidad de la asignatura para su vida futura y para su trabajo. El alumno sospecha que va a recibir unos conocimientos abstractos y difíciles de comprender (Perelló, 2008).

A la vista de estos problemas, que en líneas generales podemos decir que refieren a un problema más o menos generalizado para el aprendizaje de la Filosofía, pienso (y defiendo) que una revisión crítica de los contenidos de la asignatura dirigida a ofrecer una visión más profunda de la Historia de la Filosofía redonda en una mejor comprensión de los conceptos básicos y en el diseño de una asignatura interesante y motivadora para el alumnado. Por ello, quiero presentar una imagen de la Historia de la Filosofía que atienda a la que es, a mi juicio, la realidad misma de la Historia de la Filosofía: una Historia polémica y políticamente implantada. Como no vamos a profundizar en las consideraciones teóricas sobre las cuales desarrollo esta propuesta, creo que es conveniente aclarar, cuando menos, lo que entiendo por «Historia políticamente implantada».

Una Historia de la Filosofía «políticamente implantada», en un sentido amplio, es una Historia que desborda el ámbito gnóstico de la Filosofía, involucrándose (las más de las veces de forma sustancial, esto es, determinante) en la situación política, social, económica, técnica, tecnológica y científica de su tiempo. Según esto, mi propuesta insiste en una «contextualización fuerte» de cada filósofo y cada sistema, reduciendo al mínimo los «lapsus temporales» entre las diferentes unidades didácticas de la asignatura. Esta contextualización también tiene el objetivo de actualizar las ideas filosóficas de la tradición al contexto actual para, primero, informar a los alumnos sobre la actualidad de la Filosofía y de la Historia de la Filosofía, y segundo, para que los alumnos adquieran las capacidades necesarias para reconocer el modo como los discursos políticos, por poner un ejemplo, ejercitan, aunque no representen, ciertas ideas filosóficas. Y también para que sean capaces de someter a crítica el modo como éstas son ejercitadas.

Por último, quiero que mi propuesta se entienda como un proyecto de rehabilitación de la «Filosofía académica» desde la «vanguardia» de la «Filosofía espontánea», de acuerdo con las nociones introducidas por Gustavo Bueno en *El papel de la filosofía en el conjunto del saber* (1970), siguiendo la distinción kantiana entre un «concepto escolástico» y un «concepto cósmico» de la Filosofía (*Kritik der praktischen Vernunft*). En otras palabras, el objetivo fundamental es reivindicar el valor de la actividad filosófica, y con ello defender la necesidad de oposición a todo intento de legislación educativa que avance hacia la «disolución» del campo propio de la Filosofía (campo propio que no es óbice para pensar la Filosofía con independencia del resto de materias de la enseñanza secundaria ni, por supuesto, del resto de técnicas, saberes y disciplinas científicas; muy al contrario, el modo como entiendo la Filosofía y como articulo esta propuesta redundan en esa transversalidad de la actividad filosófica).

Para sintetizar los objetivos planteados (aplicación práctica de la «Intradi-ción de la tradición», resolver los problemas de aprendizaje de los contenidos básicos de la asignatura de Historia de la Filosofía, ajustar dichos contenidos a la realidad de la Historia de la Filosofía según los principios postulados, y hacer de la Historia de la Filosofía una asignatura atractiva, motivadora e interesante para los alumnos), así como para una correcta aplicación de las ideas de partida según las nuevas tendencias metodológicas y didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tendré en cuenta los veintiún «consejos» o «destrezas» que enumera Félix García Moriyón en «La investigación filosófica, la investi-

gación sobre la Filosofía», y que tienen el interés, dada su aplicación práctica en el contexto de aprendizaje en Secundaria, de optimizar la atención del alumnado y de promover su desarrollo intelectual (García Moriyón, 2007).

3. La Escolástica como método de enseñanza-aprendizaje.

Como ya he apuntado, el objetivo del artículo no es desarrollar la implicación didáctica de la «intradición de la tradición», sino apuntar la relación de semejanza estructural que a mi juicio existe entre la situación problemática a la que se enfrentan los profesores de Filosofía en la Secundaria y el Bachillerato, expuesta en el punto anterior, y la situación de «colapso» que acontece en el momento de tránsito de la Patrística a la Escolástica durante los siglos XII y XIII. De hecho, es de la complejidad de interpretaciones y de críticas que surgen en estos siglos (sin duda alguna suscitadas por la progresiva introducción de la lógica aristotélica) de donde resulta la constitución de ciertos métodos de enseñanza-aprendizaje que prácticamente al mismo tiempo fueron configurados como métodos de creación y expresión del pensamiento escolástico. A continuación expondremos brevemente, deteniéndonos sólo en los puntos esenciales según nuestro propósito, el proceso evolutivo que experimenta el pensamiento medieval entre los siglos XII y XIII.

Cabe decir en primer lugar que dentro del pensamiento cristiano medieval debemos distinguir dos grandes momentos, aun cuando la línea de separación entre ambos sea algo difusa: la Patrística o Teología filosófica, y la Escolástica, que convendremos en que se estructura de forma sistemática (que no es lo mismo que inaugurar) con la obra de Tomás de Aquino. El término «escolástica» (*scholasticus*) sirve para definir tanto la Filosofía y la Teología enseñadas en las universidades medievales, en especial de la baja edad media, como los métodos dispuestos para su enseñanza.

Durante la Escolástica, que alcanza su primer momento de esplendor en el siglo XIII, la producción de textos filosóficos y teológicos no se puede comprender allende de los métodos de enseñanza universitarios (es decir, de los cánones institucionalizados con el auge de las Universidades). En el pensamiento cristiano, al menos desde san Agustín, se admite que la Filosofía como instrumento de investigación para las cuestiones que atañen a la Teología ya se había completado (perfeccionado) en el pensamiento de los griegos y los latinos, en

particular del platonismo y del neo-platonismo. Conforme dicho postulado se asuma como fundamental en el seno de la Escolástica se multiplicarán los «comentarios» de los textos griegos o latinos, obteniendo un lugar destacado en dicho trabajo hermenéutico Aristóteles.

Es importante señalar que el surgimiento de la Escolástica se produce, entre otras causas, con motivo de la introducción de la doctrina aristotélica (que llega por vía árabe, con Averroes, Avicena y Avicibrón, y gracias al esfuerzo de recopilación que realiza el toledano Domingo de Gundisalvo), y del concepto de «Filosofía» de la Grecia clásica en la doctrina cristiana oficial. Puede decirse, por tanto, que el proyecto escolástico es un proyecto de «cristianización de la Filosofía aristotélica», Filosofía que en algunos puntos confrontaba directamente con la Teología cristiana (de los Padres de la Iglesia); por ejemplo, en el empleo «indiscriminado» de la lógica y de la razón para el escrutinio de verdades consideradas como irrefutables (las verdades de las autoridades eclesiásticas y patrísticas), en la autonomía de la Filosofía respecto de la Teología, o en la tesis de la *eudaimonia* terrenal, que choca directamente con la noción agustiniana de felicidad eterna, y que moviliza la reestructuración de la Filosofía práctica aristotélica (ética, política, economía⁴).

En relación a lo que decía más arriba, también hay que tener en cuenta el «misticismo racionalista», articulado sobre la máxima de Anselmo de Canterbury de que «la fe busca la inteligencia» (*Fides quaerens intellectum diceretur, Proslogion*). Por ejemplo, san Agustín en *Contra académicos*, II: «Sin dialéctica no hay ciencia»; o Vicente de Beauvais en *De eruditione*, 14: «Discutiendo excesivamente se pierde la verdad». Por consiguiente, la tesis según la cual la Escolástica introduce la razón frente al dogmatismo de la Patrística carece de sentido, aunque quizás desde una perspectiva metodológica, más que objetual, adquiera cierto significado.

En la Teología filosófica o Filosofía patrística el saber se organiza, desde la fundación de las primeras escuelas de catequesis en el siglo II en Oriente, sobre la base de la lectura de la Biblia. La *lectio divina*, antecedente de la *lectio* escolástica, era el método patrístico de transmisión del saber. Consiste en la lectura de la Biblia, que no es sino la lectura de la *auctoritas divina*, Dios, aunque a partir

⁴ Al respecto de las dos últimas disciplinas citadas es interesante observar el interés contemporáneo por recuperar el pensamiento político de autores como Vitoria o Suárez (para, por ejemplo, la defensa del cosmopolitismo republicano), o del pensamiento económico de otros como Juan de Mariana, que da nombre al Instituto de tendencia liberal o neoliberal español.

del siglo VI se introducirá a las *auctoritas sanctii* o autoridades de los santos. La *lectio divina* incluye la *meditatio* o consideración personal del texto sagrado y la *oratio*⁵.

Como vemos, la Biblia es la base de la teología patrística. Pero conforme se van acumulando las interpretaciones de las verdades reveladas (por efecto de la legitimidad concedida a la razón para el escrutinio de la fe), y conforme éstas comienzan a diferir en algunos puntos de la autoridad de los santos Padres, la *lectio divina* va abriéndose camino hacia la *lectio* escolástica, el primero de los tres grandes métodos de enseñanza escolásticos. En las Universidades, cada año académico está dedicado a la lectura, y más tarde al comentario, de un libro de texto (la Biblia o el *Libro de las Sentencias* de Pedro Lombardo, desde 1215). Las sesiones, en las que se sigue la lectura del texto acompañada, como veremos, de las *glosas* del profesor, se llaman precisamente *lectiones*.

De la lectura literal y el posterior comentario de la *auctoritas divina* a través de las Sagradas Escrituras se pasará, paulatinamente, a la inclusión de los Padres de la Iglesia y de los autores destacados en cada una de las artes liberales (Prisciano y Donato en la Gramática, Porfirio y Aristóteles en la Dialéctica, Séneca, San Basilio y San Jerónimo en la Ética, y Graciano y Raimundo de Peñafort en el Derecho). Pasamos así de la *auctoritas divina* de la alta edad media a la *auctoritas escolástica*⁶ de la baja edad media, organizada jerárquicamente: en la cúspide está Dios, cuya autoridad se expresa en el acto de creación y se recoge en las Sagradas Escrituras, después la Iglesia (la autoridad del Papa y de los Concilios), y por último la autoridad de los *sanctii*, que se clasificarán en dos grupos: los de la alta edad media hasta san Agustín (por ejemplo, san Isidoro de Sevilla o Gregorio Magno), y los de la baja edad media desde san Agustín (por ejemplo, santo Tomás y san Buenaventura). La autoridad humana, de los santos y de la Iglesia, se determina como tal según la *intentio recta* o «sentido común» con el que escudriñan los textos sagrados.

En el contexto de la enseñanza universitaria se distingue la *lectio* del maestro (*lego librum illi*) y la *lectio* del alumno (*lego librum ab illo*). Originariamente, la *lectio* consta de tres partes: la *littera* o el análisis de la estructura gramatical del texto, el *sensus* o análisis del contenido, y la *sententia* o exposición doctrinaria de

⁵ El *Metalógicon* de Juan de Salisbury explica este método escolar, aunque limitado a los procesos de lectura y meditación: primero leer, después aprehender lo leído, y finalmente meditar sobre lo leído, que no es sino una forma de reflexión personal.

⁶ La *auctoritas* no refiere al autor, sino al texto mismo.

las tesis del texto. Además, con el paso del tiempo se incluirá la *quaestio*, a través de la *collatio* o conversación entre el maestro (*magistri*) y los alumnos. Esta *quaestio* irá adquiriendo autonomía metodológica hasta constituirse como un método más de la enseñanza escolástica. En una época en la que las Universidades comenzaban a erigirse como centros universales de saber, el método tradicional de pensamiento a través o en función de ciertas autoridades comienza a quedar un tanto desfasado. Por ello, la *lectio* irá perfeccionando sus técnicas didácticas e investigadoras hasta dar lugar, como veremos, a las *quaestiones*, que irán agrupándose en forma de libro con las *summas*, y de las que surgirán las *disputationes*.

Pero antes de hablar de la *quaestio* hemos de hablar de las *sentencias*, textos que surgen como resultado del ordenamiento de los comentarios con los que el profesor iba glosando las lecturas realizadas en el aula⁷; se distingue una «glosa interlineal», una acotación verbal simple, de una «glosa marginal», que evolucionará como *expositio* o comentario. A partir del siglo XII las glosas comenzarán a comprenderse, no desde la perspectiva de la «página», esto es, de la Palabra de Dios expresada en las Sagradas Escrituras, sino de la «cuestión». Dicho de otro modo, la exposición del maestro escolástico irá ganando fuerza respecto de la autoridad divina. Esto es indicativo de las aspiraciones críticas que comienzan a adoptar los estudios de los textos bíblicos en el seno de la Escolástica.

La *quaestio* se desarrolla a partir de los siglos XI y XII, cuando los maestros escolásticos reconocen la necesidad de discriminar entre los diferentes argumentos de autoridad a la hora de comentar los textos. De hecho, y como explica Laureano Robles en «Apuntes para una lectura de Tomás de Aquino», la lectura directa de las autoridades, que constituía un saber erudito acumulado por la tradición, es una de las causas que explican el estancamiento del saber en la época medieval (Robles, 1992).

En la estructura de la *lectio*, las *glosas* o comentarios de otros autores irán tomando fuerza dentro de la *quaestio*, favoreciendo su independencia metodológica. Entre esas nuevas figuras de autoridad podemos destacar a Escoto Eriúgena, san Anselmo de Canterbury (*Monologion*, *Prosologion*) y, sobre todo, a Pedro Abelardo (cuya obra *Sic et non*, de 1121, es una de las primeras fuentes

⁷ La palabra «sentencia» se empleó antes de la eclosión del pensamiento escolástico para referir a colecciones de textos de autores como san Agustín o Gregorio Magno, también conocidas como «florilegios» o «cadenas». Al conjunto de estos textos, y no a su autor, se les llamará *auctoritas*.

para el desarrollo de las *glosas*, y uno de los argumentos de autoridad para el «misticismo racionalista»). Pedro Abelardo se convertirá en el inaugurador de una nueva manera de hacer Teología que ya no depende de la *lectio* o de las *glosas*, tampoco de las sentencias de Pedro Lombardo, sino de las *quaestiones*, en las que se adopta el esquema y el método inspirado por las leyes lógicas de Aristóteles⁸. No obstante, el *Libro de las Sentencias* de Lombardo se mantendrá como texto básico en la enseñanza de Teología hasta los siglos XV y XVI, cuando se incorpore como texto básico la *Summa Theologiae*; Francisco de Vitoria hará lo propio en la Universidad de Salamanca en el siglo XV.

La autoridad ya no se afirma acríticamente, sino que se somete a examen. La lectura literal de las autoridades divinas o santas abre espacio a una libertad personal para la investigación y, en la medida de lo posible, la crítica a las Sagradas Escrituras. Este espacio de libertad, que ha de entenderse siempre desde el marco del pensamiento cristiano, dogmático, dará lugar al florecimiento de un importante material teológico cuya extensión y pluralidad temática hará necesario un nuevo criterio sistemático de ordenación. En este momento (siglo XII) también aparecen las primeras *summas* o compendios de Teología, como la *Summa Sententiarum* de Pedro Lombardo, o el *Sic et Non* de Abelardo. Antes de estos intentos sistemáticos de orden de los temas teológicos se contaba con los resúmenes ofrecidos por autores como san Agustín o Juan Damasceno.

La *quaestio* tiene una estructura que consta de cinco partes que parte siempre de un *Utrum...*⁹, es decir, del planteamiento de la cuestión a exponer, que a la postre se convertirá en un formalismo dialéctico dentro del pensamiento escolástico; a continuación, los argumentos pro y contra la cuestión (*videtur quod sic; sed contra – videtur quod non; sed contra*); después la prueba de las premisas (*probatio maioris, probatio minoris*); el establecimiento de la tesis (*propositum*); y por último la respuesta (*solutio*) con prueba indirecta (*reductio ad impossibile*) y prueba directa (*arguitur quod sic*), seguida de la refutación de las objeciones (*fallaciae*).

Para terminar, la *disputatio*, que surge de la *quaestio* del mismo modo como ésta surge evolutivamente (evolución problemática) de la *lectio divina*; mejor dicho, la *disputatio* está estructurada en *quaestiones*. Con motivo de ese espacio de libertad personal conferido por la condición magistral de los profesores es-

⁸ La Lógica aristotélica que se conoce en Europa hasta mediados del siglo XII es la Lógica transmitida por Boecio, que suele denominarse *logica vetus* o «Vieja Lógica».

⁹ Este *utrum* o «si» condicional también abre cada una de las preguntas propuestas en la *Summa Theologiae* de santo Tomás, las cuales se agrupan artículos. La estructura de los artículos de la *Summa* se aproxima mucho a las de las *quaestiones*.

colásticos, comenzarán a multiplicarse las intervenciones dialécticas de otros maestros e incluso de los propios alumnos en las explicaciones de las cuestiones.

Teniendo en cuenta que una *quaestio* puede ofrecer múltiples soluciones, el *magistri* debe dar respuesta a todas ellas. Es de ahí de donde surge la *disputatio*, que terminará por sustituir a la *lectio*; en definitiva, la Biblia pierde centralidad en el ambiente escolástico universitario conforme la ganan las cuestiones y las cuestiones disputadas. Lo mismo que sucede con las glosas, las cuestiones y las sumas, las *disputatio* pasarán de métodos de enseñanza-aprendizaje a textos básicos de la Filosofía escolástica. En este sentido, podemos destacar las *Disputaciones* de Simón de Tournai (1201), uno de los primeros textos de su categoría, y las *Disputaciones metafísicas* de Francisco Suárez (1597), en las que el filósofo español realiza una recopilación de las cuestiones y disputas de la Escolástica para construir un cuerpo organizado de conocimientos que, a la postre, dará origen a la Filosofía moderna (crisis de la onto-teología) y al establecimiento de la Ontología como disciplina independiente de la Teología. Por otro lado, es necesario reseñar la célebre «controversia de Valladolid», acontecida entre 1550 y 1551 en el Colegio de San Gregorio de la ciudad castellana y que enfrentó a Juan Ginés de Sepúlveda y a Bartolomé De las Casas en el contexto de la «polémica de los naturales».

Se distinguen dos tipos de *disputatio*: la *quaestio disputada* o «disputa ordinaria», impartida por el *magistri* unas dos o tres veces por semana, y la *quolibet* o «disputa extraordinaria», impartida por un gran escolástico. En las primeras el profesor llama la atención sobre alguna dificultad del texto que se comenta, o, simplemente, propone problemas relacionados con el mismo. Da lugar así a discusiones que finalizan con la aclaración del *respondeo dicendum*, y recapituladas en el *reportator*. El segundo tipo de *disputatio* consiste en la respuesta ejemplar (desde la cátedra) del maestro a ciertas observaciones y preguntas.

Las disputas ordinarias se realizaban en el contexto de enseñanza-aprendizaje, como parte del reglamento académico de las Universidades, y siguen el siguiente esquema: Exposición de la cuestión; exposición de las razones a favor y en contra; *determinatio* del *magistri*. Dentro de este tipo de disputa están las disputas públicas, de cumplimiento obligatorio para los maestros. Los alumnos debían asistir a ellas, y tomar notas. Quien proponía el tema era el bachiller o auxiliar del maestro. Después, el público plantea dificultades y problemas (y los argumentos *sed contra*, que son tesis que refuerzan la dificultad planteada) sin un orden establecido, de manera que en función del tipo de público asistente la temática podía variar durante la propia disputa. También es el bachiller quien

toma notas de las dificultades y las responde, aun cuando el maestro podía intervenir siempre que lo considerase necesario. La *determinatio*, pronunciada días más tarde del «torneo» por el maestro, se enuncia de forma magistral. Las disputas extraordinarias o *quodlibetales* expresan la viveza de la enseñanza académica escolástica en la medida en que los temas no estaban anunciados con anterioridad, y se plantean para ser discutidos libremente por el maestro. Más que cuestiones referidas a la enseñanza de los alumnos, los temas tratados versan sobre las preocupaciones y los problemas de la sociedad escolástica.

Con la consolidación de la *disputatio* la Escolástica como sistema de pensamiento y también como método de enseñanza-aprendizaje adquiere un carácter dialéctico. No en vano, al maestro escolástico no sólo se le pide enseñar y predicar, sino también disputar con otros maestros. Por eso es importante que, a la hora de estudiar una disputa, se la considere en relación con las tesis contrarias que pretende refutar. El carácter dialéctico de la enseñanza-aprendizaje escolástica es, como se puede observar, uno de los aspectos más relevantes para el objetivo de recuperación de la Escolástica que me propongo en este artículo.

4. Propuesta didáctica.

Tenemos los tres grandes métodos escolásticos de enseñanza-aprendizaje: la *lectio* o lectura de los textos (dentro de la cual distinguimos la lectura del profesor, que más bien diríamos, aplicado a nuestro contexto, que es una selección, y la lectura del alumno, que en nuestro contexto se entiende previa a las sesiones en las que se analizarán esos textos), la *quaestio* o el planteamiento de problemas y dificultades, y la *disputatio* o exposición dialéctica de tesis enfrentadas a colación de uno de los problemas o de las dificultades de la *quaestio*.

A continuación expondré los tres bloques en los que he dividido mi propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato. Después, justificaré la relación de semejanza entre ambas metodologías.

«Proemio práctico proactivo».

La primera sesión de cada unidad didáctica se incluye dentro del «proemio práctico proactivo». El desarrollo de la sesión es como sigue.

Al iniciar la clase, el profesor realiza una serie de preguntas para conocer si los alumnos tienen algunas referencias previas sobre el autor o la corriente de la unidad didáctica. Conforme los alumnos vayan exponiendo algunas aproximaciones (en caso de que los alumnos no sepan absolutamente nada del autor o la corriente en cuestión el profesor formulará preguntas para guiarles en la articulación de algunos conceptos básicos del contexto, de la biografía y del sistema filosófico del autor), el profesor dibuja en la pizarra un mapa con los conceptos que vayan surgiendo en el diálogo. Cuando se haya completado el mapa conceptual (según la referencia que el profesor tendrá preparada con anterioridad, y durante el tiempo que tarde en completarse), el profesor formulará preguntas en las que se planteen posibles relaciones entre dos o más conceptos. Se pueden tomar como referencia expositiva tanto las experiencias personales de los alumnos como la perspectiva del autor (en caso de que los alumnos lo conozcan). Al finalizar la sesión, el profesor concluirá con algunas aproximaciones formales a los conceptos básicos de la unidad (definiciones provisionales). En cada unidad didáctica uno de los alumnos (por orden de lista) recogerá por escrito las definiciones y las conclusiones extraídas en la sesión proactiva para compararlas con las definiciones y conclusiones extraídas al final de la unidad didáctica.

Es importante apuntar que lo ideal para el correcto desarrollo de esta sesión es que los alumnos hayan leído los textos recomendados por el profesor previamente. Con ello, además de observar qué saben los alumnos sobre el tema de la unidad, el profesor podrá determinar hasta qué punto, en qué grado o con qué suficiencia los alumnos aprenden, inicialmente, los ítems o conceptos básicos de la unidad didáctica. En definitiva, no sólo se trata de exponer conocimientos previos, sino de estructurarlos según nuevas lecturas para echar los cimientos desde los cuales se reconstruirá dialécticamente el conocimiento del autor correspondiente. Según lo expuesto, el método apropiado para impartir esta sesión es el método dialógico a través de preguntas que relacionen las tesis principales del autor con su contexto histórico.

«Exposición conceptual dialéctica».

La extensión de la «exposición conceptual dialéctica» dependerá de la importancia de cada unidad didáctica (establecida según la relación con el conjunto de

la asignatura y con el objetivo puesto en la preparación de las pruebas EBAU), oscilando entre siete y diez sesiones. En cada sesión se expondrán uno o dos pares conceptuales, y el desarrollo de cada sesión es como sigue.

Durante los primeros diez minutos el profesor recuerda los puntos básicos de la exposición del día anterior, dibujando en la pizarra los conceptos básicos que se concluyeron entonces. Preguntará a los alumnos para que sean ellos mismos los que definan y relacionen estos conceptos. Después, durante treinta minutos, se realiza la exposición dialéctica de los ítems de la sesión. La principal novedad que representa este tipo de enseñanza radica en el modo como se estructuran los contenidos curriculares: según pares conceptuales dialécticos. Así por ejemplo, a la hora de tratar los argumentos escépticos de Descartes se tendrán en cuenta las doctrinas de los escépticos españoles, en particular de Gómez Pereira y de Francisco Sánchez «El Escéptico»¹⁰. En cada sesión se expondrá un par conceptual. Los diez últimos minutos se dedican a resolver las dudas, críticas y objeciones de los alumnos.

El método requerido para impartir las sesiones de la «exposición conceptual dialéctica» será el método dialéctico para los primeros y últimos diez minutos, y el método de la «lección magistral participativa» para los treinta minutos de exposición del profesor.

«Postfacio práctico».

Durante las dos últimas sesiones de cada unidad didáctica se realizarán las pruebas de evaluación práctica de los alumnos (sin contar el comentario de texto, que se realizará al final de cada trimestre, ni el «diario filosófico», que los alumnos deberán entregar al final del curso académico), a saber: «disputaciones», «propuestas artísticas» y «propuestas prácticas». Las «propuestas prácticas» consisten en la exposición de algunos de los contenidos de la asignatura a través del contexto de nuestro presente; es decir, explicar las ideas de la tradición filosófica a partir de discursos, publicaciones, eventos, conferencias o reivindicaciones actuales o contemporáneas. Las «propuestas artísticas» consisten en la exposición de algunos de los contenidos de la asignatura a través de obras artísticas (que pueden ser «pasivas», es decir, propuestas por los alumnos a través

¹⁰ En definitiva, se trata de «enfrentar» los conceptos básicos de un autor o corriente con los antecedentes directos a partir de los cuales articula aquéllos, al modo de «fuentes».

de una investigación previa, o «activas», diseñadas *ad hoc* por los alumnos; por ejemplo, dibujos, cómics, música, etc.). Y las «disputaciones», la prueba práctica más relevante a los efectos de este artículo, consisten en una recuperación adaptada de las *disputatio* escolásticas, según lo indicado en el punto anterior.

Adaptación de la enseñanza escolástica.

En el desarrollo histórico de la Filosofía escolástica y de los métodos de enseñanza-aprendizaje escolásticos he apuntado deliberadamente la creciente complejidad de las cuestiones disputadas y la multiplicación paulatina de las autoridades e interpretaciones como una de las causas que determinan el paso de la Patrística a la Escolástica¹¹. Si recordamos, esa misma complejidad de contenidos es una de las circunstancias que ciframos como causa de los problemas en el aprendizaje de la asignatura que esta propuesta trata de afrontar. Para un estudio ampliado de este paralelismo, así como de las implicaciones metodológicas de la Escolástica, remito a *La Escolástica y su aporte metodológico* (1991), de Felicísimo Martínez Diez.

Por otro lado, creo conveniente recordar que en el Prólogo a la *Summa Theologiae*, santo Tomás explica en tres párrafos los motivos o el plan general de la obra; de todos ellos, cuya explicación no cabe aquí, sólo quiero destacar el primero. La *Summa*, que no es sino un «compendio de Teología», más aún, un compendio sistemático de los temas de la Teología para su correcta exposición, enseñanza y aprendizaje, tiene el objetivo fundamental de facilitar la labor pedagógica de los maestros escolásticos. Y en el segundo párrafo, directamente relacionado con las tesis que he presentado en el punto dos del trabajo, explica el aquinante las dificultades ante las que se encuentra el alumno cuando se adentra en el estudio de la Teología. Si bien es cierto que el objeto de estudio no es el mismo, y tampoco son las mismas las dificultades a las que se enfrenta el alumno, pienso que estos párrafos son una prueba, entre otras muchas que podríamos exponer si tuviésemos más espacio para ello (la necesidad de es-

¹¹ Sin perjuicio, por supuesto, de la introducción por la vía árabe de los textos aristotélicos. Sin embargo, esta causa, que sin duda cifro como fundamental para el tránsito de la Patrística a la Escolástica, puede coordinarse con la anterior del siguiente modo: la recuperación de la silogística aristotélica y de las tesis «controvertidas» del aristotelismo provocan, respectivamente, una reconsideración de la existencia racionalista de los estudios escolásticos, y la acumulación de nuevas figuras de autoridad cuyos argumentos han de ser rebatidos adecuadamente.

estructurar los contenidos de la Teología según las leyes de la Lógica aristotélica, planteada por Pedro Abelardo), de lo fructuosa que sería una recuperación, más bien parcial, referida a los métodos más que a los contenidos, del pensamiento escolástico.

Pues bien, según este paralelismo creo justificado recuperar algunos puntos básicos de la enseñanza escolástica para la tarea de articulación metodológica que atenuará, o al menos ese es el objetivo, los problemas de aprendizaje manifestados por los alumnos. En este sentido, se puede observar una cierta afinidad entre los tres métodos escolásticos (*lectio*, *quaestio* y *quaestio disputada*), y los tres bloques metodológicos que propongo. En el «proemio práctico proactivo» se diferencian claramente una selección de textos realizada por el profesor para su lectura de una lectura a realizar por parte de los alumnos. La *lego librum illi* y la *lego librum ab illo*, respectivamente. Por lo que respecta a las sesiones de la «exposición conceptual dialéctica», asumen una estructura polémica que se puede poner en comparación con la estructura de las *quaestio*. Y finalmente, las «disputaciones» son una de las pruebas prácticas que componen el «postfacio práctico».

Esto, sin perjuicio de que la lección magistral, método básico para el desarrollo del segundo bloque, coordinado con la *quaestio*, nazca de la *lectio*, coordinada con el primer bloque. En efecto, si bien es cierto que la lectura de textos por parte de los alumnos se exige y erige como necesaria para los tres bloques, en particular para el segundo, es en el primero donde tendrá una mayor significación, dado que el método previsto para su ejecución ofrece un mayor espacio de participación para el alumnado. Según esto, aun cuando es conveniente que los alumnos lean los textos seleccionados para el tratamiento de cada una de las cuestiones de la «exposición conceptual dialéctica», más lo será para el desarrollo del «proemio práctico proactivo», en el que el profesor espera detectar el grado de adquisición inicial de los contenidos por parte del alumnado, y las posibles dificultades que se presenten en el aprendizaje inicial de los mismos a partir de los textos. Además, en el «proemio» se le concede mayor importancia a la práctica y a la demostración oral del estilo de análisis o del estilo de aprendizaje de cada alumno, lo que se corresponde con el *modus loquendi* de la *lectio* (Del Rey Fajardo, 2016).

Con todo y para concluir, mi propuesta didáctica para la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato presenta una cierta continuidad con la enseñanza escolástica en la medida en que cifro como cuestiones fundamentales para un

correcto abordaje de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la Filosofía en la Secundaria el reconocimiento del carácter escolar de la Filosofía (constatable no sólo en la época escolástica, sino también en la Filosofía clásica, con la proliferación de Academias, Escuelas y Sectas de Filosofía), por un lado, y la adaptación dialéctica de los contenidos curriculares de las distintas asignaturas, por el otro. Según esto último, que no hay tiempo de desarrollar, la modificación dialéctica o según pares dialécticos de la estructura curricular de los contenidos de las asignaturas referidas se adecúa a las tesis básicas de la teoría del «aprendizaje significativo» de David Ausubel¹².

¹² Ausubel, D., Novak, T. y Hanesian, H. (1983). *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognitivo*. Trillas; Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bueno, G. (1970). *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid: Ciencia Nueva.

Del Rey Fajardo, J. (2016). Los métodos de enseñanza y su dinámica. *Montalbán*, 48, 74-86.

García Morrión, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía. *Episteme*, 27, 41-58.

García Zacarías, J.C., y Varguillas Carmona, C.S. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la filosofía. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 209-226.

Perelló, J. (2008). Didáctica de la Filosofía. *Sophia*, 4, 155-210.

Robles, L. (1992). Apuntes para una lectura de Tomás de Aquino. *Anales del Seminario de Metafísica*, número extra en homenaje a Sergio Rábade, pp. 927-963.

Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, 207-2015.

*Emotional intelligence and philosophy
for children in the 1st stage of secondary school.*

*Universalizar la filosofía.
Inteligencia emocional y filosofía
para niños y niñas en el 1^{er} ciclo de E.S.O.*



JOSÉ BIRLANGA Y SARAI MACARRO

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 173-202. ISSN: 0214-7300*

RECIBIDO: MAYO 2021

APROBADO: JUNIO 2021

RESUMEN

Partiendo de la defensa de la necesaria presencia de la formación filosófica, la finalidad de este artículo, tras acometer el análisis del campo epistémico “inteligencia emocional” en su potencial de educación (emocional), no se limita a proponer una salida a los problemas que se plantean en el 1er ciclo E.S.O. (1º, 2º y 3º curso) en el currículo actual de la Educación Secundaria en la asignatura de Valores Éticos. Así, en estas páginas, no solo se ha desarrollado un programa que fomenta la implantación de la inteligencia emocional en la asignatura de Valores Éticos, sino que además, y sobre todo, insiste en la necesidad de enfatizar el carácter transversal y continuado de la educación en filosofía, y también en valores, en el ciclo —y en particular en esos cursos—. Por ello, además, utilizaremos algunas estrategias de la filosofía para niños y niñas para continuar desactivando la dualidad reductiva y excluyente entre emoción y razón. Todo ello es, como no puede ser de otra manera, afín a los objetivos de una etapa terminal y obligatoria de la Educación Secundaria Obligatoria y a la voluntad de favorecer una educación integral y continuada que aspira a una universalización de la formación filosófica.

Palabras clave: Inteligencia emocional, 1er ciclo E.S.O., Valores Éticos, filosofía para niños y niñas, educación integral.

ABSTRACT

Starting from the defence of the presence, necessary and early, of the philosophical formation The purpose of this article, after undertaking the analysis of the epistemic field “emotional intelligence” in its potential of (emotional) Education, is not limited to proposing a solution to the problems that arise in the 1st stage of secondary school (1st, 2nd and 3rd courses) in the current secondary school syllabus of Ethical Values subject. Besides, apart from developing a program based on the establishment of Emotional Intelligence in the subject of Ethical Values, the article specially insists on the need to emphasize the transversal and continuous nature of education in philosophy and values in the 1st stage- and in particular in those courses. For this reason, we will also use some strategies of philosophy for children to continue deactivating the reductive and exclusive duality between emotion and reason. All this is, as it cannot be otherwise, related to the objectives of a terminal and compulsory stage of the secondary school and also to the desire to promote a comprehensive and continuing education which aspires to a universalisation of the philosophical training.

Keywords: Emotional intelligence, 1st stage of secondary school, Ethical Values, philosophy for children, comprehensive education.

Introducción

El punto de partida no puede ser otro que el reconocimiento de una necesidad: la extensión de la presencia de *formación filosófica* en los ciclos de educación obligatoria. Esta necesidad entronca y amplía si cabe todavía más la de una efectiva educación integral del alumnado y del reconocimiento del potencial que también en este aspecto pueden desempeñar asignaturas de un claro carácter filosófico, como la de Valores Éticos, en los primeros cursos de esta etapa. Para ello, pensamos indispensable reconsiderar las opciones que ofrece el vasto campo epistémico que se esconde tras la expresión “inteligencia emocional” como base para, primero, romper con la disyunción excluyente entre emoción y razón y, después, contribuir a una efectiva educación integral en donde se parta, al tiempo que se vaya construyendo, un saber crítico, y por tanto filosófico, aunque sea de manera inaugural. De otra parte, se propone igualmente una metodología que, desde lo indicado, contribuiría a *programar* la asignatura de Valores Éticos en el primer ciclo de E.S.O., superando algunos problemas que el currículo presenta.

No es difícil intuir que el tratamiento dialógico entre emoción y razón incidirá en la disminución de las actitudes disruptivas del alumnado. La apelación sin eufemismos a la inteligencia emocional no es un mero cambio en el “aspecto” de la asignatura; servirá, sobre todo, para renovar y actualizar el compromiso curricular facilitando así el cumplimiento de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, muy en particular, la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas con capacidad de razonar y espíritu crítico que se ha de fomentar también en estos cursos en las aulas. No entraremos a valorar ahora el amplio debate sobre la premura de ciertos contenidos, sea como fuere nuestros hijos e hijas, y alumnos y alumnas son ya parte de esa (*filosofía y*) *ciudadanía* en un mundo demasiado complejo como para dejarlos al páiro de cómodas e interesadas interpretaciones a favor de una tutela continuada so pretexto de una inmadurez exógena. Nuestra apuesta es firme y realista, tal y como expresa la propuesta que hacemos del desarrollo curricular de la asignatura y esperanzada en un ensanchamiento y acrecentamiento de la presencia de la filosofía en la

formación del alumnado ahora que con la LOMLOE la asignatura de Historia de la Filosofía vuelve a ser obligatoria para todas las modalidades en el último curso de bachillerato, recuperando así el lugar que tenía¹.

Aunque son varias las razones que justifican la elección de la asignatura de Valores Éticos no olvidamos que otras asignaturas quizá fueran en principio más amables y contarán con alumnos y alumnas más maduros y receptivos. Ahora bien, no pocos alumnos y alumnas llegarán a cursar ningún curso de filosofía más allá de la E.S.O en todo su futuro formativo. Es notorio el número significativo de estudiantes que no terminan la Educación Secundaria Obligatoria o que no cursan el Bachillerato, y en este sentido la asignatura de Valores Éticos cobra una importancia significativa en la vida del alumnado y de la sociedad ya a medio plazo. Es por ello que subrayamos la trascendencia formativa que merece esta asignatura de tan evidente naturaleza filosófica como de profunda vocación antropológica.

A favor de esta idea y gracias o debido a la nueva ley educativa LOMLOE todo el alumnado sin excepción cursará la asignatura de Educación en Valores cívicos y éticos y aunque todavía no tengamos demasiada información sobre la futura asignatura, en la actualidad, nos parece imprescindible seguir enriqueciendo este ámbito de la educación que por el momento lleva el nombre de Valores Éticos.

En algún curso de la etapa (educación secundaria) todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de Educación en Valores cívicos y éticos. En dicha materia, que prestará especial atención a la reflexión ética, se incluirán contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres, al valor del respeto a la diversidad y al papel social de los impuestos y la justicia fiscal, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. (Boletín Oficial de Estado [BOE], 2020).

Por otro lado, este trabajo, que tiene muy en cuenta la efectiva experiencia docente, parte de las evidentes dificultades que no pocos alumnos y alumnas muestran a la hora de relacionarse y también al expresar sus sentimientos y emociones. Obviamente, más que otros alumnos y alumnas de cursos superiores, esas dificultades corren parejas a la falta de instrumentos para detectar

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Sec. 1. p. 122898. Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020.

y entender sus reacciones y a herramientas que subsanen o normalicen estas situaciones; todo ello enfatiza aún más la incompreensión ante la realidad que les rodea. Es necesario salvar la dicotomía excluyente entre el mundo interno y el externo antes de que la separación sea más acusada. Pero tomar conciencia de ello requiere también de formación.

Huelga decir que en los últimos años de la niñez comienzan a aparecer los rasgos de una incipiente adolescencia, ocasión para conocer y explorar nuestras emociones, para *sacarlas al gran mundo* pues aunque todo comience en un entorno más familiar y privado, pronto el *entorno* se convertirá en *mundo*, y en ese tránsito, al margen de la incidencia de las nuevas tecnologías y de la hiperconectividad virtual, no todas las familias cumplen igualmente con esta tarea². Así pues, entendemos que la E.S.O. debe, por consiguiente, incluir una educación emocional garante de esa educación integral. Daniel Goleman escribe:

En la medida en que la vida familiar está dejando ya de ofrecer a un número cada vez mayor de niños un fundamento seguro para la vida, la escuela está convirtiéndose en la única institución de la comunidad en la que pueden corregirse las carencias emocionales y sociales del niño (Goleman, 2015, p. 420).

Huir de este hecho ha sido y seguirá siendo, si no lo atendemos, un error que marca el devenir de una sociedad líquida (Z. Bauman), y el de una sociedad cada vez más telemática. En cualquiera de estas denominaciones hay algo en común: describe a una sociedad huérfana de emociones y, como estamos viviendo, cada vez más mediatizada. Una posible solución, añade Goleman, ante esta realidad alejada de lo emocional consistiría en “forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, reconciliando no solo en las aulas sino en la educación tanto *mente* como *corazón*” (Goleman, 2015, p. 30). Ello justifica que nuestra propuesta no pueda ser sino integral, además de práctica por la concreción que se propone en la asignatura de Valores Éticos, en el 1^{er} ciclo de E.S.O.

² Sin entrar en este otro tema, no podemos no mencionar el cambio tecnológico producido. En el Prólogo a *Educación con Inteligencia emocional* (Elias, 1999) Goleman escribe: “La forma en que hemos transmitido las aptitudes de la inteligencia emocional de una generación a otra ha sido en la vida misma, al jugar con otros niños y a través de nuestros progenitores, parientes y vecinos. La infancia ha cambiado: los niños ya no disponen de las oportunidades naturales para esa clase de aprendizaje”.

En el párrafo anterior, página 18, alertaba del cambio tecnológico sin precedentes producido ya en el contexto de hace dos décadas “en las que los niños pasan cada vez más horas de su vida ante un monitor”. Qué cabría decir con la “experiencia” acumulada desde la primavera de este 2020...

A favor de la educación integral y temprana, mediante la asignatura de Valores Éticos y gracias a su naturaleza, queremos añadir en esta introducción que la nueva ley educativa LOMLOE en la educación primaria añadirá en alguno de los cursos del tercer ciclo la Educación en Valores cívicos y éticos:

Se prestará especial atención al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la función social de los impuestos y la justicia fiscal, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico, la cultura de paz y no violencia y el respeto por el entorno y los animales³. (BOE, 2020).

Aclarada la necesidad de una educación integral y por tanto también emocional nos detenemos ahora en los objetivos, eje de referencia, de la E.S.O. Parece incontestable que sería imposible entender esos objetivos dejando de lado la educación emocional. Las capacidades implicadas quedarían muy afectadas sin la consideración de esta característica tan específica de los seres humanos.

Para ayudar al alumnado en su propio desarrollo educativo los y las docentes, maestros y profesores, tenemos que ser receptivos y receptivas y asumir nuestras capacidades también en el aprendizaje significativo y emocional desde los primeros años de escuela⁴. Es imprescindible saber del alumnado y de su entorno para ofrecer una educación de integral y de calidad. Y ello es consustancial al rechazo del docente como mero contenedor-transmisor de conocimientos: apego, diálogo, compasión, intuición, compañerismo, criterio, satis-

³ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, Sec. 1. p. 122873. Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020.

⁴ Cabe destacar el trabajo de Isaza-Zapata, G. M., y Calle-Piedrahíta, J. S., "Un acercamiento a la comprensión del perfil de la inteligencia emocional", publicado en 2016 en la *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14. En este interesante y revelador estudio, a pesar de la concreción de la muestra, --poco más de cien docentes de educación básica primaria de Medellín, Colombia--, se concluye que, p. 342, "con la inteligencia emocional, el sujeto docente es capaz de: innovar (crear nuevos contenidos), ser líder (dirigir y organizar a las personas), desarrollar su vocación formadora (guiar, orientar) y por último, adoptar una actitud investigadora (hacia la curiosidad, el asombro, la generación de nuevos conocimientos). Por consiguiente, desde una visión social el sujeto docente, al comprender la inteligencia emocional, se vuelve más comunicativo con las diferentes comunidades, exalta los aspectos sociales de comprender a sus compañeras y compañeros, mejora las relaciones familiares y adopta una actitud positiva hacia el trabajo, donde reconoce que de los errores se aprende". Más ambicioso, pero reclamando igualmente la necesidad de aumentar las destrezas relativas a la inteligencia emocional en los profesores, que ya se considera "adecuada", es el excelente y pormenorizado estudio de Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M.C., de 2017. "Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en Docentes Españoles". *ReiDoCrea*, 6, 170-193.

Ambos estudios, como otros, insisten en la necesidad de introducir y consolidar dentro de la formación del profesorado programas de entrenamiento en inteligencia emocional, algo que redundaría en una mejora de la calidad del sistema educativo, de alumnado y de profesores.

facción, dedicación..., son algunas de las características de nuestros y nuestras docentes que ayudarán a alumnos y alumnas a crecer como personas. ¿Y no es esto lo que la educación verdaderamente persigue?

Respecto a ello es fundamental para alcanzar esos objetivos que se proponen entender la necesidad de un cuerpo del profesorado compuesto por personas emocionalmente competentes como algo fundamental. En este sentido, la fórmula “reconciliar mente y corazón” nos preparará para expresar y afrontar esta tarea de forma eficaz y realista como docentes sin perdernos en la idea de la importancia excesiva de los conocimientos basados exclusivamente en los contenidos. En cualquier caso, el nivel de exigencia hacia un cuerpo docente, nunca suficientemente reconocido, es siempre muy alta.

Antes de seguir adelante también es preciso indicar que no se pretende solventar ni definir las posibles dudas sobre los distintos ajustes que ha generado el concepto de “inteligencia emocional”, mucho menos entrar en este momento en una fundamentación pedagógica de la misma, todavía objeto de debate, pero sí desde luego es nuestro interés apoyarnos en sus características y funcionalidades, en la letra y en el espíritu, para contribuir a mejorar la práctica educativa y en especial para sugerir algunas estrategias con las que afrontar algunas de las dificultades a las que está sometida la asignatura de Valores Éticos en esa perspectiva de extender, y dilatar, la presencia de la formación filosófica.

Cuando hablamos de inteligencia emocional (o educación emocional, pues ese es nuestro verdadero horizonte de referencia), siguiendo a Bisquerra, consideramos las siguientes delimitaciones conceptuales

- La inteligencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, gestionar los fenómenos afectivos y utilizar estas capacidades para dirigir los propios pensamientos y acciones. En torno a la discusión de su naturaleza y sus características hay diferentes modelos, pero más allá de las divergencias hay un acuerdo general en que hay unas competencias emocionales que deberían ser enseñadas a todas las personas. (Bisquerra, 2016, pp. 55-56).
- La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2012, p. 90).

Pertinencia y justificación

Para materializar esa realidad es imprescindible al menos debilitar (y no solo por las dicotomías de género que suelen asociarse) la prejuiciosa concepción excluyente en la dualidad razón vs emoción. En este sentido nos interesa acometer la vertiente neuronal de la cuestión desde las ideas más destacables de Antonio Damasio, que es sin duda referente del tema como lo atestiguan sus diversos escritos. Desde luego que de entre todos ellos, y pensando en la formación ulterior del propio alumno o alumna, y en el reparto de la carga docente de los profesores y profesoras, el libro de referencia (y en el que nos basamos para plasmar las ideas principales referidas a este estudio). *El error de Descartes* (2011)⁵ tiene como tema principal la relación entre las emociones y la razón. Nos parece imprescindible su clarificación de que él “nunca quiso contraponer las emociones a la razón, sino más bien considerar las emociones por lo menos como ayuda para la razón y en el mejor de los casos en diálogo con ella” (Damasio, 2011, p. 17). Explica, y este asunto nos parece de especial importancia, que “determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad” (*Ibid.*, p. 23).

Saber la relevancia de los sentimientos en los procesos de la razón no sugiere, según Damasio, que la razón sea menos importante que los sentimientos, que deba ocupar un segundo lugar con relación a ellos o que tenga que ser menos cultivada. Por el contrario, el papel penetrante de los sentimientos nos puede dar una oportunidad de aumentar sus efectos positivos. (Damasio, 2011, p. 330).

Esta idea es imprescindible a la hora de contemplar todo el potencial de una asignatura como Valores Éticos. A fin de cuentas, el espíritu crítico no se puede entender separado del “espíritu” emocional en el que se fundamenta: “la acción de los impulsos biológicos, estados corporales y emociones puede ser un fundamento indispensable para la racionalidad” (Damasio, 2011, pp. 276-277). Por otro lado, y aunque “se precisa un mecanismo basado en el cuerpo para ayudar a la “fría” razón, añade que también es cierto que algunas de estas señales basadas en el cuerpo pueden deteriorar la calidad del razonamiento” (*Ibid.*, p. 266). De ahí la importancia que tiene ayudar al alumnado a equiparse racional

⁵ Traducido relativamente pronto por la editorial Debate, *La sensación de lo que ocurre*, por nombrar solo una más de sus obras, es otro de sus libros posteriores en los que el autor, reconocido en 2005 con el premio Príncipe de Asturias de Ciencia y Tecnología, abunda y amplía las tesis de *El Error de Descartes*.

y emocionalmente. La asignatura de Valores Éticos, por su naturaleza, cumple con esta tarea y consideramos que tenemos que trabajarla, también considerando su dimensión diacrónica, para lograr lo mejor de ella, primero ya en las aulas (Damasio, 2011, p. 331)⁶.

Estado de la cuestión y antecedentes

Después de estas aclaraciones, tan necesarias como propedéuticas, abordaremos el mundo de la inteligencia emocional de la mano de Daniel Goleman y Rafael Bisquerra. Al igual que Antonio Damasio ellos también hicieron hincapié en las emociones y sus implicaciones. Algo imprescindible para esta propuesta es que según Goleman el rendimiento escolar del niño y de la niña depende del más fundamental de todos los conocimientos, aprender a aprender, que es además una de las competencias clave que recoge el BOE⁷ y una de las competencias más aclamadas por su importancia. Goleman anota siete claves de orientación respecto a la inteligencia emocional: confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, comunicación y cooperación (Goleman, 2015, pp. 301-302). También Bisquerra mantiene que “las emociones tienen una influencia en la motivación, interés, creatividad, flexibilidad, procesos cognitivos, toma de decisiones, implicación, esfuerzo, dedicación, etc. Y que esto, naturalmente afecta al rendimiento del alumnado” (Bisquerra, 2012, p. 50).

Esa idea es clave para entender la educación desde una perspectiva integral. Nos inclinamos no solo a ocuparnos *de* y *en* las emociones y no solo a *hablar de* ellas; a conocerlas en el aula, siendo la asignatura de Valores Éticos un marco ideal para trabajar al respecto y educar en favor y desde una racionalidad integradora y un trampolín desde el que “echar a volar” en filosofía.

También Goleman habla de esta idea mencionando a Etzioni quien cree que “las escuelas desempeñan un papel esencial en el cultivo del carácter, enseñando la autodisciplina y la empatía, lo cual, a su vez, hace posible el auténtico compromiso con los valores cívicos y morales” (Goleman, 2015, p. 429-430).

⁶ “El reforzamiento de la racionalidad requiere probablemente que se preste una mayor consideración a la vulnerabilidad del mundo interior. Desde un punto de vista práctico, el papel señalado para los sentimientos en la construcción de la racionalidad tiene implicaciones para algunos temas a los que nuestra sociedad se enfrenta, entre ellos la violencia y la educación”.

⁷ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre..., BOE, sábado 3 de enero de 2015, Sec. 1, p. 172.

Pero para ello no basta con adoctrinar a los niños sobre los valores, sino que es absolutamente necesario practicarlos, algo que sólo se da en la medida en que el niño va consolidando las habilidades emocionales y sociales fundamentales. En este sentido, la alfabetización emocional discurre pareja a la educación del carácter, el desarrollo moral y el civismo. (Goleman, 2015, p. 430). Son inseparables.

La filosofía para niños y niñas puede arrojar luz a este paradigma. A menudo la reflexión sobre la práctica educativa nos lleva de manera certera a la convicción de que no se puede educar en valores sin practicarlos, sin reflexionar sobre ellos, y desde luego sin sentirlos y apreciarlos. Por eso mantenemos que la filosofía para niños y niñas puede aportarnos estrategias que propiciarán un análisis de los contenidos sobre los que queremos profundizar; y si a ello sumamos las aportaciones de la inteligencia emocional, la reflexión sin duda enriquecerá el conocimiento y la práctica de esos valores que predicamos. “Se ha generalizado la convicción de que uno de los objetivos de la educación es enseñar a pensar. La importancia de “aprender a aprender” implica “enseñar a aprender”. “Enseñar a aprender” implica “enseñar a pensar”. Se disponen diversos métodos para enseñar a pensar”, y entre ellos, Bisquerra, menciona la filosofía para niños y niñas de Lipman (Bisquerra, 2012, p. 44).

Félix García Moriyón, por su parte, también insiste en “la necesidad de prestar atención a los sentimientos, ayudando a la comprensión de los mismos en su justa medida y potenciando el desarrollo y la consolidación de aquellos que son imprescindibles en la vida moral de los seres humanos”⁸ (García, 2006, pp. 191-192). Añade que “no se trata en todo caso de reivindicar un curso de inteligencia emocional o de habilidades sociales, sino de reclamar el lugar debido a que los sentimientos y afectos deben tener en una asignatura de ética”, en la medida en que nuestra conducta y valoraciones morales incluyen siempre tanto la dimensión cognitiva como la afectiva. Finalmente agrega que “la práctica de la filosofía en el aula hace que los niños y las niñas aprendan a razonar por sí mismos y mismas, en diálogo con sus compañeros y compañeras, de forma crítica, creativa y cuidadosa” (*Ibíd.*, p. 268).

Huelga decir que con y desde estos antecedentes no queremos dejar fuera de campo otro objetivo de estas páginas: considerar lo anterior teniendo en cuen-

⁸ Por eso García, agrega: “Lipman consideró que el objetivo fundamental de la actividad filosófica era desarrollar en el alumnado el conjunto de destrezas cognitivas y afectivas, sin las cuales carecería de sentido hablar de democracia, pues constituyen condiciones de posibilidad de la vida democrática”. (García, 2006, pp. 191-192).

ta el horizonte de nuestro futuro educativo. Afrontar y pensar la educación de hoy exige no perder de vista la educación del día después. La cultura es lo que nos queda cuando se ha olvidado lo que uno ha aprendido...

Ello nos ha llevado a considerar las aportaciones de otros autores y autoras sobre la educación en el futuro y sobre las posibilidades ya en el presente para amoldarnos como docentes, en cierta manera a él. En la cumbre mundial para la innovación en educación se entrevistaron seiscientos cuarenta y cinco expertos y expertas internacionales para analizar cuáles serán las modificaciones que sufrirán los sistemas educativos de todo el mundo de aquí a 2030 propiciadas por la revolución tecnológica. Estas son las conclusiones más destacables a las que han llegado (Olga R. Sanmatín, 2015):

- La clase magistral desaparecerá; el profesor se convertirá en guía del alumno.
- El aprendizaje será personalizado, permanente y más caro.
- Primarán las habilidades frente al saber académico.
- Internet será la principal fuente y el inglés, la lengua mayoritaria.

Junto a estas disposiciones por un lado pensamos que dotar al alumnado de las habilidades y actitudes que se condensan bajo el rótulo de *inteligencia emocional* es una de las vías que necesariamente debemos seguir. Y por otro, que esa “dotación” se inserte en el marco de referencia de esa universalización de la filosofía. No cabe subrayar unilateralmente el “Coeficiente Intelectual” (CI) ya que “el intelecto no puede funcionar adecuadamente sin el concurso de la inteligencia emocional”. Poco más adelante es más concluyente si cabe: “en el mejor de los casos, el CI parece aportar tan sólo un 20% de los factores determinantes del éxito (lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores) (Goleman, 2015, p. 70).

En conclusión, para dar respuesta a esta nueva encrucijada, tratando la inteligencia emocional en las aulas y proponiendo alternativas a los problemas que presenta el actual currículo, introduciremos, con rigor pero sin reduccionismo, el marco metodológico que nos proporciona la filosofía para niños y niñas. De este modo, ponemos en valor la importancia de la filosofía en la educación y en la sociedad y el entendimiento de la asignatura en toda su complejidad y potencialidad.

Federico Mayor Zaragoza⁹ fue en 1991 quien convocó la segunda comisión internacional sobre la educación que, presidida por Jacques Delors, y aunque titulada como *La educación encierra un tesoro, es conocida como el informe Delors*. Allí se lee “aprender a ser es el más fundamental de los aprendizajes para la vida y además de este encontramos: Aprender a conocer (saber, conocimientos), Aprender a hacer y Aprender a convivir (aprender a vivir junto a los demás)”¹⁰.

Enfoque didáctico

Inmersos como estamos en una educación basada en competencias, propiamente en el aprendizaje por competencias¹¹, es esencial abordar el tema para justificar nuestra propuesta de considerar wittgenstenianamente, en una misma *familia filosofante*, la inteligencia emocional y la filosofía para niños y niñas, dados sus *parecidos*.

Si una competencia es la capacidad para dar cuenta de reclamos o tareas de distinta complejidad de manera adecuada, la competencia ha de ser considerada holísticamente pues implica generalmente el concurso no de una sino de varias habilidades, conocimientos, y actitudes, pero también emociones, motivaciones y expectativas que no pueden sustraerse a la influencia del contexto social y que pretende un logro de manera adecuada. Es decir, las competencias se plasman en conocimientos adquiridos a través de la práctica en un contexto educativo formal, a través del currículo, o/y no formal.

En la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato se pueden encontrar las competencias clave en el Sistema Educativo Español¹²:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

⁹ Federico Mayor Zaragoza fue director general de la UNESCO entre otros muchos cargos de gran índole en distintos ámbitos y es un gran defensor de la filosofía en la educación. En la tarde del 14 de mayo de 2019 en la Facultad de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid pudimos escuchar cómo con su convicción característica nos instaba a que no olvidáramos que como docentes tenemos la obligación de educar, transmitir autoestima y capacidad de crear. En su intervención hizo hincapié en la idea de educar y no de capacitar al alumnado para dotarlos y dotarlas de competencias básicas.

¹⁰ <https://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/397412-1996-2006-informe-delors-cumple-20-anos/>. Bisquerra (2012, p. 93) añade: “de los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser) señalados en el informe Delors, como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la educación emocional”.

¹¹ ¿Qué son las competencias clave? <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

¹² <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>

3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Como ya es sabido, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) comenzó a trabajar hace meses en el “diseño del nuevo currículo y de su elemento central que identifica las competencias clave que todos los alumnos y alumnas deben haber adquirido y desarrollado al término de la educación obligatoria”¹³.

El nuevo currículo constará de ocho competencias para garantizar la formación integral en la esfera personal, emocional e intelectual y social y afectiva de los estudiantes¹⁴:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia plurilingüe.
3. Competencia matemática y en ciencia y tecnología (STEM).
4. Competencia digital.
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender.
6. Competencia ciudadana.
7. Competencia emprendedora.
8. Conciencia y expresiones culturales.

Si consideramos comparativamente (Goleman vs Bisquerra) las competencias clave que se pretenden en la E.S.O (en los casos de la LOMCE y la LOMLOE) apreciaremos que son completamente adaptables a las cinco competencias principales de la teoría de Goleman recogidas en el siguiente cuadro:

¹³ <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/260321-curriculo.aspx>

¹⁴ <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/260321-curriculo.aspx>

| COMPETENCIAS EN GOLEMAN (Goleman, 2015, pp. 89-90) | COMPETENCIAS EN BISQUERRA (Bisquerra, 2012, pp. 87-90) |
|---|---|
| Conocimiento de las propias emociones | Conciencia emocional |
| Capacidad de control emocional | Regulación emocional |
| Capacidad de auto-motivación | Autonomía emocional |
| Reconocimiento de las emociones ajenas | Competencia social |
| Control de las relaciones. | Habilidades de vida y bienestar |

Concluiremos este panorama ampliándolo con las competencias en relación con la filosofía para niños y niñas. Estas competencias son las que nos han llevado a concluir, primero, que su metodología es más que notablemente adecuada para educar integralmente, comprobando su clara conexión con la educación emocional. Y segundo, su funcionalidad a la hora de construir un suelo fértil desde el que crecer filosóficamente en esa toma de conciencia crítica. Estas competencias las encontramos en ese sentido en *Jugar a pensar*, de Irene Puig y Angélica Sátiro (De Puig y Sátiro, 2011, pp. 52-53) que relacionamos con las competencias que encontramos en la LOMCE y en la LOMLOE:

1. Competencia en comunicación lingüística: dentro de esta competencia se potencia la lectura y el diálogo. Esta primera competencia de la FPN tiene conexión directa y obvia con las siguientes competencias de las competencias de la LOMCE y la LOMLOE: Comunicación lingüística y Competencia matemática.
2. Competencia en el conocimiento y en la integración con el mundo físico: gracias a esta competencia explican que se adquiere una percepción e investigación de cultivar valores y actitudes éticas que son tan importantes en la asignatura de Valores Éticos. Dentro de esta competencia tan amplia se pueden introducir todas las competencias clave de la LOMCE y la LOMLOE. Pero, sobre todo la competencia de Aprender a aprender de la LOMCE y la competencia personal, social y de aprender a aprender de la LOMLOE.

3. Competencia social y ciudadana: al hablar de esta competencia se tratan temas específicos y se fomentan actitudes y valores éticos necesarios para el desarrollo de la competencia social. En este apartado podríamos introducir las Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales que aparecen en las dos leyes.
4. Competencia cultural y artística: se refiere a la reflexión sobre la cultura y utilización del arte como recurso para desarrollar la capacidad de pensar del alumnado. Debido a su magnitud esta competencia se relaciona con las competencias de Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales, Competencias básicas en ciencia y tecnología y la Competencia digital.
5. Competencia para aprender a aprender: es fundamental pensar crítica, creativa y cuidadosamente. Gracias al diálogo conseguiremos esta competencia que es una de las claves de la LOMCE y de la nueva LOMLOE.
6. Competencia para la autonomía e iniciativa personal: trataremos la identidad, el autoconocimiento, la autoestima, la autoimagen. Competencia digital, Aprender a aprender y el Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (competencia emprendedora en la LOMLOE) serían las competencias de la LOMCE que podrían tratarse.

A continuación, hemos recopilado una lista de las características de la propuesta educativa de la filosofía para niños y niñas, conforme a lo que aparece en su página web¹⁵ y que, como se puede observar, enlaza correctamente con las competencias de la educación emocional de Bisquerra y las competencias de Goleman:

- Multidimensionalidad del pensamiento.
- Curiosidad, goce y alegría por conocer y experimentar.
- Compartir, cuestionar e imaginar miradas, respuestas y soluciones.
- Sensibilidad estética.
- Reconocimiento de valores y afectos.
- Hábitos y actitudes éticas.

¹⁵ <http://filosofiaparaninos.org/programa-filosofia-para-ninos/#donde>

Problemas de la asignatura de Valores Éticos

Una de las motivaciones fundamentales de estas páginas es, junto a la puesta en valor la necesaria educación en valores, la de contribuir a la mejora de la situación de la asignatura de Valores Éticos. En el currículum de la asignatura aparecen algunos “impedimentos”, “obstáculos”, que conviene reconsiderar de cara a la práctica docente de la asignatura¹⁶ y el logro efectivo de sus objetivos que redundarían en una mayor enraizamiento y por tanto solidez de la transversalidad/universalidad de la formación filosófica.

Dentro de los problemas que encontramos, uno de los más destacables es el de la diferencia de edad del alumnado al que está dirigida la asignatura. Es decir, según se puede observar en el Decreto 48/2015, de 14 de mayo¹⁷, los bloques, los contenidos y los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que encontramos son los mismos para todo el primer ciclo de E.S.O. En 4º E.S.O (2º ciclo) en cambio, los contenidos y criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables son diferentes, aunque seguimos encontrando los mismos bloques y un conjunto de temas reiterados del primer ciclo de E.S.O.

Otro de los problemas es que el nivel de abstracción del alumnado va a ir variando a lo largo de la escolaridad y que nosotros y nosotras como docentes, desde nuestra especialidad, debemos ayudar, guiar y generar este proceso de la forma más estructurada y motivadora posible.

Por estas razones, mantenemos que lo más importante de la asignatura no es presentar su contenido de manera que sea diametralmente diferente en función de los diferentes cursos, sino mucho más relevante, que la forma en que se trate dicho contenido sean las que marquen la diferencia y las que ayuden en el proceso de formación del pensamiento ético y abstracto de esta asignatura. Todo ello facilitaría esa ampliación continuada y transversal de la formación filosófica. Así introducir la inteligencia emocional adaptado a su nivel de abstracción de cada uno de los cursos del primer ciclo para llegar a 4º E.S.O asegurando una base emocional importante.

Otro de los problemas, común a la mayoría de asignaturas, es el de la inabarcabilidad del currículum. En la medida en que somos conscientes de lo temerario que resultaría una tarea centrada en el estricto cumplimiento de lo expuesto en

¹⁶ BOE- Valores Éticos. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre..., *BOE*, sábado 3 de enero de 2015, Sec. 1, p. 535.

¹⁷ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre..., *BOE*, sábado 3 de enero de 2015, Sec. 1, p. 536.

el currículo se considera necesario elaborar una programación que, tomando como referencia el currículo oficial de la E.S.O, sea capaz de representar una visión realista y competente respecto a esa etapa educativa.

Para finalizar con este repertorio de problemas de la asignatura, si observamos el BOE en lo que respecta a la asignatura Valores Éticos en el primer ciclo E.S.O, nos encontraremos que dentro del bloque 1 titulado “La dignidad de la persona” --dentro de los criterios de evaluación N°7, N°8, N°9-- se recoge la inteligencia emocional. Es un intento de canalizar la teoría de las emociones y trasladarla a las aulas. Sin embargo, la inteligencia emocional debe ser parte de las sesiones, parte de la metodología, un tema trasversal y que las competencias emocionales sean parte de las clases a la vez que son las de la LOMCE (que como ya hemos analizado anteriormente son completamente compatibles y podría decirse, imposibles de concebirlas por separado).

Pero para entender la educación emocional en su generalidad, no nos podemos quedar en lo visible del iceberg. “La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica con el objeto de desarrollar las competencias precisamente emocionales” (Bisquerra, 2012, p. 94) y la filosofía para niños y niñas puede ser la metodología a seguir para lograr ese fin y a la vez, ser el medio para “dotar al alumnado de los instrumentos de racionalidad y objetividad necesarios para que sus juicios valorativos tengan el rigor, la coherencia y la fundamentación racional que requieren con el fin de que sus elecciones sean dignas de guiar su conducta, su vida personal y sus relaciones sociales”¹⁸ tratando el tema de manera transversal pero también constante: en cada clase, en cada momento posible.

Con el fin de solucionar los problemas que nos plantea la asignatura proponemos ahora una concreción precisa de cómo abordar la programación de esta materia en el 1^{er} ciclo de E.S.O utilizando materiales adecuados, pero también atractivos y asegurándonos que cada alumna y alumno adquiriera las competencias clave, fundamento funcional de nuestro sistema educativo.

Los bloques de contenidos en cada curso se introducirán de diversas maneras y el diálogo, el respeto y la dignidad serán los ejes que vertebrarán la asignatura. Lo que nos interesa sobremanera es que desde el primer año se fomente la utilización de palabras adecuadas para mostrar y conocer las emociones que aparezcan en la clase y que basándonos en este conocimiento comencemos a

¹⁸ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre..., *BOE*, sábado 3 de enero de 2015, Sec. 1, p. 534.

abstraernos cada vez más profundamente según vamos subiendo de curso, para así, alcanzar el último curso de la E.S.O con una base (competencial) sólida de autoconocimiento y de formas de conocer el mundo. De esta manera, en el primer curso de la E.S.O se fomentará de manera privilegiada la interioridad, que es necesaria para así pasar al segundo curso y que el alumnado sea capaz de hacer juicios de valor más allá de su estricta individualidad emotiva para fomentar una reflexión ética fundamentada en el enriquecimiento del mundo que nos rodea. La justicia y la política deberán ser entendidas como parte fundamental de la sociedad y a su vez tendremos que saber abstraernos de tal manera que seamos capaces de profundizar en los temas con madurez. En 3º E.S.O nos abriremos al mundo y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a los nuevos paradigmas que nos ofrece la sociedad en tiempos actuales.

Pero no queremos superar unos problemas sin acometerlos. Por ello, para solucionar las dificultades dadas por la inabarcabilidad del currículo y con el fin de introducir la inteligencia emocional en el aula, parece que la mejor manera es diferenciar dos bloques de contenidos en cada curso del 1er ciclo de E.S.O de la siguiente manera:

- 1º E.S.O:
 - Bloque 1: La dignidad de la persona.
 - Bloque 2: La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales.

- 2º E.S.O:
 - Bloque 3: La reflexión ética.
 - Bloque 4: La justicia y la política.

- 3º E.S.O:
 - Bloque 5: Los valores éticos, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre derechos humanos.
 - Bloque 6: Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología.

Para dar cuerpo a esta propuesta, adecuada y adaptada, también a los principios de la filosofía para niños y niñas, introducimos ahora la metodología a aplicar en cada curso. Estas propuestas han sido elegidas con el fin de solucionar los problemas mencionados y para apoyar que el alumnado obtenga las

competencias clave de la E.S.O. Asimismo, gracias a estos planteamientos cumpliremos los objetivos de esa etapa terminal, que son esenciales para entender y respetar la filosofía de obligatoriedad que la alienta.

Pero antes de ello parece imprescindible recordar que la atención a la diversidad, tan importante en la programación y en la realidad de cada aula, es de vital importancia para lograr los objetivos de la secundaria y las competencias clave del currículo. La metodología es el recurso más útil y valioso del que disponemos para trabajar en la dirección que creemos adecuada.

La atención a la diversidad es uno de los pilares fundamentales de la educación, y es por ello por lo que le dedicamos especial cuidado y atención. Partimos de una generalización, cuando no universalización, de la inclusión. Esto es, todo alumno y alumna es diferente. Por distintas razones y motivos el alumnado es diferente aun en sus afinidades y semejanzas. Por ello, reconocida la diversidad, la respuesta educativa ante ella solo se sostiene si se consideran estos tres ejes: Equidad, Sostenibilidad e Innovación.

Atender la diversidad del alumnado no es una acción, sino un proceso que tiene en cuenta no solo a los alumnos y alumnas con necesidades especiales sino a todo el alumnado, con o sin necesidad específica de apoyo educativo. En este aspecto, no cabe otra opción que la de llegar al mayor universo posible de alumnado y conseguir que el centro, en la etapa, en el curso, en el aula y en la tarea en cuestión se aprecie y se reconozca que el ambiente es ya innovador pero igualmente motivador. La innovación por la innovación no es el camino, antes más bien lo contrario. Mediante diversas metodologías que tienen en cuenta la complejidad de cada edad, de cada curso, hemos querido aprovechar las diferencias entre el alumnado para sacar partido de ellas. Huelga decir que sin su apoyo, y no con medios materiales y humanos insuficientes, como hasta ahora, nada o bien poco será posible.

Las aulas están llenas de adversidades y no solo para los alumnos y alumnas, también para los profesores y profesoras, al igual que para el resto del personal que participa del día a día en los Centros de enseñanza. Detectar y comprender estas barreras es elemental y la base sobre la que debe apoyarse la educación integral. Hay que considerar que más allá del currículo y los contenidos, lo más importante para cada docente es considerar la especificidad de las personas en clave de integración proactiva y la asignatura de Valores Éticos asociada a la filosofía para niños y niñas debe basarse obligatoriamente en la inclusión de todos y todas las personas del aula, sin excepción.

En este ciclo de la E.S.O se da prioridad al pensamiento argumental y crítico y es por ello, por lo que es preciso fomentar la confianza en el grupo para aprender a pensar juntos, respetando la opinión de las demás personas integrantes y basarnos en este respeto que hay que crear desde el inicio para que cimienten sus propias opiniones y criterios, que es lo que verdaderamente nos interesa. En consecuencia, las clases estarán abiertas al diálogo y las sesiones podrán abrirse con materiales que ayuden a alimentar los debates, pensamientos y sentimientos para alcanzar los objetivos. Queremos un aula donde cambiar de opinión y hacer cambiar fundadamente de opinión sea considerado un aspecto positivo y valorable del aprendizaje y parte de la naturaleza del conocimiento.

La metodología que vamos a utilizar pretende hacer que el alumnado crezca partiendo de sus capacidades personales y que sea capaz de superar las dificultades que seguramente encontrará en el proceso. Otro punto para considerar dentro de la atención a la diversidad será la necesidad de explicar en cada unidad didáctica lo que en ella acontecerá, lo que se va a hacer, para que todo el mundo se sienta cuanto antes como “en casa”, y sabiendo las incursiones docentes que se realizarán. Ello será la clave que nos ayude a iniciar las sesiones a los y las docentes.

Propuesta concreta

Seguidamente pasamos a ofrecer una propuesta más concreta que nos ayudará a centrarnos en las ideas recogidas hasta ahora para llevarlas a la práctica. Más específicamente, en los tres cursos de la E.S.O las primeras sesiones serán sobre emociones (inteligencia emocional), para así iniciar el curso aprendiendo y ampliando nuestro campo a este respecto. Goleman, en la línea que mantenemos, añade:

El hecho de relacionar un sentimiento con un nombre y con la expresión facial que le corresponde puede parecer tan elemental que no requiera ningún tipo de enseñanza. Pero lo cierto es que, en cualquiera de los casos, constituye un verdadero antídoto contra las extraordinarias lagunas que suelen existir en torno al tema de la alfabetización emocional. (Goleman, 2015, p. 409).

No queremos escapar a este hecho. La clave reside en comenzar cada uno de los tres cursos con materiales que se diferencien de los anteriores para dotar

de competencias emocionales al alumnado y que conozcan y regulen sus sentimientos:

En la medida en que los niños crecen, cambian también sus preocupaciones y, en consecuencia, las lecciones emocionales deberán adaptarse al grado de desarrollo del niño y repetirse en diferentes etapas vitales, ajustándose a su nivel de comprensión y a su interés del momento. (Goleman, 2015, p. 412).

De esta manera, y gracias a estas primeras sesiones, el alumnado adquirirá el conocimiento de los términos y definiciones de las emociones que iremos sintiendo durante el curso. Lograr este conocimiento es la condición mínima inicial para poder después introducirnos en la filosofía para niños y niñas y utilizar lo aprendido para lograr la consecución de los objetivos de la E.S.O. y de la asignatura.

El curso de 1º de la E.S.O. es el pretexto adecuado para introducir los conceptos de forma amable y para introducirnos de lleno en materia, podemos servirnos del universo de las emociones, “las galaxias emocionales”, que es un proyecto realizado conjuntamente por Eduard Punset, el profesor Rafael Bisquerra y el estudio *PalauGea* cuyo fin es ofrecer una representación gráfica de las emociones humanas. Estos mapas ofrecen a los y las docentes un material atractivo y que ofrece la oportunidad de realizar diversas actividades en el aula. Podemos trabajar cada una de las galaxias, aunque es preferible comenzar por las más básicas y reconocibles para estos alumnos y alumnas (galaxia de la felicidad, galaxia de la alegría, la del amor, la de la ira, la del miedo y la de la tristeza¹⁹) en pequeños grupos, teatralizar las emociones en el aula, ofrecer al alumnado la oportunidad de expresar alguna situación relacionada a alguna emoción o galaxia emocional específica... Además, gracias a esta herramienta didáctica introduciremos las emociones desde el mundo del arte y de la ocupación profesional de la vida adulta. El material permite la flexibilidad suficiente como para suministrar contenidos y procedimientos para varias sesiones y después, al tratarse de 1º E.S.O, utilizar las definiciones y términos para poder realizar propuestas artísticas que visualicen esas galaxias hasta empapar, y no solo “empapelar”, el aula de obras emocionales. Lo más importante es que cada docente utilice esta herramienta adecuándola a la clase y sus necesidades para iniciar a los alumnos y alumnas de la E.S.O ampliando en cantidad y calidad su

¹⁹ <https://universodeemociones.com/producto/pack-6-laminas-universo-emociones/>

mundo emocional, un terreno poco labrado hasta este momento. Esta actividad, y las siguientes que veremos en los dos siguientes cursos, serán fácilmente evaluables con la creación de rúbricas sencillas que se apoyen en la adquisición de las competencias clave, que como ya hemos visto en anteriores apartados, son compatibles con los de la LOMCE y la LOMLOE.

El 2º curso E.S.O se fundamenta mediante actividades de forma que cada cual cree su propia *rueda de las emociones* (Robert Plutchik)²⁰. Durante el primer curso hemos profundizado en las emociones y ahora, en este 2º curso, nos concierne que sean capaces de crear su propio mundo emocional ayudando a expresarlo visualmente mediante el dibujo, los colores, los sonidos, las imágenes... Esta actividad, una vez más, pretende ofrecer diversas formas de utilización para cada docente y alumno o alumna. Lo interesante es mostrar cómo podemos ayudar a introducir la educación emocional en el día a día del aula con el pretexto de que es imposible separarla de la educación racional y los objetivos de E.S.O.

En 3º E.S.O, el último curso del ciclo y después de dos cursos completos hablando de las emociones desde las emociones, y procurando su conocimiento y su difícil control, proponemos utilizar una herramienta llamada *Affdex*, aunque hay otras similares que pueden ser igualmente válidas. El objetivo de los creadores del software es “digitalizar las emociones para así poder ser un instrumento de ayuda a un mayor número de personas en muchos aspectos de la vida”²¹. En este curso crearemos actividades mediante esta aplicación para tratar los contenidos y actividades de este inicio de curso que recupere lo visto en cursos anteriores e introduciendo con mayor profundidad la competencia digital que persigue la LOMCE y la LOMLOE. Hoy en día no es tan difícil contar con terminales en el centro e incluso en el aula para fines didácticos, y esto será lo que haremos. Gracias a esta aplicación podemos dar continuidad a ese proyecto también por medio de soportes electrónicos, así cabría extender la actividad en el marco de la familia... Huelga decir que las posibilidades de *gamificación* son elevadas siempre que sean tuteladas de cara que contribuyan al conocimiento y a la reflexión. En este sentido cabría incluso proponer un cuaderno de bitácora, o un blog en el que dejar constancia del proceso, de las dificultades y de las conclusiones logradas, motivando al tiempo que retroalimentando, al alumnado a adquirir las competencias emocionales básicas.

²⁰ <http://soberanamente.com/la-rueda-de-las-emociones-de-r-plutchik/>

²¹ <https://universodeemociones.com/la-app-capaz-de-saber-como-nos-sentimos/>

Finalizaremos estas consideraciones con un material más, y muy adecuado para trabajar en todo el 1^{er} ciclo de E.S.O. Nos referimos ahora a las actividades que nos ofrece la Diputación de Guipúzcoa bajo el título “inteligencia emocional²²” que, como podemos leer en su página web es un programa elaborado por esa Diputación con el fin de lograr que el alumnado, al acabar su proceso de formación académica, haya adquirido también, competencias emocionales que le permitan aumentar su nivel de bienestar personal y convertirse en personas responsables, comprometidas y cooperadoras.

Después de las primeras sesiones dirigidas a actividades que guíen la parte emocional del alumnado a conocimientos y competencias adquiridas en los tres cursos, optamos por utilizar la filosofía para niños y niñas como herramienta para trabajar la racionalidad y los contenidos establecidos en el BOE²³. En el siguiente cuadro hemos anotado las herramientas didácticas (metodología y recursos) que pueden utilizarse en cada curso del 1^{er} ciclo E.S.O tanto para minimizar aquellos obstáculos como para potenciar las funcionalidades propias de la asignatura:

- 1º E.S.O: “Filosofía visual para niños”.
- 2º E.S.O: “Piruletas de filosofía”.
- 3º E.S.O: “Proyecto PEACE”.

Para contextualizar la asignatura en el curso académico utilizaremos de referencia el marco legal de la asignatura en la comunidad de Madrid²⁴ que consta de 38 semanas lectivas. Así, la asignatura contará con 76 sesiones en 1º E.S.O a diferencia de 2º y 3º E.S.O que contarán solo con 38 sesiones.

- En el primer curso proponemos utilizar la filosofía visual para niños y niñas que se compone de las siguientes herramientas didácticas²⁵:
 1. ¡Pellízcame!
 2. Mundo cruel.
 3. Yo, persona.
 4. Lo que tú quieras.

²² <http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-de-guipuzcoa>

²³ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre..., *BOE*, sábado 3 de enero de 2015, Sec. 1, p. 536.

²⁴ <https://www.educa2.madrid.org/web/calendario-escolar-de-la-comunidad-de-Madrid>

²⁵ <https://www.wonderponderonline.com/catalogo>

- Para el 2º curso es muy interesante utilizar los cuentos de “piruletas de filosofía” de los que hemos encontrado algunos títulos²⁶.
- En 3º E.S.O proponemos, para el bloque 5 de los contenidos, el contrastado programa de Filosofía para Niños (P4C). El objetivo final de PEACE es “hacer llegar a la mayor parte posible de la población la idea de que es posible contribuir al desarrollo de una orientación cosmopolita y de interacción entre los futuros ciudadanos mediante especializadas herramientas y prácticas educativas”.²⁷

A diferencia de los contenidos del bloque 5, en el 6 optaremos por la introducción de los dilemas morales que ponen en práctica buena parte de los contenidos del currículo ya impartidos. Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del bloque son perfectos para tratar temas de actualidad e interdisciplinares. Además de esto, nos ayudará a culminar el 1º ciclo de E.S.O ayudando a la abstracción y a la reflexión crítica desde los aprendizajes adquiridos para comenzar los cursos venideros con unas capacidades de argumentación y abstracción ya constatadas.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo y las propuestas que en él se encuentran solo son comprensibles desde una concepción integral de la educación, pero igualmente desde la filosofía de una implementación práctica de la docencia sobre la base de algunas propuestas, abiertas, flexibles, tan universalizables como transversales al periodo de formación que se ha abarcado, tienen como aspiración el logro de una progresiva universalización del espacio de formación filosófica, imprescindible para lo que en su día se quiso consignar como “vida adulta”.

Pero además son propuestas inclusivas y que desde la inteligencia emocional y la filosofía para niños y niñas pueden contribuir a crear situaciones que propicien su aprendizaje en el presente del alumno y la alumna pero que mantiene puesta la mirada también en su futuro como ciudadano o ciudadana. Por y para ello era necesario comenzar por romper la dualidad reduccionista y excluyente

²⁶ “La guerra y la paz”, “Los chicos y las chicas”, “La vida y la muerte”, “El trabajo y el dinero”, “Aprovechar el tiempo, perder el tiempo”, “De verdad, de mentira”, “El bien y el mal”, “La justicia y la injusticia”.

²⁷ <https://peace.kinderphilosophie.at/es/index.html>. En el siguiente enlace encontramos los cuentos que utilizaremos gracias al proyecto (P4C): “Tina y Amir”, “Ella”, “Hanadi”, “Christian”, “Dentro y fuera del parque” y “Cómo te llamas tú”. http://www.garuacoop.es/PEACE_Curriculum_Spanish/curso_pensamos.html

que levanta muros de incomunicación entre emoción y razón, también a ello pretenden contribuir estas páginas.

Gracias al análisis realizado para conocer un poco más el potencial didáctico y formativo de la inteligencia emocional y de la filosofía para niños y niñas, los materiales propuestos, muchos ya sobradamente contrastados, de una parte, evitan no pocos de los problemas que nos presenta la legislación para la asignatura de Valores Éticos en el 1^{er} ciclo de E.S.O., que era uno de los grandes retos que nos propusimos; y por otra, insistiendo en esa universalización de la formación filosófica.

Respecto al primer aspecto, se ha propuesto una alternativa metodológica y de temporalización de contenidos que permiten una nueva perspectiva de la asignatura. En este sentido, comprender la naturaleza de la asignatura ha sido clave para introducir propuestas de mejora al tiempo que –dimensión ineludible de este trabajo-- hemos logrado superar la dualidad entre la razón y las emociones al hilo de la asignatura de Valores Éticos. Al fin y al cabo, hemos conseguido ofrecer herramientas que nos facilitarán las sesiones en la educación secundaria obligatoria además de ofrecer una propuesta realista, motivadora y accesible para cada centro de enseñanza con todas las peculiaridades que comparta la atención a la diversidad en cada uno de ellos. Las medidas recogidas y la forma de entender la inclusión son nuestra propuesta a este reto: debemos generar medidas para todo el alumnado, adelantarnos a sus necesidades. Plasmar esas obligaciones ha sido la clave para fomentar la implantación de la inteligencia emocional y apoyarnos en la filosofía para niños y niñas, al tiempo que los materiales ofrecidos son, a nuestro entender, ejemplos excepcionales para cumplir los objetivos de la E.S.O.

Ahora bien, es imprescindible añadir que el análisis y las propuestas realizadas nos permiten concluir que, a pesar de las dificultades y problemas, es posible dar cuenta del currículo actual un aspecto tan básico que solo podría ser, como es nuestro caso, reforzado mediante la utilización de diversos materiales educativos basados en propuestas innovadoras e inclusivas. Esto lleva a pensar en la flexibilidad curricular en la que nos movemos los y las docentes y que es ya una realidad en la educación secundaria.

Sin embargo, es vital concebir que la innovación que buscamos para nuestras aulas, teniendo en cuenta la inclusión, no debe necesariamente tomar como eje principal las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aunque cuenta con ellas como realidad presente y futura. Es evidente que las TIC son

útiles y necesarias como herramientas, pero la innovación ha de venir por parte de los y las docentes, cada vez más preparados y preparadas a este respecto.²⁸

Y respecto a su incidencia en la universalización de la formación en filosofía, insistimos en la importancia de la inteligencia emocional en su dimensión teórica y práctica se traduce en la cantidad y calidad de actividades que se pueden generar para mejorar la vida personal y académica del alumnado al tiempo que damos cuenta de esos objetivos de la E.S.O sin excepción. No es un contenido más del currículo. Para educar integralmente ha de ser un tema transversal en su formación académica, en su educación como lo es la construcción de una conciencia crítica si bien adecuada a las circunstancias con las que a esas edades van encontrándose.

Por ello, y como en ocasiones no se han reconocido suficientemente los valores que esta asignatura comporta, estas páginas son también una puesta en valor de asignaturas como la de Valores Éticos, y ello desde el mantenimiento de los estándares de aprendizaje y competencias clave que pretende articular la LOMCE y que aún por concretar específicamente no dejan de estar presentes en la LOMLOE. Además, mediante la apuesta por la filosofía para niños y niñas, esta asignatura amplía el abanico de posibilidades para una efectiva educación en valores y de cuya práctica, que ya no rehúye nuestro mundo emocional, se irá fraguando la conciencia de una sociedad competente, racional y emocionalmente, que comienza su andadura con estos primeros pasos en una Educación Secundaria que no puede prescindir del poder de abstracción y reflexión crítica esencial para una sociedad igualitaria, libre, democrática.

Cambiar en la dirección que creemos es posible, sobre todo si contamos con una al menos progresiva universalización de la formación filosófica. La perspectiva ofrecida da lugar a reconsiderar orientaciones y metas, a implementar estrategias docentes que contribuirán a mejorar la calidad de la educación de nuestra sociedad. La educación, y el camino que nos queda por recorrer en las aulas como docentes, cobran un renovado sentido, un camino que marcará el *vuelo* de muchos y muchas estudiantes. Ahora solo queda considerar y, llegado el caso, poner en práctica de la manera más adecuada a nuestras circunstancias lo recogido aquí con la esperanza de que puedan ser de utilidad a los y las docentes en su tarea de continuar educando integralmente hacia un futuro más igualitario e integrador que sea, más pronto que tarde, realidad.

²⁸ No hemos obviado la situación en la que finalizó el curso pasado y en la que se está desarrollando el actual (2020-21); tampoco la falta de concreción en la nueva legislación vigente (LOMLOE). Somos todos tan conscientes de ello que solo cabe reforzar la convicción de que la educación puede adaptarse a las circunstancias coyunturales porque no está concebida, afortunadamente, solo para y desde esas circunstancias, aunque responda a ellas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M.C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en Docentes Españoles. *ReiDo-Crea*, 6, 170-193.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). *Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Damasio, A. (Eds.1ª). (2011). *El error de Descartes*. Barcelona: Destino.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Debate.
- De Castilla Urbina, Miguel. (2016, julio 07). 1996-2006 El informe Delors cumple 20 años. *El nuevo diario*. Recuperado 8 de diciembre 2020, de: <https://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/397412-1996-2006-informe-delors-cumple-20-anos/>.
- De Puig, I., Sástiro, Angélica. (Eds. 5ª). (2011). *Jugar a pensar*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Elias, M., Tobias, S., Friedlander, B. (1999) *Educación con Inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés editores.
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Goleman, D. (Eds. 92ª). (2015). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Isaza-Zapata, G. M., & Calle-Piedrahíta, J. S. (2016). Un acercamiento a la comprensión del perfil de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1).
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, n. 3, sábado 3 de enero de 2015.

RESOLUCIÓN de la Viceconsejera de Política Educativa por la que se modifica el Calendario Escolar para el curso 2020/2021 en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid aprobado por Orden 1390/2020, de 1 de julio, del Consejero de Educación y Juventud.

R. San Martín, Olga. (2015, septiembre 28). Así será la educación en 2030. *El Mundo*. Recuperado 8 de diciembre 2020, de <https://www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html>.

ORDEN 1390/2020, del Consejero de Educación y Juventud por la que se establece el Calendario Escolar para el curso 2020/2021 en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

WEBGRAFÍA ESENCIALES

Boletín Oficial del estado. Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Consultado (06/06/2020) en: Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020.

Boletín Oficial del estado. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Consultado (08/12/2020) en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.

Centro de filosofía para niños. Programa de Filosofía para Niños. Consultado (08/12/2020) en: <http://filosofiaparaninos.org/programa-filosofia-para-ninos/#donde>

Comunidad de Madrid. Calendario escolar 2020-2021. Consultado (08/12/2020) en: <https://www.educa2.madrid.org/web/calendario-escolar-de-la-comunidad-de-Madrid>.

Eskola Bakegune. Material de la Diputación de Guipúzcoa. Consultado (08/12/2020) en: <http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/web/eskola-bakegune/material-de-la-diputacion-de-guipuzcoa>.

Fundación Soberanamente. Investigación, docencia y promoción de la salud mental. Consultado (08/12/2020) en: <http://soberanamente.com/la-rueda-de-las-emociones-de-r-plutchik/>.

La rueda de las emociones de Robert Plutchik. Consultado (08/12/2020) en: <http://esp.6seconds.org/wp-content/uploads/2017/05/Plutchik-spanish.jpg>.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Competencias clave. Consultado (08/12/2020) en: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>.

Proyecto PEACE. Materiales. Consultado (08/12/2020) en: http://www.garuacoop.es/PEACE_Curriculum_Spanish/curso_pensamos.html.

Proyecto PEACE. Philosophical Enquire Advancing Cosmopolitan Engagement. Consultado (08/12/2020) en: <https://peace.kinderphilosophie.at/es/index.html>.

Universo de las emociones. ¿Cómo funciona? Consultado (08/12/2020) en: <https://universodeemociones.com/como-funciona/>.

Universo de las emociones. La App capaz de saber cómo nos sentimos. Consultado (08/12/2020) en: <https://universodeemociones.com/la-app-capaz-de-saber-como-nos-sentimos/>.

Universo de las emociones. El proyecto. Consultado (08/12/2020) <https://universodeemociones.com/proyecto/>.

Universo de las emociones. Láminas universo de emociones. Consultado (08/12/2020) en: Pack 6 Láminas Universo de Emociones - Universo de Emociones.

Wonder Ponder. Catálogo. Consultado (08/12/2020) en: <https://www.wonderponderonline.com/catalogo>.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Labbé, B., Puech, M. (2002). *Aprovechar el tiempo, perder el tiempo*. Madrid: Ediciones S.M.

Labbé, B., Puech, M. (2002). *De verdad, de mentira*. Madrid: Ediciones S.M.

Labbé, B., Puech, M. (2002). *El bien y el mal*. Madrid: Ediciones S.M.

Labbé, B., Puech, M. (2002). *El trabajo y el dinero*. Madrid: Ediciones S.M.

Labbé, B., Puech, M. (2002). *La guerra y la paz*. Madrid: Ediciones S.M.

Labbé, B., Puech, M. (2002). *La justicia y la injusticia*. Madrid: Ediciones S.M.

Labbé, B., Puech, M. (2002). *La vida y la muerte*. Madrid: Ediciones S.M.

Labbé, B., Puech, M. (2002). *Los chicos y las chicas*. Madrid: Ediciones S.M.

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS



*La Filosofía de la Física
a través del cine*



ROCÍO MARTÍN

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 205-216. ISSN: 0214-7300*

1. “Las posibles vidas de Mr. Nobody”. Filosofía de la ciencia y cine.

El film “Mr. Nobody” (Las posibles vidas de Mr. Nobody en castellano) es una coproducción de *Bélgica*, Francia y Canadá (Christal Films, Integral Films, Lago Film, Toto & Co Films, Pan Européenne) con guion, producción y dirección del dramaturgo belga Jaco Van Dormael, conocido también por ser el autor del laureado filme “Toto le Herós” (1991).

Mr. Nobody se presentó en la sexagésimo sexta edición del Festival Internacional de Cine de Venecia, en el año 2009, ganando el premio a mejor diseño de producción y mejor película biográfica, en el mismo festival fue nominada al León de Oro. En el Festival de Cine de Sitges ha sido galardonada con el premio al mejor maquillaje y nominada a mejor película. En el Festival de Cine de Estocolmo fue elegida como mejor película y nominada al Caballo de Bronce. La Academia de Cine Europeo le otorgó en 2010 Premio al Mejor Filme Europeo.

Mr. Nobody es un filme de ciento cuarenta y un minutos, de un género difícilmente clasificable, se la podría incluir en ciencia ficción, drama, fantástico, romance y como película de culto. Es una obra de carácter polifónico que tiene como protagonista a un anciano Mr. Nobody de ciento dieciocho años. La trama principal se sitúa en dos mil noventa y dos, en un futuro donde todos los seres humanos han sido “telomerizados” alcanzando la cuasi inmortalidad (gracias a la sobreexposición a la enzima telomerasa y al recambio de órganos de un cerdo personalizado), excepto el protagonista, una excepción como ser humano mortal que se dispone a contar sus diferentes vidas en los momentos previos a su muerte.

Nobody, al ser el último de los mortales, despierta una gran expectación en los medios de comunicación que retransmitirán además de sus últimos días, la narración de sus confusos y a veces contradictorios recuerdos. A través de la hipnosis con un psiquiatra y de una entrevista, con un joven e inexperto periodista, el protagonista, rebela los recuerdos más significativos de varias de sus vidas, haciendo casi imposible a sus interlocutores y al espectador, saber cuál de esos recuerdos rememorados se han dado realmente y cuáles no. Se cierra así la

posibilidad de construir una biografía ordenada y con sentido del protagonista en el filme, pero se abre paso a un vergel interpretativo para la imaginación del espectador.

2. Relaciones del filme elegido con el currículo de Filosofía

La física cuántica ha desbaratado tanto el objeto de la ciencia, como sus métodos de estudio e interpretación de la realidad. La lógica, la ontología y la hermenéutica con respecto al conocimiento científico, se han visto deconstruidas y asistimos a un novísimo panorama científico que está trastocando significativamente nuestro modo de entender y apropiarnos del mundo.

La película de Mr. Nobody me sirve como soporte visual y narrativo para que el alumnado pueda hacerse cargo de una nueva lógica de pensamiento, ya que le involucra en una ficción contraintuitiva que pone en cuestión parámetros tan básicos para la comprensión de la naturaleza como son el espacio, el tiempo o el principio de causalidad. También les incita a que se hagan preguntas clave sobre el universo y su naturaleza y la posibilidad de tomar en consideración hipótesis sobre el comienzo y el fin del cosmos, universos cíclicos o múltiples o la teoría de cuerdas. Todos estos temas, primero son introducidos en las clases y después ejemplificados y discutidos a través del film.

Esta película es utilizada generalmente en la clase de Filosofía de Primero de Bachillerato, preferentemente en las clases con alumnos de ciencias.

En estos grupos me extiendo, mientras la programación me lo permite, en una parte del temario que es Filosofía de la Ciencia. Me parece especialmente importante prestar una significativa atención a la reflexión en torno a la ciencia y a sus aseveraciones por la importancia trascendental que tienen en todos los ámbitos de la vida humana.

Dos motivos me llevan a ahondar sobre este tema; primero, que al alumnado tome conciencia de su responsabilidad moral cuando ejercite su trabajo en las distintas ramas profesionales científicas y segundo, este es un intento de disolver los fetiches en torno al conocimiento, especialmente en torno al conocimiento científico, que se dan y de los que se debe tomar conciencia.

Antes de ver el film los alumnos reciben varias sesiones, entre ocho y diez, sobre Historia de la ciencia. En ellas, se da especial importancia a la revolución

que se viene viviendo en la Física desde principios del siglo pasado gracias a la física cuántica.

Se hace un visionado de la película en el aula pidiéndoles que tomen en consideración que la disonancia cognitiva que se les presentó cuando vieron las propuestas de la física cuántica (en comparación con la clásica o newtoniana) aparecerán paralelamente a la hora de entender el film. Los alumnos pueden así intentar participar de la comprensión de la obra ayudados de sus nuevas herramientas significantes y experienciales, adquiridas al reflexionar sobre la física cuántica y el nuevo paradigma hermenéutico e interpretativo de lo real.

El filme será utilizado nuevamente como herramienta didáctica, dentro del temario cuando se analice la filosofía del arte y la estética, concretamente en el análisis de la posmodernidad en el arte.

3. Ocularización, auriculización y tiempo.

La banda sonora dirigida y en parte creada por Pierre Van Dormael, tiene un papel protagonista junto con el montaje generando una estructura videoclípica con relaciones estrechas con el videoarte. El peso simbólico de la música y la capacidad de seducción de imágenes hipnóticas y repetitivas, hace del filme una obra muy apropiada para un público juvenil acostumbrado a la estética musical de los videoclips que ofrecen servidores de contenido multimedia tipo YouTube o VEVO.

La música tiene tanto peso en la narrativa del filme, que en algunos momentos se convierte en mero comentario a ésta. Se podría interpretar que aunque Pierre acompañó a su hermano Jaco en la producción y dirección musical de muchas de sus películas, el hecho de que se le diagnosticase un cáncer en estado terminal antes de comenzar las composiciones para el filme, le dio un peso definitivo y vertebrador en la película a su trabajo.

Auriculización:

En cuanto al sonido se intercalan una auriculización musical en su mayor parte extradiegética y con una voz en off (meganarrador y voz-yo no reverberada) y que toma posesión del espacio diegético en varias ocasiones durante la película, lo que le da cierta linealidad en el hilo narrativo frente al aparente caos que nos propone el film. Esta voz en off, corresponde con el Mr. Nobody anciano. En cuanto a los personajes, la auriculización es subjetiva en su mayo-

ría y se corresponden con instantes precisos de cada una de los doce momentos vitales de Mr. Nobody que aparecen en el film. Cuando en el metraje se alcanzan picos de gran dramatismo, el autor los acompaña de realismo subjetivo y silencios significantes.

Banda sonora y ritmo

La cuidada imagen se acompaña de una muy acertada banda sonora. Muchos de los temas que la componen son clásicos, muy bien escogidos, que se ensamblan a la perfección con la retórica de las escenas a las que acompañan.

En cuanto a la conjunción ocularización/auricularización hay una simetría clara; las imágenes pausadas son acompañadas de fragmentos musicales lánguidos, ejemplo de ello es la escena de las bicicletas volando en el espacio mientras comienza el Big Crunch acompañado de Pavane Op. 50. Las escenas más aceleradas, se acompañan de ritmos alegres como Everyday de Buddy Holly. Los recuerdos infantiles y cómicos recurren a temas muy dinámicos, como en la escena donde Nobody elige a sus padres acompañado por el clásico Mr. Sandman del grupo The Chordettes. La escena del nacimiento de Nemo, se musicaliza con la partitura de Hans Zimmer sonando de fondo. Cuando hay momentos románticos, melancólicos e intensos se escuchan temas como Cello Suite No. 1, Op. 72: Canto primo (Sostenuto e largamente) o Buddy Holly que acompañan al efecto mariposa.

Por último, las escenas que requieren una atención especial, por ser centrales en la comprensión de la narrativa, se acompañan por composiciones jazzísticas, un tanto flemáticas, realizadas por el propio Pierre Van Dormael e interpretadas en un solo instrumento acústico (banjo y piano entre otros). Pierre Van Dormael hace un ejercicio musical hipnótico en el filme con “Sous les draps” o “Les temps immobile” entre otros temas. Utiliza una musicalización minimalista, sin orquesta sinfónica, que substancia su formación jazzística.

Ocularización

Planos: Con respecto a qué vemos, el filme alterna planos subjetivos, que se corresponden con las diferentes vidas del protagonista y planos objetivos,

cuando un tercero intenta examinar la mente de Mr. Nobody y poner orden en sus recuerdos (el psiquiatra o el periodista).

Se utilizan a menudo primerísimos planos, como una lágrima deslizándose por una mejilla, con fines dramáticos, normalmente acompañan a planos secuencia de alguna de la vida de Mr. Nobody. Otro recurso que evoca situaciones oníricas, se consigue a través de la profundidad de campo con profundos y significativos desenfoces.

Colores: Se utilizan códigos de colores (rojo-Anna azul-Elise y amarillo-Jeanne) para que el espectador sepa diferenciar cuando se pasa de una vida a otra (de uno mujer a otra) y cuando es el meganarrador el que ejerce de guía biográfica, se utiliza un blanco monocromático e irreal. Utiliza el fuera de campo con Jeanne, la mujer que menos le ha importado, porque ella nunca es el centro, siempre en sus escenas lo destacable se ubica fuera de cámara y los pies entran en imagen antes que el rostro. Con Elise se juega con la distancia entre ella y Nemo, con uno de los personajes desenfocados y cámara realista. La vida de Nemo adolescente en coma está desenfocada, evocando un mundo onírico.

La película utiliza otros recursos como apagar los colores o encenderlos según el estado emocional del protagonista con sus parejas o en sus primeros años de existencia, colores vibrantes, cuando aún no había tomado decisiones significativas.

El blanco se utiliza con Nobody anciano, pero también en escenas dónde aún no está definida su identidad, se renuncia a los colores, cuando está en una especie de "Mundo de las ideas platónico" generando una especie de circularidad narrativa que conecta sus últimos días con los primeros.

Estética:

El filme está atravesado por la estética posmoderna, con una poética de la brevedad que invade una obra-vida (la del protagonista) construida a base de retazos de memoria. La teoría de Eisenstein con respecto al montaje cobra especial sentido con este film; gracias a la yuxtaposición de planos en el montaje, se crea una nueva imagen total que es más que la suma de sus partes. Las imágenes, de carácter autorreferencial, construyen así junto con la música un espacio y un

tiempo propios en la construcción de una mixtura única, que es la biografía del protagonista.

Mr. Nobody es el producto de todas esas vidas en un todo complejo, algo mucho más complejo que un todo sumativo, donde al final, carece de relevancia qué es real y qué no para poder llegar a saber quién es realmente el anciano protagonista que nos interpela.

La influencia de la estética de las Vanguardias es contundente en algunos momentos del film, donde se prioriza el ritmo frente a la narración y donde la combinación de juegos de colores, con ritmos y armonía recuerdan a las obras de grandes cineastas vanguardistas como Oskar Fischinger, W. Ruttmann, H. Richter, Man Ray o Luis Buñuel.

La dirección artística del filme está muy elaborada y se adapta a cada una de las vidas: es futurista cuando se encuentra en Marte, setentera en los primeros años del protagonista y adaptada a cada “modus vivendi” en cada una de las vidas vividas. Lo que nos facilita también, junto con el color y los planos, poder trasladarnos de vida en vida sin demasiado esfuerzo.

Tiempo narrativo

El tiempo es el leitmotiv de la película y desarrolla ese problema a dos niveles que se conjugan; lo cognoscitivo y el montaje. El primero de ellos se ayuda de las teorías físicas a las que acude, como el principio de la entropía, el Big Bang, Big Crunch, universos paralelos o la Teoría de cuerdas. A nivel narrativo lo hace gracias al montaje que intercala prácticamente todos los recursos fílmicos para dar un dinamismo, a veces enloquecido, de la trama: flash forward y flash back, elipsis, acciones paralelas, inversión del movimiento, ralentización y aceleración y simultaneidad.

El raccord inconsciente que lleva a cabo el espectador al contemplar la película aparece así fuertemente fragmentado y necesita, en ocasiones, varios visionados de algunos fragmentos, para poder dar sentido a la sucesión de planos y tiempos entrelazados entre ellos.

El metraje usa un montaje creativo, que mezcla montaje invertido (orden cronológico invertido, el meganarrador relata lo que le ha ocurrido en sus diferentes vidas) paralelo (la historia de Nemo y Anna adultos repite puestas en escena de hechos que ya ocurrieron cuando eran adolescentes, ligando así las

tramas) y yuxtapuesto (yuxtapone las diferentes vidas que vive el protagonista simultáneamente, con Anna, Jeanne y Elise). El director, de un modo frecuente, combina el montaje analítico (planos cortos y cerrados cuando las diferentes vidas se desarrollan) y el montaje sintético (planos largos y con profundidad de campo cuando el meganarrador interviene).

Entre las vidas aparece un MrNobody aparentemente fuera de las vidas narradas con un sentido biográfico. Este Mr. Nobody está fuera del tiempo y no rememora sus relaciones afectivas, todo lo que aparece cuando él entra en escena (se reconoce por su vestimenta y las etiquetas que cuelgan de ella) es estereotipado y/o repetido, la ropa, el mobiliario, los coches, los seres humanos, es frío e incluso se podría afirmar que matemático. Su aparición aparece ligada a situaciones surrealistas, que hacen una lectura, no de la vida del protagonista, sino de la propia narratividad que este utiliza al representarse su vida. Este es un personaje fuera del tiempo, metabiográfico, y parece tener la intención de hacer reflexionar sobre la propia creación del director, además de ser un intento de hacernos navegar por la lógica representativa de Mr. Nobody.

La reflexión a nivel cognitivo del tiempo se establece en el filme también a través de las relaciones románticas que el protagonista mantiene con las tres mujeres con las que comparte su vida. Con Anna, la más importante de las tres, el tiempo que domina es el tiempo de la espera, un tiempo que exige paciencia y ofrece crecimiento y desarrollo. Con Elise y Jeanne el tiempo es el de la inmediatez, el de la consumación de los hechos, cuya gratificación es inmediatamente anterior al hastío y la desolación. Todas estas digresiones, yuxtaposiciones y simultaneidades dificultan la comprensión cronológica de los sucesos en la película, pero desafían (en nuestro caso) al alumno/espectador a intentar entender el significado de la narración a tenor de los nuevos conocimientos adquiridos sobre física cuántica en filosofía de la ciencia.

El agua y las vías del tren son utilizadas en el metraje como medida simbólica del tiempo, haciendo las veces de hilo conductor, al tiempo que disruptor y representando la fluidez y la posibilidad de infinitas alternativas de decisión del personaje principal. Esto, inevitablemente, nos llevará a atender a la filosofía contenida en las sentencias de Heráclito de Efeso en su afirmación del devenir y a la filosofía nietzscheana, contraria a la concepción cristiana del tiempo lineal, donde se presenta el tiempo de la repetición como máxima reivindicación de la vida.

4. Valoración del film

El film de Van Dormael es un ejercicio interesante a varios niveles. A nivel estético, es una obra que hace un inteligente y potente juego visual que, por un lado tiene la función de ubicarnos en diferentes vidas y espacios, al tiempo que induce inteligentemente al espectador a estados emocionales concretos.

Jaco Van Dormael ha creado un atrayente filme realizado a partir de distintos videoclips conceptuales que constituyen una amalgama de impactantes escenas entretejidas en un complejo entramado vital. Esto hace que el espectador se mantenga atento al film pese a lo confuso de su trama. Es muy enriquecedora la utilización que hace de las premisas vanguardistas, creando elegantes sinfonías audiovisuales y potentes performances coreográficas secuenciadas en todo el largometraje.

Otro aporte muy sugestivo para el espectador, tiene que ver con la concepción del tiempo en relación con la trama y con la biografía del protagonista. El director se apoya en diversas y muy populares teorías filosóficas de Platón, Nietzsche, Heráclito o Bergson.

El tema del tiempo ha venido siendo tratado desde los albores de la filosofía, pero es en la filosofía contemporánea, con la aparición de la Teoría de la Relatividad de Einstein, cuando ha tomado especial fuerza gracias a las nuevas concepciones sobre un tiempo no absoluto y relativo al sistema del observador. La combinación del continuo espacio-temporal de la física de Newton, nos permitirá comprender la trama de la película y se armonizará, sorprendentemente, con la concepción del tiempo de la Relatividad Especial de la física cuántica de Einstein. Esta última introduce al observador como elemento del que dependen los eventos, algo que puede interpretarse como un espectador eligiendo un hilo biográfico concreto dentro de la compleja trama fílmica.

En el filme también aparecen alusiones a novísimas teorías cosmológicas presentadas a través de diversas conexiones entre distintas vidas que se comunican entre sí, rompiendo cualquier lógica clásica y haciendo alusión a teorías científicas como la de los multiversos, que mantiene la hipótesis de que distintos universos se comunican entre sí a través de agujeros negros.

Con respecto a la narrativa utilizada en la obra, ya se ha señalado la cercanía con la narrativa posmoderna, que se encuentra con asiduidad en las obras de ciencia ficción, ya que ambas esferas crean mundos cerrados e independientes entre ellos pero dependientes de la realidad. El extrañamiento derivado de

escenas incongruentes entre sí y el cumplimiento de las leyes naturales para que no se subvierta el orden cognitivo, es propio de la ciencia ficción y de las narrativas posmodernas respectivamente. Apareciendo así un *novum* mediador entre lo empírico y lo ficcional.

En la narrativa clásica el *raccord* permite al espectador hacer una hilazón coherente, pero en este film, esto no es posible, al menos en un primer intento. La estructura, en principio circular, está jalonada de múltiples secuencias que no aluden a hechos transcendentales para el protagonista y esto tiene una lectura muy significativa que aboga por las pequeñas decisiones, las vidas simples y el mero goce. En este punto se encuentran resonancias con la filosofía de lo concreto, que nos ofrece una interconexión dialéctica, de integridad descompuesta de facetas singulares, de momentos de la vida del espíritu universal, como nos señalara Hegel.

También es pertinente traer a colación la obra del filósofo Walter Benjamin, biógrafo de lo que pasa por trivial, pero que en su devenir produce la totalidad de lo real. Tatiana Tolstaya, literata rusa contemporánea, hace este mismo trabajo en su obra con “Reka” o “Nadja”, donde ensalza la biografía del lumpen y donde el detalle absorbe cualquier intención teleológica.

El director construye así un discurso en torno a la identidad que abandona relatos épicos, biografías magnas y hechos heroicos. Vidas normales que se entrecruzan y que permiten al espectador identificarse y reflexionar sobre las influencias de las decisiones que tomamos en nuestra biografía y la incontinencia del flujo de la vida, que se escapa de modo irreversible como un líquido sobre un entretejido de mimbre.

El film refleja tanto las obsesiones del director, como las decisiones imposibles, los miedos innatos y prejuicios sobre lo que merece la pena ser vivido. Hace llegar al espectador atento a estos planteamientos y lo hace con un dominio de los artificios visuales y musicales magistral.

El punto fuerte del metraje, es su carga evocadora y alegórica. No siendo una obra de alta cultura, consigue estimular lo suficiente como para que no se quede en un mero ejercicio de entretenimiento lúdico. No da respuestas, pero sí genera interrogantes a través del estupor y la extrañeza de lo que muestra, y sobre todo por cómo lo muestra. El film reclama un antiautoritarismo que posibilita que el espectador decida el sentido último del filme y para lo que nos ocupa esto es un acierto, por su vertiente didáctica, porque estimula al alumnado a que piense más allá de la lógica de la inmediatez en la que nos encontramos inmersos.

En los últimos minutos del filme, el Mr. Nobody anciano conversa con el joven periodista y este le pregunta:

-Periodista: ¿Hay vida después de la muerte?

-Nobody: ¿Después de la muerte?, ¿Cómo puede estar tan seguro de que usted existe siquiera? Usted no existe, ni yo tampoco. Solo vivimos en la imaginación de un niño de nueve años. Somos imaginados por la imaginación de un niño de nueve años que se enfrenta a una decisión imposible.

(Nobody anciano, pero con la voz de sí mismo de niño) En ajedrez se llama zugzwang, cuando la única jugada posible (vuelve la voz del anciano) es no mover. [...] Antes (el niño) era incapaz de hacer una elección, porque no sabía que iba a pasar, ahora que sabe qué va a pasar, es incapaz de hacer una elección.

En este diálogo final se nos pone en la pista del “amor fati” nietzscheano. El niño es incapaz de decidir porque está en una situación donde cualquier decisión le desfavorecerá, como en la posición de ajedrez zugzwang, por tanto, decide quererlo todo nuevamente. Vivir cada una de las vidas imaginadas. Esta misma idea nos la transmite Nietzsche en un pasaje de la *Gaya Ciencia* “*Quiero aprender cada vez mejor a ver lo necesario de las cosas como lo bello – así, seré de los que vuelven bellas las cosas. ¡Amor fati: que ese sea en adelante mi amor!. No quiero librar guerra a lo feo. No quiero acusar, no quiero ni siquiera acusar a los acusadores. ¡Apartar la mirada, que sea ésta mi única negación! Y, en definitiva, y en grande: ¡quiero ser, un día, uno que sólo dice sí!*”¹.

Se resume así el tono general de la película; amar cuanto nos ocurre, incluida la desolación y la pérdida. Como algo necesario, como un destino que deseáramos volver a vivir una y otra vez. Amar tanto el pasado, como el presente y como el futuro. Amar todos los aspectos de la existencia humana negados hasta ahora. Amarlos como necesarios y deseables, amarlos todos porque es en ellos donde se expresa verdaderamente la voluntad de existencia.

¹ Nietzsche, *La Gaya Ciencia*, (Trad. C. Crego y G. Groot), Akal, Madrid, 1988, p.203.

*Juegos y lógicas sociales: del yo
al nosotros. Taller didáctico de
filosofía política para Bachillerato*



JOSÉ LUIS DE LA VEGA DE ORDUÑA

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 217-238. ISSN: 0214-7300*

1. Advertencia

El objeto de este artículo es comunicar y compartir una experiencia didáctica. Mucho de lo que aquí se escribe actuó como trasfondo conceptual y temático de dicha experiencia sin que fuera explicitado y cuya utilidad y sentido se dirige a los colegas para que corten, subrayen, tachen o eliminen lo que les parezca si es que la experiencia les interesa. Efectivamente y de antemano lo hago saber: si la totalidad o una buena parte de los contenidos que se expondrán en esta comunicación se desplegaran en su totalidad podrían ser incluso astringentes para los alumnos. Nuestro papel con ellos es actuar de red que selecciona y sintetiza. Por último, no se pretende ni agotar el asunto ni tampoco creer que es la perspectiva correcta de acceso. Es una experiencia, sin más, que quizá a alguien deleuzianamente le con-venga. Más allá de esto nada se busca.

2. Objetivos y enfoque

Nuestra disciplina tiene una profunda vocación política que a estas alturas, siglos muchos transcurridos desde la carta VII platónica, no vamos a discutir. La legislación actual¹ sobre el currículo de la misma así lo recoge. En todos los cursos de Valores éticos aparece un bloque temático denominado La Justicia y la Política. En Filosofía de 4º de la ESO se propone el estudio de la socialización y en 1º de Bachillerato es de importancia central el análisis de la razón práctica y en concreto el conocimiento del Estado y el Derecho. No merece la pena que nos detengamos en la importancia de lo político en 2º de Bachillerato. Basta con recordar que la cuestión de la sociedad y la política se analizan prácticamente en casi todos los autores del currículo.

¹ Los Decretos que regulan el currículo básico de la ESO y Bachillerato: *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* y en la Comunidad de Madrid: *Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato* y *Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato*.

Los criterios de evaluación que se proponen en la legislación se relacionan con la necesidad de reconocimiento de la intersubjetividad, el origen de la sociedad, la legitimidad del Estado y las relaciones que el individuo tiene con él como bloques temáticos fundamentales.

Los libros de texto que tratan el asunto lo hacen con extensión y rigor o exponiendo la historia de la teoría política o centrándose en los fundamentos de la legitimidad del Estado y haciendo especial hincapié a las teorías clásicas del contractualismo. El panorama ofrecido a los alumnos es interesante y complejo.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, en algunos casos esos acercamientos olvidan exponer aportaciones contemporáneas interesantes (como las de Esposito y Foucault) y adolecen de cierta falta de conexión con otras parcelas como la literatura, la psicología o la economía. De alguna manera es necesaria una mayor integración de los conocimientos con el fin de que los estudiantes no memoricen sólo doxográficamente algo que les queda lejos sino que puedan integrarlos con su propia experiencia y la realidad en la que viven.

Entramos en materia sin más preámbulos: no hace mucho se llevó a cabo una experiencia didáctica con alumnos de bachillerato de alta capacidades durante diez sesiones de una hora para introducirles en los fundamentos de la teoría política cuya hilo conductor es en realidad la intersubjetividad que se juega en las relaciones del yo con el nosotros y donde se dirime los límites de lo que I. Berlin (1988) ha denominado los dos constituyentes de la libertad: la negativa o lo que Hegel llamó la libertad abstracta en la que el sujeto libre no admite ninguna objetividad externa que le limite y, por otro lado, la positiva o la que tiene que ver con el espacio público de decisión y deliberación del interés del nosotros o del interés general. Lo individual y lo común, en suma.

Esas relaciones que son y han sido interpretadas dicotómicamente han constituido el objeto de la filosofía política moderna donde, a través de la teoría seminal de Hobbes, ha generado la institución que ha querido pacificar la tensión de ambas libertades a través del Estado como dios mortal pero absoluto, que, al dar seguridad a los individuos, adquiere el poder de decidir sobre la vida y la muerte de estos. Pero lo que hoy sabemos es que aquella biopolítica hobbesiana que siguió extendiéndose en la Modernidad acabó convirtiéndose en tanatopolítica desde el siglo XIX. En este asunto, R. Esposito actuó en nuestra actividad como guía a través del que salir de esa dicotomía y volver a replantear las relaciones entre el yo y el nosotros.

En resumen, la experiencia didáctica que se presenta giró alrededor de la exposición del Leviatán hobbesiano, para después utilizar el concepto de *communitas* de Esposito como antídoto y, por último, aplicar la imaginación política de los alumnos para crear una comunidad ideal o utópica.

Ahora bien, con el objeto de que de alguna manera esos contenidos teóricos fueran interiorizados por los alumnos se utilizó la literatura y el psicoanálisis pero sobre todo la teoría de juegos o Teoría de la Elección Racional para demostrar de qué manera somos, y también los alumnos, hobbesianos y por tanto creyentes en un mal original (hijos de una lucha a muerte fratricida) y, por ello, desconfiados, miedosos y necesitados de seguridad, pero de la misma manera también se hizo uso de dicha teoría para demostrarles que podemos salir de ahí racionalmente. Los dilemas del prisionero y del voluntario fueron las experiencias a través de las que se reflexionó sobre una construcción comunitaria alternativa a la hobbesiana.

Como acicate a la curiosidad y a la epejé de las creencias que también un adolescente tiene adquiridas, el taller se entroncó en tres cuestiones que dirigieron las clases:

1ª Actividad. Se planteó la siguiente cuestión a los alumnos: ¿por qué se han contruidos y se siguen construyendo comunidades políticas basadas en el totalitarismo y la vigilancia?

Para responderla utilizamos el dilema del prisionero como ayuda al tratamiento posterior de los orígenes antropológicos de esas configuraciones políticas a través de Freud para, en último lugar, explicitar los límites del poder en Hobbes y dos de sus posibles derivaciones: el totalitarismo, descrito por Arendt, y las sociedades de la vigilancia descubiertas por Foucault.

2ª actividad. La pregunta fue: ¿cabe construir una sociabilidad de otra manera? ¿Qué subjetividad puede hacerla posible?

Estos interrogantes nos llevaron a la solución del dilema del prisionero gracias al juego del voluntario, que, a su vez, fue la constatación empírica de que el individuo sacralizado por I. Berlin pero también por Hobbes no es un *factum* insalvable. De alguna manera la libertad negativa no es otra cosa que el producto de un dispositivo creado en la Modernidad pero ella misma, a diferencia de lo que pueden opinar algunos liberales, puede ser miope y desastrosa para la supervivencia de los bienes y el espacio público.

Se propuso pues una sociabilidad en la que lo público y lo privado, el yo y el nosotros sean más permeables y dialécticos. Con ese fin se recurrió al concepto

de Esposito sobre la *communitas* para desarticular la dicotomía política y tras ello, poder revisar construcciones socioeconómicas diferentes del dispositivo moderno que ha hecho posible ese concepto individualista de la libertad. Nos valimos del Potllach en el pasado, por un lado, y, por otro, de los seguidores actuales de la economía del bien común.

Y por último, la 3ª actividad: “¡Construye una comunidad!” donde se da paso a la creatividad de los alumnos utilizando la imaginación política como forma de pensar otro mundo y otra humanidad. No se exigía obediencia a tratado previamente pero se daba opción a que si lo consideraban oportuno, lo aprovecharan. Por otro lado, también fue otra forma de enseñarles algunas otras ideas interesantes de la filosofía política como la teoría de la justicia de Rawls o la teoría de la deliberación habermasiana en pequeñas dosis y con el objeto de encajarlas en un proyecto productivo concreto.

3. El desarrollo (que es su propia conclusión)

Pasamos ya a desplegar y exponer dichas actividades asociándolas a los contenidos y recursos utilizados.

3.1. Primera actividad. *Del dilema del prisionero al Leviatán o ¿por qué se han construidos y se siguen construyendo comunidades políticas basadas en el totalitarismo y la vigilancia?*

Aquí se abordó el “enigma” de las sociedades cerradas o totalitarias desde las aportaciones de la teoría económica de la elección racional así como del Psicoanálisis y de la literatura. La hipótesis que se expuso para la reflexión de los alumnos es que dichas sociedades tienen su origen en una concepción de la razón humana limitada a la mera estrategia de obtención de utilidad egoísta, que, a su vez, nace de una antropología y psicología que incide en la inmunización (seguridad y protección) individual por cuanto en el hombre hay un “lobo” escondido.

Para su demostración utilizamos la teoría de juegos descubierta por importantes matemáticos como B. Russel, J. von Neumann, O. Morgenstern y otros, para formalizar el conflicto social que está en el origen del poder de ese sobe-

rano absoluto que defiende T. Hobbes. Efectivamente, la situación de guerra civil que legitimaría la aparición del Leviatán no es más que un ejemplo del que quizá sea el más interesante: el dilema del prisionero² que M. Flood, M. Dresher y A. W. Tucker hicieron famoso en 1950 y según el cual el mero cálculo estratégico individual que maximiza beneficios y minimiza costes, aunque conduce a lo que se llama un punto de equilibrio de Nash o punto donde dada la posible estrategia de los otros, cada cual busca la mejor para sí, sin embargo acaba siendo perjudicial para todos porque no produce lo que se denomina óptimo de Pareto o situación donde la utilidad de cada uno no puede mejorar sin que implique un empeoramiento para los otros. Dicho de otra manera, el egoísmo individual acaba siendo perjudicial para todos y, por ello, surgen las soluciones totalitarias que pretenden, sin conseguirlo, sino todo lo contrario, resolver el conflicto de intereses de manera autoritaria: necesidad de un poder fuerte porque el hombre es egoísta.

Se propuso a los alumnos jugar a un dilema parecido donde se ponían en juego esas estrategias, el equilibrio de Nash y el óptimo paretiano.

El juego (Poundstone: 2015) era el siguiente: un ladrón ha robado un diamante de un museo (en realidad un paquete de libros) y quiere quitárselo de las manos. Recibe muchas ofertas hasta que un mafioso le ofrece un millón de dólares (dos bolsas de chuches o algo semejante). Ambos llegan a un acuerdo pero el vendedor se ha informado de que el siniestro comprador engaña matando a los vendedores quedándose sin costo alguno lo que le venden. Por ello el ladrón decide que el negocio se haga de la siguiente manera: cada uno deja su objeto en un punto alejado del otro a 50 kilómetros y después van a recoger lo pactado. La pregunta a los alumnos era: ¿qué harías tú? Dependiendo de lo que elijas podrás obtener sin riesgo alguno lo pactado o incluso sin desembolsar nada.

Se dividió la clase en dos grupos. Uno de ellos hizo de ladrón y el otro, de mafioso. Cada grupo de forma consensuada debía decidir la estrategia. Se llevaron a cabo siete partidas. Cada grupo llevaría su objeto a un lugar del instituto y tras ello recogería lo pactado en otro.

El grupo ganador sería aquél que obtuviera más puntos según esta puntuación: 1-1 (si cada cual obtiene lo pactado); 2-0/ 0-2 (sólo uno lo obtiene y sin pagar); 0-0 (nadie obtiene lo pactado)

² Exposiciones del dilema se encuentran por doquier. Una de ellas y bastante completa se encuentra en Wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Dilema_del_prisionero. También son recomendables Hollis (1998) y Poundstone (2015)

En nuestro caso el resultado de las siete partidas fue el siguiente: 0-0/0-0/0-2/0-0/0-0/0-0/1-1, resultados que siguen casi al pie de la letra las predicciones del dilema del prisionero: cada cual busca su mejor estrategia, no colaborar, en la medida en que desconfía del otro y quiere ganar conduciéndose, sin embargo, a una situación negativa para ambos (nadie hace el negocio). Sin embargo, en la última partida ambos grupos colaboraron. ¿Quizá aprendieron que ganar, a veces, supone ceder?³

Una vez realizado el juego fuimos a las causas y las encontramos en la antropología y la psicología: detrás del dilema del prisionero se encuentra lo que el psicoanálisis y Hobbes con su “Leviatán”, han señalado con sus análisis del miedo como motor de la construcción de la subjetividad y la sociedad. Efectivamente y siguiendo a Roberto Esposito (1997: 53-82) el papel del Soberano hobbesiano no es eliminar el miedo a la muerte del estado natural sino sustituirlo por otro más poderoso (el poder, el Estado) porque al protegernos se hace dueño de nuestra vida, en realidad. Del miedo a los demás pasamos al miedo ante el poder.

Pues bien, esta concepción medular de la construcción de la soberanía política en la Modernidad tiene su fundamento antropológico en la teoría freudiana del parricidio originario. El origen de la sociedad nace de un sacrificio, de un delito que cometió la humanidad y que comete cada individuo contra el padre. Ese sacrificio es en realidad el origen del miedo hobbesiano.

En Freud el miedo –y seguimos literalmente a Esposito (1997: 77 y ss.)- no lo es a la muerte en general, sino el miedo a un muerto, o, mejor, la angustia por su retorno porque supondría la muerte de los hermanos que dieron muerte al padre una vez. Y justamente ese miedo es lo que constituye a lo siniestro porque lo siniestro no es más que el retorno de lo que debía quedar reprimido: la muerte real o imaginaria del padre.

La sociedad se formaría por el juramento común de los hermanos parricidas que habrían sido culpables del asesinato y habrían peleado entre sí por la herencia del padre formando una comunidad basada en el miedo común pero

³ Hay una versión del juego muy interesante: el programa Golden Balls: https://en.wikipedia.org/wiki/Golden_Balls, que se emitió en la Televisión británica hace unos años y que consistía en un “dilema a la vista” porque dos jugadores debían decidir hablando entre ellos si iban a colaborar repartiéndose un premio o por el contrario si iban a robarlo. Para ello se le entregaba a cada jugador una caja donde debía escribir “robar” o “compartir”. Tras un minuto dialogando entregaban la caja.

Los resultados fueron en esta ocasión más interesantes porque los alumnos debían recurrir a recursos retóricos para engañar o incluso, y esto fue lo sorprendente, para conseguir que el otro confiara a pesar del riesgo que corría. Nos encontramos en cualquier caso con una tendencia creciente a la colaboración frente a la “deserción”.

recíproco: miedo al castigo por el asesinato y miedo a ser matado por el otro hermano.

Esta narración freudiana-hobbesiana es nuestro espejo, nuestra naturaleza y de ese realismo, afirmarían los defensores (en términos de Deleuze) de catexis psiconalíticas y políticas reaccionarias, no puede salirse (2009: 35-36).

A partir de ahí ya pueden los alumnos comprender con mayor conexión sentimental las dos formas en las que el que el miedo ha construido las sociedades en la modernidad: el totalitarismo, y, actualmente, la sociedad de la vigilancia externa o interna. Nosotros hicimos referencias a H. Arendt y Foucault o Chul Han.

3.1.1. Contenidos de la primera actividad

Para tratar los contenidos hicimos uso fundamentalmente de material audiovisual que pongo como propuesta aunque no es la única posibilidad y con toda seguridad cada profesor encontrará el suyo propio. Del mismo modo dependiendo del rigor que se quiera ofrecer pueden leerse algunos de los textos y también proporcionar apuntes más o menos completos sobre los núcleos temáticos.

1. El origen del problema: el gorrón social. Un ejemplo modelizado: el dilema del prisionero.

Material didáctico:

<https://www.youtube.com/watch?v=LZUhM6vqSyg>

<https://www.youtube.com/watch?v=nzW0kxKwjCw>

2. El origen del origen: Hobbes y Freud o la teoría del miedo individual y social.
- 2.1. El miedo edípico y la horda primitiva: Sófocles, Hoffman y Kafka (*Edipo Rey*, *El hombre de arena* y *Metamorfosis*).

Material didáctico:

Edipo Rey: <https://www.youtube.com/watch?v=eV3dYXmAMvo>

El hombre de arena: <https://www.youtube.com/watch?v=3GXyRo-1D6oE>

La metamorfosis: <https://www.youtube.com/watch?v=iCXXtx0IsHk>

2.2. La teoría psicoanalítica del miedo individual: lo siniestro.

Material didáctico:

<https://www.youtube.com/watch?v=eL977clGWvI&list=PLqjsX-Ba3ECDSv5Hlpm6Ju85P89s60d0M>

2.3. La horda primitiva y la sociedad del miedo: Freud y Hobbes (Cap. XIII y XIV del Leviatán).

Material didáctico:

Hobbes, Leviatán, cap. XIII: <https://www.youtube.com/watch?v=L-3MZMFFEhY>

<https://www.youtube.com/watch?v=D-3S52DzNCs>

3. El totalitarismo según H. Arendt

Material didáctico:

https://www.youtube.com/watch?v=d6TuA5pqA_o

Alternativa textual: Ideología y terror: una nueva forma de gobierno en Arendt, H., (1982), pp. 598-616

4. La sociedad de la vigilancia según M. Foucault

Material didáctico:

<https://www.youtube.com/watch?v=E-qj9s73VNC>

Alternativa textual: el nacimiento del biopoder: Lección del 17 de marzo de 1976 en Foucault, M., (2003), pp. 205-227 y Big Data en Byung-Chul Han (2014), pp. 85-115

3.2. Segunda actividad. *La communitas de R. Esposito o ¿cabe construir una sociabilidad de otra manera?*

Tras el dilema del prisionero que nos enseña los perjuicios del egoísmo individual perjudicial hay otros juegos como el del voluntario a través del que se aprende que el óptimo paretiano exige a veces pensar en términos universales.

Efectivamente, por ejemplo, no pagar los impuestos, si se extiende socialmente, acaba perjudicando a todos pero aceptar el precio o perjuicio que supone pagarlos, por el contrario, conduce a una situación en la que el beneficio es mayor que el derivado de individuos “gorriones”. Esto es lo que se concluye de ese juego por el que se aprende que muchas veces para ganar hay que estar dispuestos a perder algo. Para poner a prueba esta idea se utilizaron varios ejemplos de ese juego (Poundstone 349-351)

1º juego: cada uno puede solicitar hipotéticamente que se le entregue, escribiéndolo en un trozo de papel, 1€ ó 10€. Y las condiciones son estas: si algunos piden 10€, todos obtienen la cantidad que han solicitado pero si todos escriben 10€, nadie obtiene nada. ¿Qué vas a escribir?

2º juego: todos pueden solicitar 10€ ó 100 €. Cada cual obtendrá lo que ha pedido si no hay más de cinco que pidan los 100€. En ese caso nadie obtiene nada. ¿Y ahora?

3º juego: en una clase se ha robado un objeto perteneciente a un miembro de la comunidad educativa. El director del centro, furioso, propone a los alumnos el siguiente trato: en dos horas debe salir el responsable. A esa persona se le suspenderá la primera evaluación. Pero si nadie confiesa, toda la clase suspenderá el curso entero. ¿Te ofrecerías para decirlo?

4º Juego: tú y diez amigos más estáis cada uno en una habitación insonorizada con un botón. El que lo pulse muere, pero si nadie lo pulsa antes de las doce, todos moriréis. ¿Pulsarías el botón?

Tras la elección, todos los alumnos entregan la hoja de papel para recoger los resultados. En la experiencia realizada, el primer juego dio un resultado positivo en el que todos obtuvieron lo solicitado en la medida en que la exigencia no era alta. En los siguientes, los resultados fueron cada vez peor: en el segundo todos se quedaron sin recompensa económica, en el tercero todos corrieron el riesgo de suspender el curso porque un altísimo porcentaje apostó por el silencio y, para terminar, en el cuarto juego sólo uno se ofreció para sacrificarse por los demás.

Este juego junto con el del prisionero nos llevó a reflexionar sobre los límites de la libertad negativa o del individualismo miope y se habló de una figura habitual en las sociedades liberales donde desaparece el bien común tras la mera gestión de intereses contrapuestos: el gorrón o francotirador (*free-rider*), el que piensa de esta manera: “Si los demás cumplen con las normas puedo beneficiarme del bien común sin contribuir, y si los demás no cumplen, entonces

es mejor que no cumpla porque perdería doblemente, al no obtener el bien y perder los costes de la contribución. Es decir, en cualquier caso, me conviene no contribuir”. Desde el punto de vista individual, este planteamiento es racional, pero conduce a un desastre colectivo.

El que se ofrece como voluntario, por el contrario, hablaría de la figura que estaría detrás del principio de la virtud como fundamento moral de la construcción de comunidades políticas republicanas o, como mínimo, deliberativas. Es decir, el ciudadano virtuoso, que, por encima de sus intereses, busca aquello que es de interés general, de justicia o de imparcialidad y con ello asentaría ante el dictum de Maquiavelo de que “así como las buenas costumbres, para observarse, tienen necesidad de las leyes, del mismo modo las leyes, para ser observadas, necesitan buenas costumbres” (cit. en Ovejero: 2008, 289).

En nuestro caso esta reflexión, que puede llevar a otras direcciones, nos encaminó a presentar el clásico problema de la libertad negativa o la defensa de los derechos e intereses individuales frente a la libertad positiva o la construcción de una comunidad en la que se construya un espacio común en los muy interesantes términos del pensador italiano Roberto Esposito, que ha vuelto a reverdecer el debate llevándolo a sus fundamentos ontológicos y saliendo de la perspectiva más política que puede encontrarse en la concepción de I. Berlin al hablar de la libertad. En cualquier caso, Esposito puede valer nos para reformular al voluntario en la medida en que la virtud cívica deja de ser una mera actitud o elección y pasa a ser una de las dos dimensiones de la comunidad.

Esposito relee la comunidad⁴, no como la posesión común de una propiedad (la sangre o la lengua o la etnia), sino como el compartir una carga, un deber por el otro. Según este autor la comunidad no es el resultado de un contrato entre sujetos independientes y previos a un ser en el mundo común sino que es nuestro modo originario de ser y por ello vivir en una comunidad nada tiene que ver con ningún fundamento identitario, con ninguna propiedad compartida. La comunidad es en realidad una expropiación de la identidad. Es una alteración porque arroja a los individuos a lo ajeno arrancándoles lo propio, lo suyo. Esposito habla de un contagio recíproco.

La comunidad es simplemente lo que nos está ya dado con el ser o, aún más, el único modo en el que nos es dado el ser. No podemos decir ‘yo’, sin decir ya

⁴ Expongo con más detenimiento la teoría de Esposito que la de Hobbes, Arendt, Foucault o Freud porque presupongo que es más desconocido aunque posiblemente me equivoque.

‘nosotros’. Dicho de otra forma, la existencia se conjuga en primera persona plural: nosotros somos. Somos siempre con otros, somos con.

Ahora bien, si la comunidad es el compartir una obligación, un deber hacia el otro, también necesita barreras ante el contagio. Esposito habla de la dialéctica entre lo comunitario y lo inmunitario, que, para entenderla, puede valernos, no tanto Hobbes, sino Hegel a través de su concepto de la eticidad griega. Esta, así nos relataba Hegel, se unía en la muerte. En ella la familia formaba y creaba los ciudadanos que irían a la guerra gracias a la cual se mantenía unida la comunidad (Hegel, 2010: 244/533). Pero este equilibrio se rompe simbólicamente a través de Antígona, que en su rechazo a la unilateralidad del deber cívico frente a las leyes del hogar y de la sangre, crea la primera forma de inmunidad que acabó instituyéndose gracias a la aparición del derecho romano y la consiguiente creación de los derechos de la persona privada.

La modernidad llevó a su culminación esta inmunización con la creación del Estado como el Soberano que adquiere la configuración de poder absoluto y autosuficiente (Leviatán) para proteger a través del Orden a los individuos autosuficientes necesitados de dosis de inmunización frente a los otros. La Comunidad dejó de ser el espacio de lo común y es el resultado de la asociación de individuos previos a ella que se asocian porque son idénticos entre sí o al menos tienen unas propiedades comunes que los otros, los extranjeros, los enemigos, en suma, no tienen.

Para garantizar esa demarcación entre lo propio y lo ajeno (los amigos y enemigos de C. Schmitt, 2014:59) la comunidad debe dar otro paso que Foucault nos ha enseñado: el cierre inmunitario sobre sí misma configurándose una sociedad cerrada cuyas consecuencias son la enfermedad autoinmune o, dicho de otro modo, la contradicción de que para defenderse y asegurarse tiene que disolver lo comunitario; tiene que destituir, alejar al otro o incluso destruirlo. Por tanto, se pasa de la biopolítica a la tanatopolítica cuya máxima expresión fue el nazismo y por qué no, siguiendo a Arendt, el estalinismo.

Sin embargo, no se ha superado en nuestra era y en las sociedades de la globalización capitalista y liberal los discursos unilaterales de la inmunidad forman parte del imaginario civilizatorio. Como escribe Esposito, por todas partes, surgen nuevas barreras, nuevas fronteras, nuevas líneas de separación respecto de aquello que amenace, o al menos, parezca amenazar nuestra identidad biológica, social, ambiental (2016: 48).

La solución no es la fagocitación en lo comunitario sino la recíproca mediación de los dos lados, lo inmunitario y lo comunitario. Si lo inmunitario nace del Derecho romano que ayudó a crear en definitiva la libertad negativa, hoy el reto es mediatizar esta última luchando contra el exceso inmunitario a través de una biopolítica afirmativa, no del grupo, sino de la vida. Para ello, habría varios frentes de acción: la lucha contra las barreras y los dispositivos de vigilancia y autovigilancia, prohibición, control y sumisión, por un lado, y, por otro, la creación de espacios y dimensiones comunes luchando contra lo privado (el sometimiento de las máquinas deseantes al deseo del capital), lo propio (el nacionalismo como orden de las identidades que excluyen), lo inmune (la seguridad y el Big Data).

A partir de ahí hicimos unas consideraciones sobre algunas de las formas previas de una comunidad parecida y hablamos del “Potlach” o sistema precapitalista desarrollado por aborígenes de la costa del Pacífico y del noroeste de Norteamérica consistente en la distribución de la riqueza con mecanismos de cooperación. Pero también hablamos muy brevemente de los retos futuros de una nueva sociedad basada en la economía del bien común.

3.2.1. Contenidos de la segunda actividad

Igual que con la actividad anterior se utilizó material audiovisual que escribo aquí dejándolo como propuesta que cada cual puede utilizar, o, por el contrario, buscar alternativas. Igualmente pueden utilizarse textos más rigurosos y también proporcionar apuntes más o menos completos sobre los núcleos temáticos.

1. El juego del voluntario (ver los juegos expuestos más arriba).
2. La *com-munitas* y la *im-munitas* o la construcción de una sociedad superadora de la contradicción entre el yo y el nosotros:
 - 2.1 La comunidad para R. Esposito
 - 2.2. El *Potlatch* o las economías precapitalistas de la reciprocidad y la redistribución
 - 2.3. La economía del bien común

Recursos didácticos:

https://www.youtube.com/watch?v=_vbCWrr56HDA

Alternativa textual: R. Esposito (2016), pp. 43-86 y M. Harris (2019), pp.126-150
<https://www.youtube.com/watch?v=mvVqcZMvAqA>
<http://economia-del-bien-comun.org/es/content/contenido>

3.3. Tercera actividad: ¡Construye una comunidad!

Llega el momento en el que los alumnos con su capacidad crítica y creatividad elaboran un proyecto social a través de un juego basado en la argumentación para disentir o consensuar racionalmente los principios generales sociales, políticos, económicos y filosóficos que deben estructurar una comunidad. Igualmente la comunidad deberá perfilar los derechos individuales fundamentales.

El juego tiene su origen en uno creado por la profesora Lourdes Cardenal y que puede encontrarse aquí: <https://lourdescardenal.com/2017/04/23/juego-crea-tu-sociedad/>. El juego está muy bien diseñado y hemos utilizado de él la idea general y los personajes o miembros de la sociedad. Todo lo demás lo hemos modificado creando nuevos miembros, dinámicas y principios que el juego de la profesora dejaba en blanco con el fin quizá de dejar más libertad a los alumnos. Nosotros lo hemos delimitado más tanto para enseñar más contenidos y orientar quizá la curiosidad como para dejar material para los profesores que quieran utilizarlo como guía para sus propias creaciones.

La mecánica del juego es la siguiente: un grupo lo forman 10 personas. Seis de ellas son los encargados de representar a los miembros de la sociedad (M). Otras tres son las responsables de los tres derechos principales (D). Y, por último, un miembro del grupo será el líder (L) con el que hay que pactar las normas o principios de organización sociales, económicos y políticos. Los miembros del grupo recibirán tarjetas donde harán constar los derechos principales así como su contenido. El juego consistirá en consensuar los derechos en virtud de los intereses de los miembros de la sociedad y de los principios generales de organización establecidos por los representantes de los derechos y por el líder.

El último paso del juego será dar nombre a la ciudad, establecer sus límites, su geografía, su gobernanza, etc.

Para ello se deben seguir los siguientes pasos:

Paso 1: por separado y durante el tiempo adecuado

1. Los miembros perfilan sus papeles dándoles nombre, actividad, bienes, intereses, etc.
2. Los representantes de los derechos perfilan los derechos.
3. El líder analiza y decide los principios organizativos de la sociedad.

Paso 2: durante el tiempo adecuado

4. Se reúnen los (D) y (L) y pactan los derechos teniendo en cuenta los principios organizativos generales siempre que:
 - Los principios no sean contradictorios.
 - El líder tenga voto de calidad salvo que los (D) le destituyan por unanimidad pero dándole la posibilidad de someterse a una moción de confianza.
 - Si no tienen unanimidad podrán “castigar” al líder sin destituirlo (el castigo implicará que (L) pierde la posibilidad de utilizar su voto de calidad en una ronda de votación).En esta fase los representantes de los miembros (M) están fuera.

Paso 3: durante el tiempo adecuado

5. Se reúne todo el grupo y se lee a los (M) los principios de organización generales de la sociedad. Los miembros podrán discutir esos principios y cambiarlos si pactan entre ellos por unanimidad. Podrán castigar también al líder con el voto de dos de los (D) y tres de los (M) pero de la misma manera que antes deberán darle la posibilidad de someterse a una moción de confianza.

Paso 4: durante el tiempo adecuado: (M) con (D) y (L) asiste.

6. Comienza la discusión derecho por derecho donde los (M) en virtud de sus intereses discutirán con cada uno de los representantes de los derechos cómo se organizan, protegen y limitan. En cada negociación estará presente el líder, que tendrá voto de calidad aunque podrá ser rebatido por unanimidad.

Paso 5: durante el tiempo adecuado

7. Una vez consensuados los derechos finales, el último paso será dar nombre a la ciudad, establecer sus límites, su geografía, etc., y crear

una gobernanza de la sociedad (gobierno, parlamento, justicia) que volverá a discutirse entre los (M) y el (L) con ayuda de los (D).

Una vez terminado el trabajo, el grupo comunicará a la clase su propuesta de comunidad y esta la votará.

Una propuesta de valoración podría ser esta:

| Proyectos | Calidad democrática | Originalidad y creatividad | Coherencia del proyecto | Realismo |
|-----------|---------------------|----------------------------|-------------------------|----------|
| | | | | |
| | | | | |

- Se valora numéricamente cada apartado de 1 a 4 (1: poco; 2: aceptable; 3: bastante; 4: mucho)
- Observaciones

Para terminar se añaden aquí la relación de los miembros, de los derechos y de los principios generales de organización

Miembros de la sociedad (Nombre, imagen, historia, bienes e intereses)

1. El empresario
2. El trabajador
3. El rico (terrateniente, banquero, etc.)
4. El pobre o “looser”
5. El inmigrante
6. Jóvenes y/o ancianos.

Derechos:

1. Seguridad y derecho a la vida

- a. ¿Intervención sobre la vida y la salud de los ciudadanos o es asunto privado?
- b. ¿Derecho del Estado a la vigilancia y seguridad? Condiciones y límites.
- c. ¿Derecho al suicidio, a la eutanasia, al aborto y a la libertad sobre el cuerpo? ¿Libertad de esclavitud pactada o de vientres de alquiler?
- d. Tipo de Derecho penal y régimen carcelario.

2. De libertad

- a. Principios de libertad: ¿la libertad debe limitarse o no?
- b. Formas de libertad: ¿expresión, asociación, etc.?
- c. Régimen político y reglas de gobierno.
- d. Derecho de inmigración.

3. De propiedad e igualdad

- a. Modelo económico (mano invisible, anarco-capitalismo, socialdemocracia, comunismo).
- b. Hacienda e impuestos.
- c. Bienes públicos.
- d. Herencia.

Metaprincipios y principios de organización

1. Metaprincipios

- *Metaprincipio general de T. W. Adorno*: no volver a repetir nunca Auschwitz criticando la razón científico-técnica cuya única preocupación no son los fines de sus creaciones sino su mera producción y aplicación.
- *Metaprincipio general de H. Jonas*: garantizar la vida en el planeta rechazando la razón instrumental y sus consecuencias para la supervivencia de la tierra.
- *Metaprincipio general de J. Habermas*: una democracia no es más que un conjunto de reglas procedimentales que garantizan la razón dia-

lógica con el fin de llegar a acuerdos universalizables aunque siempre limitados al contexto social e histórico.

Esas reglas se resumen en lo que el autor llama situación ideal de habla. En ella los participantes deberán estar liberados de toda coacción y prejuicios interesados y han de guiarse por los siguientes principios:

- Libertad o ausencia de coacción
- Igualdad o ausencia de criterios de diferenciación como el poder, el dinero, etc.
- Imparcialidad o búsqueda de lo universal y lo justo.
- Rechazo del dogmatismo y el relativismo.

- *Metaprincipio general de Rawls*: el bien común de una sociedad sólo se garantiza a través de dos principios fundamentales: la igualdad de derechos y obligaciones para todos, y la máxima de que las desigualdades sociales, como diferentes grados de poder o riqueza sólo pueden justificarse cuando de ellas se derivan ventajas para todos, especialmente para los miembros más vulnerables de la sociedad.

2. Principio generales

2.1. Principios del Derecho

- Principio jurídico hobbesiano: necesidad de la ley para evitar la guerra civil nacida del dilema del prisionero
- Principio jurídico roussoniano: la ley debe perseguir el bien común nacido del dilema del voluntario

2.2. Principios de la economía

- Principio de organización económica “Óptimo de Pareto”: situación de equilibrio donde la mejora de algún miembro no suponga el perjuicio de los demás exigiéndose la intervención del Estado o una economía dirigida al bien común.
- Principio anarcocapitalista o “Equilibrio de Nash”: derecho a la iniciativa privada a través de la que cada cual debe buscar la satisfacción de sus intereses (dilema del prisionero)

Supone el rechazo del Estado al que llaman paternalista y a la legislación sobre asuntos morales. Rechazo también a la distribución de la renta a la que consideran una forma de robo, al salario mínimo y a la regulación profesional. Propuesta de un Estado mínimo que a través

del uso de la fuerza sirva sólo para hacer cumplir la ley, los contratos, evitar los robos, etc. La justicia proviene del mercado y se basa en la libertad de los contratantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1982). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial
- Berlin I., (1988), *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: AE
- Chul Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder
- ____ (2016). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder
- Cortés, J.M. (1996). *Orden y caos*. Barcelona: Anagrama
- Deleuze, G. (2009), *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós
- Eposito, R. (1997). *Communitas*. Barcelona: Amorrortu
- ____ (2004). *Bios*. Barcelona: Amorrortu
- ____ (2016). *Política y pensamiento*. Granada: EUG
- Foucault, M. (1981). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI
- ____ (2003). *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Akal
- ____ (2012). *El nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal
- Freud, S. (1988). *Lo siniestro* en Freud, S. *Obras completas*. Barcelona: Biblioteca Nueva vol. 13, pp. 2483-2507
- ____ (1988) *Dostoievski y el parricidio originario* en Freud, S. *Obras completas*. Barcelona: Biblioteca Nueva vol. 17, pp. 3004-30016
- ____ (1988) *Totem y tabú* en Freud S. *Obras completas*. Barcelona: Biblioteca Nueva vol. 9, pp. 1745-1850
- Harris, M. (2019). *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*. Madrid: AE
- Hegel, G.W.F. (2010). *Fenomenología del Espíritu*. edición bilingüe, trad. A. Gómez Ramos, Madrid: Abada
- Hobbes, Th. (2009). *Leviatán*. Madrid: AE
- Hollis, M. (1998). *Filosofía de las Ciencias sociales*. Barcelona: Ariel

Ovejero, F. (2008). La democracia liberal en Arteta, A. (ed.), (2008). *El saber ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid: AE

Poundstone, W. (2015). *El dilema del prisionero*. Madrid: AE

Schmitt, C. (2014), *El concepto de lo político*. Madrid: AE

FILOSOFÍA Y LITERATURA



Infamia de mi tiempo



ENRIQUE FERRES BENEDITO

Es tarde para volverme
de la tortuosa subida.
No huyo
porque acepto el abismo
y la edad... pero no la infamia.
No lo entiendo, grito
y la noche calla.
Callo y la muerte grita.

¿Ves cubrir
con mortaja de indignidad
la cola del hambre?
¿Secarse la carne anciana,
sola,
en el sudario
de sus sábanas?
¿Cantar nanas
con la voz quebrada?
¿Hacerse telarañas
en la esperanza?

Muerdo la duda,
como un anzuelo
me ha atravesado la boca.
Ahora aleteo desesperado
buscando la respuesta
y me estoy ahogando sin querer,
sin saber,
sin tiempo para entender nada.

Un país sin dolor



PABLO PERERA VELAMAZÁN

EL niño y yo, después de asistir al entrenamiento, mientras esperamos a que su hermano mayor, que también había entrenado, terminara de ducharse, nos dejamos caer por uno de los pasillos que conducen al hall de entrada del Polideportivo, atraídos por una música melódica y suave, transparente y diáfana, como la de una cadena musical que no quiere importunar, pero que allí, ocupando todo el espacio a medida que te acercabas por el pasillo, te atrapa como un cantofascinante y enigmático. ¿Qué es esa música? Nos preguntamos el primer día que llegó a nosotros mientras estábamos esperando, cansados, con muchas ganas de volver a casa, había hecho bastante frío aquella tarde, en uno de los bancos corridos del hall. Y hacia ella nos levantamos, hipnotizados en parte, como si tras ella se anunciara un reino nuevo.

Después del frío que pasamos fuera, en pleno invierno con la noche encima, el calor intenso del hall, entre calefactores de aire, nos acoge como una madre siempre cálida donde uno puede recostarse, y dejarse dormir un rato, a media tarde por ejemplo, antes de que llegue el momento de entregarse al sueño, que a veces no llega, o se marcha demasiado deprisa, del día concluido. Sobre el regazo de sus piernas siempre calientes. Aunque sus manos huelan a comida y a jabón de fregar. El niño, a menudo, mientras esperamos a su hermano, se duerme, tumbado en el banco corrido, apoyando su cabeza despeinada sobre mis muslos. También. Siempre, entonces, le acaricio el pelo. El pelo, rubio, como si trenzara un laberinto sin término. Y cuando nos adentramos en el pasillo, atraídos sin voluntad por esa música desbordante, observamos más que nunca el contraste entre nuestras zapatillas de deporte, tan usadas, y el brillo del suelo pulido y encerado como un espejo que, sin embargo, no refleja nuestra imagen. A menudo hay mujeres vestidas de blanco que, con grandes mopas, limpian incansables sus pasos por aquellos pasillos casi siempre desiertos. Y hombres, también vestidos de blanco, que, con máquinas silenciosas, que arrastran sus pelos en redondo, pulen una y otra vez el suelo. Cada semana, tal vez.

La música que nos atrapa en aquel límpido pasillo es, sin duda, banal y previsible, lo sabemos al cabo cuando retornamos de nuestro viaje iniciático al hall de entrada para recoger al otro niño recién duchado, con el pelo mojado bajo del gorro de lana de color gris y la sonrisa relajada en la cara caliente. Venga, nos vamos. Que ya es hora. Pero, mientras buscamos el niño y yo de dónde procede,

aquella música, no lo es, es tan intensa que se confunde con los ritmos intrincados de nuestro cuerpo, los bajos y la caja de la batería rebotando entre nuestros órganos como el ritmo más sutil de nuestro corazón. ¿Lo sientes, verdad? Y empezamos a andar más rápido hacia nuestro destino. Al llegar a la puerta desde donde llega, la presencia de la música se ha hecho tan intensa que llega a vibrar en nuestras mandíbulas. Como una anestesia recién inyectada que va durmiendo nuestro maxilar inferior. ¿Verdad? Al abrir la doble puerta, pintada de rojo con una raya blanca en medio, esta desbordante intensidad se diluye, como si solo estuviera esperando una vía de escape. Que nuestra irrupción innecesaria había despejado. Allí dentro, en un inmenso pabellón con el techo cruzado por vigas de hierro desnudas, rodeado de un anillo de gradas no muy numerosas, la música deja de retumbar y se aposenta entre los asientos de plástico, de color rojo y blanco, también, alternativamente, la mayoría de ellos sin ocupar. Una persona aquí y otra allí, un poco más allá, y nosotros recién entrados por la puerta que se cierra a nuestra espalda con los ojos pasmados por lo que allí sucede.

Sin duda, no lo esperábamos. Aquel primer día. Y después, aun ya reconocido, aun sabiendo lo que va a pasar, la sorpresa no se atenúa nunca. Es un pabellón preparado para el patinaje sobre ruedas, con una gran pista blanca en su centro. Allí, a esa hora de la tarde, casi de noche, había al menos un par de decenas de patinadoras que se ejercitaban, sin descanso, al ritmo de aquella música que nos había atrapado. Desde niñas muy pequeñas, de apenas seis años, más o menos, hasta chicas adolescentes a punto de hacerse mujeres. Y allí están, ante nuestras miradas atónitas, flotando sobre sus ruedas, sin chocarse entre sí, esquivándose a veces, sobre sus ruedas en la pista blanca, casi amarillenta, al compás de aquella música que ya habíamos dejado de escuchar. En la música, estábamos allí, a salvo del frío de la noche, mientras esperábamos, sin entorpecer el roce de nuestros órganos.

El niño y yo nos sentamos siempre en una de las esquinas del pabellón, junto a la puerta. Como si quisiéramos no importunar. Como si llegáramos de un mundo ajeno que no debía encontrar allí su lugar. Unos extraños que hacen ostentación de su extrañeza aun a costa suya. En asientos de plástico de color rojo, nuestro preferido, que chirrían mucho al sentarte. No quisimos hacer ruido. Aunque nadie lo podría escuchar, en medio de aquella música que hacía resonar las vigas de hierro del techo, salvo nosotros. Y sin chocarse entre sí, esquivándose a veces, sobre sus ruedas, en la pista blanca, las niñas, vestidas con sus mallas, blancas o negras, recorrían la superficie de un lado a otro, sin forzar

ninguna pirueta, incansables, de un lado a otro, como si todavía no hubieran aprendido del roce donde la inercia del movimiento se va deteniendo hasta que se para finalmente. En ellas no, de un lado a otro, a lo ancho de la pista, a lo largo también. Se desplazaban en un círculo sin fin, pero no iban detrás de nada. Y el niño mira en silencio, como si su mirada formara parte de esa danza sobre ruedas sin fin. Y yo miro, a través de su mirada, formando parte de esa coreografía espontánea. Y el mismísimo aliento de la vida brotando de sus bocas en la forma de breves y tranquilos jadeos. Lo hacen bien, ¿a que sí?

A veces, una niña, interrumpiendo un momento el tiempo de ese circuito infantil, ensaya una pirueta imprecisa, saltando sobre sí misma, o por delante de sí, sin alcanzar a formar ninguna figura. Y hacia ella, entre todas las demás, nuestra mirada se declina, como si algo hubiera fallado, aunque no fuera su intención. Pero no se cae, y sigue rodando por la pista blanca, con su malla color negro, hasta perderse rápidamente entre las demás. Nos vamos a tener que marchar, tu hermano va a salir de la ducha. No quiero que se encuentre solo. Las chicas mayores, adolescentes, algunas casi mujeres, no recorren sobre sus ruedas, con sus mallas blancas o negras, la pista de un lado a otro sin más. Cada uno de sus recorridos, cada vez más acelerados, concluye en la ejecución de una pirueta que pretende afirmarse en una figura bien reconocible. Un salto hacia delante, una vuelta sobre sí misma, un molino, aspeando por la inercia de sus brazos. ¿Has visto? Ellas sí que han aprendido del roce donde se invierte una gran cantidad de movimiento para permanecer en pie sobre las ruedas en la pista amarillenta. Míralas ahí van, esbeltas, y ya tocadas por la distinción de la belleza que asoma, entre las niñas que recorren la pista de un lado a otro sin dirección precisa, ellas, siempre a punto de caerse.

Tras cada salto o pirueta se escucha el golpe de las ruedas sobre la pista cuando aterrizan. Como una voz más en la música que todas comparten, en la que nosotros estamos, sentados sobre aquellos asientos de plástico de color rojo. Siempre a punto de caerse. Y sin embargo tan esbeltas sobre los patines, aproximándose a la belleza, sin que nadie mire, ni se atreva a mirar, sus caras. A veces, se pierden entre las niñas y recorren como ellas la pista del pabellón de un lado a otro sin hacer ninguna pirueta. De un lado a otro. Aunque se les acaba reconociendo, cuando de improviso giran sobre sí mismas, cambian de dirección y aceleran la marcha hasta reencontrarse, o perderse, en la figura de una nueva acrobacia. A punto de caerse siempre. Es que están aprendiendo, hijo, como tú, cuando entrenas. ¿Lo ves?

Nosotros seguimos allí, en nuestro rincón junto a la puerta, mirando hacia la pista, sin apenas cruzar palabra. Entre las niñas y adolescentes se adivina al único personaje masculino de la función. También en patines, ataviado con un chándal de color azul oscuro, con el pelo rapado para ocultar su incipiente calvicie, se mueve entre ellas como un testigo de su circulación incansable. Niega, asiente, patina un poco, sin ritmo, sin tempo, como si para él la música no existiera, niega, asiente, se para en el centro de la pista, las niñas le rozan en su circulación sin parada, las adolescentes fijan su figura después de la pirueta volviendo su mirada hacia él, que niega, y asiente, y vuelve a patinar hacia uno de los extremos de la pista, como si la música no tocara para él. Un testigo, vencido por la gravedad, con un chándal de color azul oscuro, sin el que esa danza rodada sin fin, que nos fascina, al niño y a mí, no tendría ninguna posibilidad. Niega y asiente, una vez más, niega y asiente, atado a sí. Nos tenemos que ir.

Una niña se cae, ha resbalado en el patín de su pierna izquierda. La otra chica, en el despliegue de su pirueta, tiene que esquivarla, haciendo un giro brusco con su cuerpo, antes justo de volverse a posar sobre la pista. El ruido de las ruedas golpeando el suelo de la pista otra vez. Demasiado fuerte esta vez, como si estuviera a punto de suceder algo. La niña se levanta sobre sus ruedas, haciendo para sí un gesto de sorpresa, al que nadie atiende en medio de la pista. El resto pasa en torno a ella rodando como si nada hubiera sucedido. Solo nosotros lo confirmamos, desde nuestros asientos rojos de plástico en la grada junto a la puerta. Papá, se ha caído. Pero nadie nos escucha. Un rostro ahora sí, de niña, entre las patinadoras que solo danzan. En torno a su testigo. Las cejas pobladas y bien marcadas, ojos grandes, nariz afilada, labios pequeños. El pelo apretado y recogido hacia un moño en lo alto de la cabeza. La tez pálida del invierno. Y vuelve a rodar por la pista, sin rumbo preciso, confundándose con las otras niñas. Sentados en nuestros asientos de color rojo, aferrados a sus cantos, como una de aquellas patinadoras que cansada se sostiene en la barandilla de color amarillo, fuimos de repente avasallados y acariciados por el momento exacto de una revelación. Cada una de esas patinadoras tenía también nuestro rostro. Movimos de un lado a otro la cabeza, ambos a la vez, como si quisiéramos deshacernos de nuestros pensamientos, y no quisimos mirar.

Después de levantarnos, un poco apresuradamente, como si tuviéramos de repente prisa, y nos hubiéramos dado cuenta, tras haber pasado allí no más de diez minutos, después de salir de aquel pabellón de patinaje, siempre sentimos, el niño y yo, que nos es más fácil caminar, dar un paso después del otro, mien-

tras volvemos al hall. Y eso que, entre los asientos de plástico, tenemos que medirlos, los pasos, cada paso, saltando de una fila a otra, con atención para no tropezar, como si hubiéramos aprendido a andar recientemente. Nunca queremos llamar la atención. No queremos que nadie se entere de que hemos estado entre ellas. Ten cuidado, no te caigas. Nada sabemos de lo que dejamos allí, acompañado todavía de aquella música banal, entre aquellos cuerpos de niñas que danzan incansablemente sobre patines de ruedas, cuando la puerta pintada de rojo y blanco se cierra, con una inesperada violencia, de muelles apretados, a nuestras espaldas. ¿Te gusta ver cómo las niñas patinan? Porque son unas niñas, y no tan niñas, entrenándose en las destrezas del patinaje, como antes él lo había hecho con la pelota de fútbol. Sí. ¿Y por qué nos gusta? Nos preguntamos. Le pregunto al niño. Porque no se chocan, dice. Patinan juntas, rodando y rodando, cada vez más rápido, como si no se pudieran ver, y no se chocan.

No cabía en nuestra imaginación, desde luego, la posibilidad de que, llegada la hora, las niñas tuvieran que dejar de patinar, de que aquella música callara, de que su entrenamiento concluyera en algún momento. No cabía la posibilidad de que esa hora pudiera llegar. Todavía nos cruzamos en el pasillo con las mujeres de bata blanca que limpian con grandes mopas sus pasos. No se chocan, decimos, esquivando la mopas, caminando rápidamente, sin apenas tocar suelo, como si la fuerza de la gravedad también nos hubiera dado momentáneamente una tregua. Es como sentir el palpito que alimentaría el corazón de un país sin dolor. Donde no tiene cabida el fin. El niño regresa al hall del polideportivo muy contento. Imitando, mientras resbala por el suelo pulido y brillante, los gestos y poses de las patinadoras al rodar sobre sus ruedas, libérrimas y presas del testigo vestido con un chándal de color azul. Estate quieto, por favor. Llegan todavía madres acompañadas de sus hijos pequeños para nadar en la piscina climatizada que es azul y huele a cloro, situada en el piso de abajo. No se atreven a llevar bolsas de piscina, en pleno invierno, como si tuvieran miedo a sacarlas por temor al frío, a lo más una mochila discreta colgada de su hombro. Roja o azul. Los reflejos iluminados de la piscina se ven a través de los vanos traslúcidos del suelo. Su luz azul que parpadea llega hasta el techo. El niño sigue patinando sobre el suelo pulido. Un país sin dolor. Siempre nos entretenemos, no vamos a llegar a tiempo a por tu hermano. Seguro que ya está esperándonos en la puerta. Con su pelo mojado bajo el gorro de lana gris.

RESEÑAS



100 filósofos que han marcado la historia

PARA CHICOS Y CHICAS
QUE SE ATREVEN A PENSAR

Autor: Umberto Galimberti, Irene Merlini, Maria Luisa Petruccelli
Ilustraciones: Isabella Bersellini, y otros
Editorial: Laberinto. 2019
Págs: 224. ISBN: 978-84-1330-022-1



Estamos ante un libro que se enmarca dentro de la corriente “Filosofía para niños”. Consta de una gran introducción en la que se justifica y se argumenta sobre la importancia de la filosofía para niños. El título original en italiano es más claro que el título en castellano: ¿Por qué? 100 historias de filósofos para chicos curiosos.

El cuerpo de la obra lo constituyen 100 reseñas sobre 100 pensadoras y pensadores desde Tales de Mileto hasta Judith Butler, pasando por Descartes, Santo Tomás de Aquino, Simone de Beauvoir ó Friedrich Schelling, por ejemplo. Hay todo tipo de pensadoras y pensadores. Cada autor es tratado en el espacio de una cara. En ella se hace una breve explicación de algunas ideas del autor y después se añaden tres o cuatro líneas en las que

se da una breve información sobre la vida del personaje. Se acaba con otras cuatro o cinco líneas, en las que se expone una moraleja o idea final basada en la filosofía del autor, por ejemplo: “Haz como Pitágoras...”, “Razona con Marx...” o “Desafío Benjamin...”, etc. En la otra cara hay un dibujo del autor tratado. El libro combina palabras y dibujos por lo que es apropiado para chicas y chicos de Ed. Primaria o primeros cursos de la ESO, en edades comprendidas entre 6 y 13 años más o menos. Sin embargo, el libro es apto para otras edades también, como se verá más adelante.

Umberto Galimberti es profesor universitario en Venecia especializado en Psicología dinámica, psicología general. Irene Merlini es asesora filosófica y trabaja en el campo de filoso-

fía para niños en Milán. Y la tercera autora, Maria Luisa Petruccelli trabaja en filosofía para niños en Milán y es asesora del Centro de formación Psicofilosofica de Milán. El conocer el perfil profesional de los tres autores ayuda a comprender mejor el carácter de la obra.

Las ilustraciones de los rostros de los pensadores corren a cargo de un equipo de 10 mujeres especialistas en Dibujo.

La introducción a la obra, realizada por Umberto Galimberti, parte de que el niño es filósofo por naturaleza, es el niño el que mejor encaja el calificativo de filósofo, que se caracteriza por su afán de conocer. Explica el autor como el niño para empezar a vivir debe resolver unos cuantos problemas. Primeramente, debe enfrentarse a lo imprevisible. Para un niño todo es nuevo; en cambio, para un viejo todo es repetición de cosas ya sabidas y vividas.

Los niños no saben nada de filosofía, pero tienen actitudes filosóficas. Su afán de saber está ausente de miedo o precaución, quieren descubrir cosas nuevas y aunque no tengan miedo, si pueden sentir cierta angustia. Explica el autor como el “no” de las madres les enseña el principio de no contradicción: las cosas son lo que son. Un pincel sirve para pintar, pero si quiere metérselo en la boca se convierte en

un “no”, Así poco a poco va conociendo las cosas son lo que son y no otra cosa distinta a lo que verdaderamente son.

El segundo paso, una vez asimilado este principio, es la etapa de los “porqués”. Buscan resolver aplicando el principio de causalidad a toda su experiencia vital incipiente y arrolladora. El autor insiste en que no hay que dejarle al niño con dudas y hay que explicarle las cosas que pregunte, no es solución decirle “ya lo entenderás de mayor”. De este modo enseñamos al niño a buscar razones y a no conformarse con aceptar cosas sin entenderlas. Es una buena cura ante la manipulación y la asunción de prejuicios de modo acrítico.

A continuación, partiendo de la importancia que tienen los primeros 6 años de vida en la formación de los mapas cognitivos y emocionales, argumenta el autor sobre la necesidad de una buena formación de las emociones y sentimientos. Es importante “el cuento” en el que el niño aprende el bien y el mal por vía emotiva. De las pulsiones que son algo natural se pasa a los sentimientos que son algo más cultural. Esa educación se lleva a cabo mediante las narraciones, los mitos y los ritos. Y de los sentimientos, al pensamiento. Este es el verdadero proceso: pensamos mejor cuando algo nos gusta, de ahí la importancia de

empezar educando los sentimientos antes que el pensamiento.

El autor realiza a continuación una defensa del método socrático que parte del reconocimiento de la ignorancia y se basa en el diálogo como forma de filosofar. Una de las características, que destaca el autor sobre el diálogo, es que debe ser algo tranquilo y relajante, atento a las opiniones de los demás. De este modo, el niño es capaz de ir construyendo un pensamiento autónomo, basado en el respeto. Va aprendiendo a filosofar y a no ser engañado, a la vez es capaz de criticar sus propias ideas. Estas son algunas de las razones que el autor esgrime en la introducción a la obra.

Como ya se ha dicho cada autor es tratado en una doble página en la que hay un dibujo e información escrita sobre el pensamiento de la filosofía o filósofo. Son 100 los autores, el primero de ellos Tales de Mileto. No vamos a resumir aquí los 100 porque nos alargaríamos. Pero si hay que destacar que la información que se da de cada autor está expuesta de un modo muy sencillo y poco extenso para que pueda ser entendida por niñas y niños de corta edad. Se condensan en pocas palabras cuestiones importantes. Precisamente en su sencillez quedan reflejadas muchos temas centrales y cruciales: las cuestiones que real-

mente nos importan sobre la vida, la muerte, su sentido, su origen, etc. El libro explica como Tales se preguntó si todas las cosas tenían un origen común llegando a la conclusión de que podía ser el agua porque es un elemento imprescindible para vivir, desde las plantas hasta los humanos no podemos sobrevivir sin agua. Además, las diversas formas que adopta: hielo, vapor, gotas, etc. nos indican su gran versatilidad. Y concluye diciendo que tuvo el mérito de ser el primero que se preguntó por el origen de la totalidad de las cosas y de los seres y no solo por uno de ellos. La moraleja final -en esta breve semblanza de Tales- es así "Haz como Tales. Si tuvieras que pensar en un elemento común a todas las cosas, ¿cuál elegirías?"

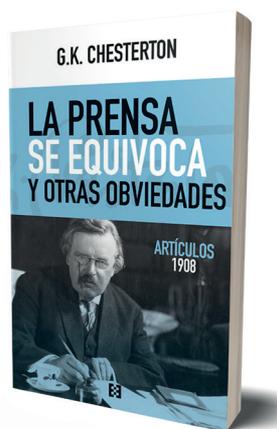
En resumen, un libro muy útil para el aula y también para su lectura individual. Aunque el libro puede ser usado en edades bajas, como ya se ha dicho, eso no impide que se puede emplear en aulas de adolescentes, jóvenes o incluso adultos. Como ya se ha indicado, las preguntas sobre los temas importantes son comunes en cualquier etapa de la vida y no hay que tener una edad determinada para ser "filósofos". Todos, niños y adultos llevamos un pequeño filósofo dentro que debe ser sacado al exterior. Y la lectura de este libro nos puede ayudar a descubrirlo.

Manuel Sanlés Olivares

La prensa se equivoca y otras obviedades.

ARTÍCULOS 1908

Autor: J.K. Chesterton.
Madrid, 2021. Editorial Encuentro
Colección: Nuevo Ensayo
266 páginas



La editorial Encuentro publica un nuevo volumen de artículos de G.K. Chesterton, el nuevo libro forma parte de su proyecto de recopilar y traducir para el público de habla hispana, todos los artículos que G. K. Chesterton escribió para el *Illustrated London News*. Si tenemos en cuenta que el escritor británico colaboró con el semanario desde 1904 hasta el final de sus días, en 1936, es fácil comprender que al proyecto le queda todavía mucho recorrido. *La prensa se equivoca y otras obviedades* recoge los 52 artículos publicados en 1908. Los dos volúmenes anteriores, *El fin de una época* y *Vegetarianos, imperialistas y otras plagas*, reúnen los artículos escritos desde 1905 a 1907, se publicaron en 2019 y 2020 respectivamente. El título del volumen del 2021 no es casual porque

la prensa en este año ocupó parte de sus artículos. Como cabe esperar, en este libro nos volvemos a encontrar con los temas propios de este autor, la vida cotidiana en Londres, las costumbres, y por supuesto, las mujeres y las sufragistas, pero, en esta ocasión hay otro tema recurrente, el periodismo, el comportamiento de la prensa ante muchos de los acontecimientos que se viven ese año.

El gran público conoce a este escritor fundamentalmente por su famoso personaje el Padre Brown, pero, su producción literaria es muy amplia, cultivó todo tipo de géneros desde el ensayo hasta el libro de viajes, escribió biografías y también lírica. Entre sus novelas es imposible no mencionar *El hombre que fue jueves*, una interesante y peculiar narración en donde se

muestra, además de su habilidad como novelista, una capacidad de análisis que le permite poner bajo la lupa crítica a la política, al ser humano y, por supuesto, a Dios, una lupa cargada de ironía y humor absurdo, otra de sus características.

Efectivamente, ironía, humor absurdo, análisis crítico y, por supuesto, periodismo, todo ello queda bien reflejado en el título de este tercer volumen, porque Chesterton se consideró siempre un periodista, es decir, él también forma parte del título, *La prensa se equivoca*, y por tanto, podríamos preguntarnos, ¿Chesterton se equivoca? Puede parecer una de esas paradojas que tanto le gustaban, pero realmente no es así, podemos contestar a esta cuestión sin temor a errar: sí Chesterton se equivoca, es decir, fue un buen periodista y por tanto un periodista equivocado. En realidad, este es el sentido del título porque no se puede ser un buen periodista si lo que buscas es acomodarte al medio para el que escribes, hay que equivocarse y escribir tu artículo como si lo hicieras para otro, es la única forma de llamar la atención, de sorprender al lector y brillar por encima del resto de artículos correctamente escritos y conforme a la línea editorial. Solo así hay periodismo de verdad. Chesterton sabe llamar la atención, sus artículos sagaces, con frecuencia iróni-

cos y generalmente con un toque de humor (a veces mucho), tratan sobre las cuestiones más variadas: desde las celebraciones de Navidad hasta el matrimonio o las bebidas alcohólicas. Eso sí, no hay que dejarse engañar por el título del artículo, el título es solo el pretexto que el autor elige para lucirse con las palabras y para mostrar análisis e ideas sobre los ritos, los sentimientos, la injusticia, las masas, el socialismo o las mujeres.

De nuevo en este volumen aparecen temas recurrentes en él y, de nuevo, encontramos esas afirmaciones que te obligan a pararte y leer dos veces, que te obligan a pensar y preguntar sobre la intención del autor. Por ejemplo, escribe sobre el calificativo que habitualmente da la prensa al comportamiento de las masas, esto es, la masa “histérica” pero pronto nos introduce en otras reflexiones “un tumulto es siempre razonable, aun cuando no sea justo. El imperialismo no es justo, pero es razonable” y continúa, “el socialismo no es justo, pero es razonable” y sigue explicando el problema del tumulto, “los hombres son furiosamente razonables; cuando, por así decir, son muy irrazonablemente razonables. Ninguna pelea puede ser provocada por la pura sinrazón.” (pág. 29). Sus artículos no se centran ni en la política ni en la religión, pero, culebrean ambos temas entre las líneas de

muchos de ellos. El socialismo es uno de esos temas recurrentes.

Resulta curioso que, habiendo pasado más de un siglo, muchos de sus artículos pueden ser leídos hoy sin que el tiempo los haya dejado perdidos en el saco de la vejez, me gusta pensar que hoy también se podría entender la diferencia entre filosofía y ciencia tal y como aparece en su artículo de 22 de agosto *Castigar a los ricos* “la filosofía es algo democrático, depende solo de la razón del hombre. La ciencia es algo oligárquico, depende de las oportunidades del hombre. Una persona puede filosofar sobre pulgas en un alojamiento barato, pero no puede hacer biología de las pulgas sin un microscopio caro” (pág. 173).

Lo mismo sucede con el periodismo, con la honestidad del periodismo y con el periodismo anónimo, algo que odia. Alude a las cuatro ocasiones en las que cometió el “crimen” de escribir editoriales, escribir sin reconocerte como el autor de lo escrito es imperdonable. Si leemos con detenimiento veremos que, todo lo que afirma sobre el periodismo anónimo hoy lo volvería a afirmar, pero con más contundencia. Actualmente con las redes sociales e Internet tendemos a hablar de la “democratización del periodismo”, cualquiera puede escribir sobre cualquier cosa, el poder de la prensa ya no es tal, está al alcance

de todo el mundo, puede parecer un bien, Chesterton es premonitorio “La escritura sin firma podría ser un gran bien, pero en nuestras actuales condiciones es un gran mal” y más adelante leemos “Hablamos sobre si debemos fomentar la escritura anónima en una sociedad en la que sabemos que eso a menudo puede significar complicidad anónima, tiranía anónima o venganza anónima” En una época como la nuestra, con falsos periodistas que se escudan en Internet y en el anonimato, no está mal leer *Periodismo innombrable y secretismo moderno* porque podemos encontrar que con cierta “malevolencia algunos explican que les sería muy difícil presentar sus propios nombres y responder por sus dichos”. Puede gustar más o menos lo que afirma, pero no hay duda de que Chesterton fue un periodista honesto, capaz de polemizar sobre cualquier cosa y nunca negar la autoría de esta.

Otro de sus temas recurrentes es el de la mujer y, en este asunto se ve muy claramente su tendencia tradicionalista. La mujer representa el hogar, la ve solo en el ámbito doméstico y privado. Niega la posibilidad de que se abra a lo público o a algo más que no sea el ámbito familiar y doméstico. Arremete especialmente contra las sufragistas a juzgar por lo que escribe, no soporta a ese grupo de mujeres que salen a las calles reclamando, no solo el voto,

sino un lugar en el espacio público. Tal vez es un rechazo enraizado en sus convicciones tradicionalistas y cristianas, que por una argumentación más profunda, de hecho podemos leer en un artículo de 20 de agosto “Hubo un momento en que yo podría haber estado decididamente a favor del sufragio femenino, si no hubiera tenido ocasión de ver las razones con las que se defiende”, ante este reconocimiento parece lógico preguntarse por qué, si el sufragio femenino en sí le parecía bien, ha de optar por los argumentos ajenos y además malos. Uno admite algo por los argumentos buenos, ya sean propios o ajenos. Pero esto es parte de Chesterton, esas afirmaciones polémicas y cercanas a la contradicción y con frecuencia, muy personales, lo que no significa que se refieran a su propia experiencia (al menos, no siempre), de hecho, suponemos que no habla de él cuando escribe “el hombre normal tiene más miedo a su esposa que lo que su esposa le tiene a él”. En cualquier caso, la variedad de artículos permite ver

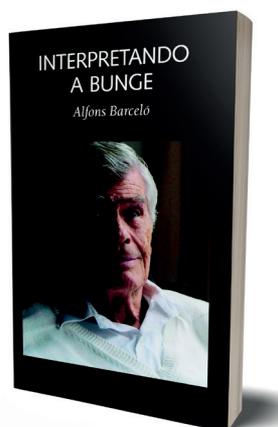
al periodista polemista que adora la discusión en todos los ámbitos de la vida, también en el matrimonio, por ejemplo, escribe “en tanto un matrimonio esté fundado sobre una sólida incompatibilidad, ese matrimonio tiene la posibilidad de continuar siendo un matrimonio feliz”.

En definitiva y con independencia de que se admitan todas las opiniones de J.K. Chesterton, este volumen ofrece una imagen bastante acertada del periodista, se asoman algunas ideas del filósofo y, en cierta medida, se ven algunos rasgos que anticipan Ortodoxia, uno de sus ensayos más relevantes. Además, 1908 es un año significativo en su producción literaria, se publica *El hombre que fue jueves*, sin duda su novela más interesante. El lector puede imaginar al periodista Chesterton, alternando sus escritos sobre el turismo, la moda o los ritos sociales, con las frases de ese grandioso personaje sin rostro, Domingo o del anarquista Lucian Gregory, sin duda un ejercicio de lectura interesante.

Esperanza Rodríguez Guillén

Interpretando a Bunge

Barceló Ventayol, Alfons
Editorial Laetoli, S.L. 2020
162 Páginas
ISBN: 9788412185645



He de reconocer que he tenido mis reservas antes de leer el libro. No por Alfons Barceló, que es un reconocido teórico de la economía crítica, sino por Mario Bunge. He tenido que aceptar que tenía un claro prejuicio contra él. Digo prejuicio porque se basaba en cosa de oídas, referencias o lecturas dispersas y fragmentarias. En todo caso todos tenemos prioridades y estas se basan en afinidades. Como lo que tengo claro es que no tengo afinidad con Mario Bunge pensaba que, como mínimo, sí que valía la pena leer una introducción mínimamente rigurosa para hacerme una idea mínimamente clara de lo que sostiene Mario Bunge (1919-2020), al que hay que reconocerle ser uno de los representantes contemporáneos una de las corrientes fundamentales de la filo-

sofía actual. A esta corriente, y dicho de una manera muy amplia, la llamaré filosofía analítica. Es continuación de la tradición empirista y positivista y considera la filosofía como algo totalmente subordinado a la ciencia en cuestiones metodológicas, epistemológicas y ontológicas. Por tanto, la filosofía es entendida como filosofía de la ciencia. Esto al margen de otra temática de la que también se ocupa que es la que tiene que ver con la ética y la política, desde la que defiende una racionalidad práctica que tenga como base el conocimiento científico del mundo.

Dentro de esta corriente Mario Bunge es un defensor claro, riguroso y polémico. Lo que hace Alfons Barceló, admirador y discípulo (pero sin perder por ello el sentido crítico, afor-

tunadamente) es recoger una serie de textos que fue escribiendo a lo largo de muchos años, todos ellos dedicados al autor. Aunque sea un conjunto de artículos dispersos en el tiempo (algunas son reseñas de libros, otros no), el autor se ha preocupado en darles una coherencia global. Leyendo el libro me he ido haciendo una idea bastante clara de lo que defiende y por qué. Me he enterado, por ejemplo, que se considera un discípulo de Aristóteles y que se arriesga a intentar una ontología materialista que se fundamente en la ciencia. Bunge es un físico teórico y sabe de lo que habla. Su aportación a la filosofía de la ciencia y sus reflexiones desde este conocimiento de la física son, sin duda, rigurosas y solo podría discutir las quien tenga un conocimiento científico mínimo, que no es mi caso. De todas maneras, planteo algunas dudas. Como señala Javier Peteiro en su libro "El autoritarismo científico" Mario Bunge tiene un criterio muy estricto de falsabilidad que le llevan a considerar pseudocientíficas las teorías unificadoras de la física. Respecto a sus aportaciones respecto a las ciencias sociales y más estrictamente a la economía, me ha parecido interesante leer lo que plantea Alfons Barceló, que lo elogia con matices. Lo que no acabo de entender es que Bunge defienda el mecanicismo aplicado a las ciencias

sociales como la sociología y la manera como lo hace. Puede haber algún elemento estructural en la vida social que funcione por ciertos mecanismos, pero los movimientos sociales difícilmente pueden explicarse, pienso, de esta manera. Son resultado de la interacción de muchos aspectos, uno de los cuales es la mente humana (caja negra para Bunge, por supuesto). No hablemos ya de la agresividad con que ataca el psicoanálisis, al que incluso muchos neurobiólogos (por ponernos en su plano) han defendido como una teoría muy coherente de la mente. Pero también está claro que, desde los presupuestos de Bunge, el psicoanálisis no es defendible porque no es una ciencia (afirmación que comparto), pero la pregunta es si todo saber contemporáneo se reduce a lo científico. Para Bunge está claro que sí y, aunque me parece que la manera como liquida la cuestión considerándola un timo intelectual tampoco me parece de recibo. Tampoco sus comentarios despectivos de filósofos como Michel Foucault, muy en la línea de lo denunciado en el celebrado libro (para Bunge y para Barceló) "Imposturas intelectuales", de Sokal y Bricmont (que a mí me parece muy discutible).

Sus reflexiones sobre la ciencia, la sociedad y la tecnología y sus dimensiones éticopolíticas me parecen, al margen de estar de acuerdo o no,

muy interesantes. Se trata, como conclusión, de una buena introducción (que incluye una precisa propuesta de lecturas) a un filósofo contemporáneo que, estemos de acuerdo o no, no podemos ignorar.

Luis Roca Jusmet

Justicia poética

REFLEXIONES MARGINALES
SOBRE DERECHOS HUMANOS,
RESENTIMIENTO Y POPULISMO

Autor Vicente Serrano Marín
Editor La oficina, 2019
ISBN 9788494971433. 162 páginas



Vicente Serrano Marín es un importante filósofo español que tiene una producción muy interesante, entre las que podemos destacar “La herida de Spinoza” (Premio Anagrama de Ensayo). El libro que nos ocupa me parece de una gran densidad teórica, riguroso, claro y arriesgado. Todas las cualidades para un ensayo filosófico, siempre teniendo en cuenta que este carácter arriesgado le da el valor de ser un excelente material que trabajar y no un documento al que adherirse.

El libro está dividido en ocho capítulos, cada uno de los cuales merece una reflexión. El primero despliega lo que se va a desarrollar en el resto del libro, pero avanzando ya alguna hipótesis. El problema que aborda es, básicamente, la relación entre justicia, poder y modernidad. Precisando más

¿Cómo abordar desde la modernidad la relación entre justicia y poder? Porque para la modernidad la justicia no tiene detrás una narración que la fundamenta desde un orden natural que legitima el poder. Por el contrario, parece que el poder es el que necesita un discurso que lo justifique, es decir que lo legitime como justo. Como dice Claude Lefort, en la democracia el lugar del poder esta vacío y lo puede ocupar cualquiera, en el marco de una sociedad plural. La cuestión es que quien quiere ocupar el poder debe construir un relato que lo justifique. En la modernidad fueron los grandes relatos, que precisamente entran en crisis en la modernidad.

Esto nos lleva al segundo capítulo, titulado “Justicia y pueblo”, en el que aparece esta última noción como le-

gitimadora. El pueblo como base de la justicia, de acuerdo, pero ¿qué entendemos por “pueblo”? La modernidad pierde, como sabemos, el saber tradicional, ya que como decía Marx, con el capitalismo “todo lo sólido se disuelve. Es la ilustración alemana la que quiere darle u contenido, que es el de la recuperación de cada tradición cultural como fuente de sabiduría. Nace el nacionalismo. La teoría del contrato social plantea un concepto cívico del pueblo, como conjunto de individuos sin propiedades cualitativas. Pero necesita también una idea de justicia para legitimar este contrato social. El pueblo, en la modernidad, es una ficción que legitima un Estado de derecho. Como decía Michel Foucault lo que hacemos es pasar del “pueblo” a la “población”, que es un territorio en el que debe garantizarse la seguridad de sus ciudadanos, convertidos en ciudadanos. Aparece también con Foucault el tema del poder pastoral, que es la administración de las conductas bajo un discurso que legitime el capitalismo.

Lo planteado anteriormente nos lleva al problema de fondo, expuesto en el tercer capítulo, sobre los niveles de justicia. Si consideramos que el nivel profundo es el que debe contener el saber narrativo sobre la justicia, y el superficial las estructuras jurídicas, entonces diremos que cuanto más

invada el nivel superficial el espacio del profundo, más autoritario será el sistema político. Volvemos entonces al problema de legitimar lo justo en la sociedad moderna. Lo hace desde la diferencia kantiana entre juicio determinante y juicio reflexionante. El juicio determinante es el de la ciencia, que conceptualiza sobre la base de los procesos naturales. Pero si en la modernidad la justicia no puede plantearse como algo natural, tal como planteaba Aristóteles, entonces lo que hay en el juicio es una creación conceptual. ¿Es un juicio estético basado en el sentimiento, que imagina un ideal de justicia? Más bien la respuesta la encontramos, sugiere el autor, en otra formulación kantiana, la del uso público de la razón, como el espacio donde la noción de “pueblo” tiene sentido, entendido como el debate público que define la justicia.

Continuamos con el capítulo que llama “Decisión y justicia”. Aquí, Serrano Marín hace una afirmación muy interesante. No es en la modernidad sino en el cristianismo donde se pierde este orden natural que para los antiguos era el fundamento de la justicia. Porque aparece el Dios soberano y omnipotente como creador de la justicia. Es una decisión de este Sujeto al que llamamos Dios, que una vez “muerto” (siguiendo la expresión de Nietzsche) deja en manos del hom-

bre el poder de decidir. No hay límites naturales al ejercicio del poder, que depende de la decisión. De esta manera es Carl Schmitt el que crea la ontología básica de la modernidad, basada en la decisión. Incluso para el liberalismo y el socialismo que tanto criticaba. Y, por supuesto, para el populismo. El problema queda abierto, ya que la democracia, como decisión desde la mayoría y marco normativo, presupone una idea de justicia.

Pasamos ahora a un título más enigmático: “Voluntad de poder y resentimiento”. El núcleo de este apartado es la hipótesis de que es un deseo sin límites el que configura el afecto dominante que es la voluntad de poder, tal como han teorizado Hobbes, Nietzsche y el psicoanálisis. Y esta voluntad de poder sin límites, este deseo sin finalidad que lo quiere todo de manera absoluta conduce a una demanda imposible que lleva al resentimiento. Su base material es, por supuesto, el capitalismo liberal que lo promete todo. Enlaza con el capítulo siguiente tiene un nombre provocador: “Kant, Sade y los derechos humanos”. Al deseo absoluto de Sade solo se le puede contraponer el deber absoluto de Kant. Falta un proyecto de vida buena. ¿Qué son los derechos humanos en este contexto? Parece que son el contenido de la sabiduría que permite poner límites a esta voluntad de po-

der en la que cada cual quiere satisfacer sus demandas y que se articula en una noción de pueblo que se establece como una ficción jurídica contra esta desmesura. Pero cuando a la noción de “pueblo” se le da un contenido concreto con el que identificarse entonces este juicio reflexivo que aparece con la razón común se pierde en una matriz emocional.

Pasamos ahora a “Hegemonía, liberalismo y justicia”. La noción de “hegemonía” merece un detallado análisis y el uso que le dan los teóricos del populismo de izquierda, Chantal Mouffe y Ernesto Laclau, que la presentan como una formulación renovada de la tradición emancipatoria. Pero podemos aprender con Michel Foucault que es un dispositivo con ironía, que nos presenta una propuesta que en el fondo se mueve en el marco del liberalismo y oculta su procedencia conduciéndonos además a lo que de bueno tiene el liberalismo, que es la existencia de libertades individuales al proclamarse “el pueblo” como el único legítimo para detentar el poder. Pero este populismo cuenta además con un peligro añadido, que es la utilización de las redes sociales y las dimensiones discursivas de estas nuevas tecnologías.

El capítulo con el que concluye toda su exposición, “la doble ironía del dispositivo” profundiza sobre el peligro

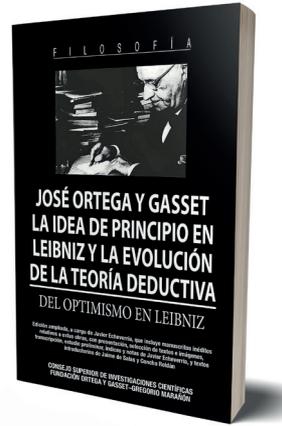
de este populismo apoyado en la tecnología digital que puede convertirse en el nuevo totalitarismo. La hipótesis de Vicente Serrano es que, en la era de la tecnología digital bajo la hegemonía del tejido discursivo del universo virtual, la tecnología es inseparable del capitalismo como una contingencia histórica y una realidad material a la que obedece este tejido. La ironía la encontramos en el dispositivo que monta el populismo de izquierda, que apela a la justicia vaciándolo de contenido y sustituyendo por el poder a través de un espejismo emancipatorio. Las redes sociales son el campo abonado para cumplir la doble ironía del dispositivo, de hacernos creer más libres cuanto más manipulados estamos, o más diferentes contra más uniformados estamos. Ello crea el caldo de cultivo del populismo, que nos impide pensar de manera adecuada lo que es la justicia en las sociedades modernas.

Como he comentado al principio el ensayo es interesante porque da que

pensar sobre un tema imprescindible y no resuelto para la filosofía ética y política moderna: ¿desde donde legitimar la justicia? Quizás el libro es demasiado ambicioso y trata demasiados temas, a veces nos perdemos entre tantas cuestiones. Para da muchos materiales para pensar y el hilo conductor de los derechos humanos como una fórmula adecuada de centrar el tema de la justicia. Hay cuestiones que deberían matizarse, como la afirmación de que el problema de la política en la democracia es como solucionar los problemas comunes. Me parece que es, sobre todo, como garantizar los derechos para todos. Discrepo en las consideraciones que hace del psicoanálisis lacaniano, pero esto es un tema menor. Y falta, a mi modo de ver, incorporar una concepción socialista renovada como la que hace, por ejemplo, Axel Honneth, junto a la populista de Laclau o la liberal de Rawls. En todo caso mis felicitaciones por un libro de alto nivel que merece ser leído y pensado.

Luis Roca Jusmet

José Ortega y Gasset la idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva



Editorial : CSIC. Consejo Superior de Investigaciones Científicas y
Fundación Ortega y Gasset – Gregorio Marañón. Año 2020
COLECCIÓN: Clásicos del Pensamiento
ISBN: 978-84-00-10730-7. 745 páginas

Hay algo de sentida orfandad en la ausencia de toda gran obra perdida, inacabada o directamente no escrita. Es la sensación que muchas personas tienen con respecto a los libros de la Poética de Aristóteles, a los millares de páginas inéditas de Leibniz, a la inacabada *Crisis de las ciencias europeas* de Husserl o a las continuaciones -y discontinuidades- del *Ser y tiempo* de Heidegger.

Otro tanto sucede con esta obra magna de Ortega, pensada en principio como una trilogía de la cual solo llegó a publicarse, póstumamente, la primera de sus partes.

Estos cuatro autores que acompañan al madrileño no han sido citados en vano, fundamentalmente porque el primero, no siendo coetáneo de Ortega, es un autor universal -lo que

le sitúa más allá del tiempo y por encima de la inercia de las generaciones- y cuya influencia constituye un hito insoslayable en cualquier obra filosófica sobre temas demostrativos, y muy especialmente en esta, que pretende esbozar una evolución de la teoría deductiva desde el *Organon* del estagirita hasta la matemática de Hilbert o la física de la relatividad.

El segundo, sin duda, porque compartiendo con el autor de *La Metafísica* su condición de clásico, de polímata y genio universal cuya presencia es notoria en casi todos los ámbitos del saber humano, es el protagonista latente de esta obra, dedicada a su pensamiento sin llegar a centrarse específicamente en él, pero poniendo las bases para comprender la inabarcable complejidad de su obra, procuran-

do dar una hasta ahora inexistente “expresión sistemática” a un pensamiento “hipersistemático”, aunque fragmentario, cuya concreción fue lastrada por la circunstancia vital del propio Leibniz.

Con respecto a Husserl y Heidegger, son de obligada referencia en la medida en que ambos compartieron tiempo e intuiciones con nuestro reconocido autor, y cabe situarlos en una misma órbita filosófica. Gravitando en torno a los conceptos de vida, razón e historia, los epígrafes dedicados a ambos pensadores en la obra que nos ocupa -y podríamos añadir a Dilthey-, demuestran su vecindad intelectual, pero asimismo, la cortés y a la par insalvable distancia de sus pensamientos.

Ortega no ahorra críticas esenciales y de sistematicidad a la fenomenología, pero no puede dejar de reconocer un diagnóstico y una meta común con Husserl. Tal era la pretensión de acudir “a las cosas mismas” -en tanto que el propio Ortega sostenía que las cosas eran las maestras del ser humano-, o la cuestión de reivindicar la intuición como “principio de los principios”, sin caer, eso sí, en el error de confundir la falsaria “conciencia de” con la más realista “coexistencia con” la cosa. Su reconocimiento es menor aún con la reinterpretación de la fenomenología que Heidegger hizo en su hermenéu-

tica de la facticidad, pero al ex rector de Friburgo le reprocha sobre todo que su tanatocentrismo pusiera las bases de una filosofía de la existencia preñada de patetismo o de fulgores románticos, provincianos y trágicos -golpeando de paso con ello al propio Unamuno-, y que se alejara de la pretensión de Husserl de establecer la filosofía como una ciencia estricta de las esencias.

Pero hay otra diferencia entre el griego, los alemanes y el español, que es la que sustancialmente debe ocuparnos: con Aristóteles y sus libros perdidos no podemos más que soñar, en ocasiones, plasmando estos sueños sobre el papel, tal y como lo hiciera Umberto Eco en *El nombre de la rosa*, legando al mundo si bien no una continuación canónica de sus obras, si al menos una deliciosa impostura, pero asumiendo que jamás podremos recuperar su obra.

Sin embargo y con respecto al creador de la *Teodicea*, aún podemos bucear entre las decenas de miles de páginas inéditas, esperando encontrar los tesoros ocultos de su fecundo pensamiento, plegado en aquellos escritos.

Javier Echevarría llega a decir, con una sugerente metáfora en la presentación de la obra, que el de Leipzig todavía está en gran medida por descubrir, dado que además de haber

evolucionado en vida, merced a los diversos estudios que sobre él se han hecho, sigue haciéndolo tras su muerte. Podríamos decir que otro tanto sucede con el matemático de Prossnitz, cuya *husserliana* todavía espera a ser descifrada y publicada, quizá para corregir, desde las postrimerías, los iniciales errores de fundamento que Ortega le atribuía y las derivaciones impuras de sus discípulos.

Pero sucede algo distinto con Ortega y Heidegger, quienes habiéndose embarcado -el uno muy tardíamente, con el peso de la senectud, el otro quizá demasiado pronto, con la suficiencia y el ímpetu de la juventud- en sus obras más ambiciosas, no tuvieron ocasión o fuerzas para completar su tarea.

Y es por eso que debemos ocuparnos, en este contexto, de la situación del inacabado *La Idea de principio en Leibniz*, libro que según palabras de Jaime de Salas -uno de los autores de los magníficos estudios introductorios a esta edición-, sería el más directamente filosófico del autor de *Ideas y creencias*.

Hay que señalar, en este sentido, que para Julián Marías -discípulo de Ortega-, era también el más importante, tanto en lo que respecta al conjunto de su obra, como en lo que de aportación a la filosofía del siglo XX supuso.

Vistas la profundidad, el rigor y la deliciosa prosa con que está compuesto, no podemos menos que suscribir la grandeza de este libro. Sin embargo, parece atrevido hacer afirmaciones tan sonoras con respecto a su importancia filosófica en el siglo que habitaron Wittgenstein, Quine, Adorno o Heidegger.

Y es que la publicación original de Ortega apenas contaba con 450 páginas, y se constituía tan solo en la primera parte de una obra pensada como trilogía, lo que sin duda lo conecta casi poéticamente con la composición de *Ser y Tiempo*. Pero independientemente de las valoraciones o el impacto que cada una de las obras haya tenido en la historia de la filosofía, lo cierto es que Marías tenía razón en señalar un elemento importante: el libro que *La idea de principio en Leibniz* podría haber sido, tenía todos los constitutivos para convertirse en un clásico, en el vector de los tres elementos principales de la filosofía de Ortega: El perspectivismo, la razón vital y la razón histórica.

El autor y la obra

Una de las primeras sorpresas con las que se enfrenta el lector de *La idea de principio en Leibniz*, es que el título de la obra no parece hacer honor

a su contenido; las referencias a Leibniz son difusas: la figura del de Leipzig se muestra como preeminente en los primeros capítulos, pero luego va desvaneciéndose su protagonismo en cuanto nuestro autor comienza a desgranar la historia de los principios desde Platón, Aristóteles, Euclides y Descartes.

Habría que señalar, sin embargo, que quizá esto respondiera a la idiosincrasia de su método Jericó, que consistía en ir rodeando el problema hasta abordarlo en su centralidad. Siendo así, no cabía más que agradecer semejante rigor y prodigalidad; pero el problema es, como ya hemos sugerido, que Ortega no tuvo fuerzas a partir de 1947 para completar los otros dos tomos de este gran proyecto vital.

De esta incompletud deriva la orfandad que con respecto a la obra de Ortega sentimos, y cuanto más se muestra como dolorosa ausencia, más razón otorga a Marías con respecto a si estuvo llamada a ser un clásico de nuestro tiempo.

Sin embargo, como sucede con Leibniz y Husserl, son muchas las anotaciones que el autor de *Sobre la razón histórica* dejó inéditas, y que siendo recopiladas fundamentalmente por Soledad Ortega Spottorno, su hija y albacea, fueron puestas a disposición de la Biblioteca y Archivo Ortega, en-

tre otras instituciones, para ser publicadas por los investigadores e intentar arrojar luz sobre su inacabada obra.

Este trabajo responde precisamente a uno de esos últimos intentos, que complementa la publicación de sus obras completas y muchas de sus anotaciones. Aunque falta todavía por editar su correspondencia, es dudoso que esta vaya a aportar novedades sobre el proyecto del Leibniz, así que quizá nos encontramos con la contribución definitiva al esclarecimiento del mismo.

Si bien es cierto, como señala Javier Echevarría, que aquellos dos tomos nunca fueron escritos, y por tanto no puede elucidarse cuál fuera su contenido -aunque la nota 576 podría sugerir una estructura posible de la obra-, también lo es que la *Orteguiana* puede arrojar luz, al menos, sobre el método de trabajo del filósofo madrileño y sobre su forma de pensar.

¿Por qué Leibniz?

Es bien sabido, y queda claramente reflejado en los estudios introductorios tanto de Javier Echevarría como Concha Roldán, que la tarea de realizar este trabajo sobre Leibniz respondió, en un principio, a un encargo de Eulogio Varela para celebrar el tercer centenario del nacimiento del autor alemán.

Pero como suele suceder, una obra magna acaba por construirse con agregados multicausales, y el de la escritura de una introducción para los escritos científicos de Leibniz en su centenario apenas fue el detonante de una obra pensada en tres tomos que al final se quedó en uno: Ortega se enfrascó tanto en el estudio del autor de *Los nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*, que muy pronto abandonó el encargo de Varela para, trascendiéndolo, poder alumbrar la que ya hemos visto, muchos consideran su obra más genuinamente filosófica.

No parece que la elección de Varela estuviese poco justificada; debía saber que Ortega sentía, desde tiempo atrás, un vivo interés por el autor alemán.

Y es que la relación del autor de *La rebelión de las masas* con Leibniz se dio muy pronto, en la primera década del siglo XX, en Marburgo, de mano del neokantiano Natorp, quien le infundió un vivo interés en la fundamentación rigurosa de la ciencia. Es obvio que el pensador de Leipzig era el nodo fundamental en la filosofía de los principios. Nadie como él había sabido sintetizar la cuestión metafísica y la matemática en un sistema coherente que alumbraría, durante siglos, nuevas perspectivas en ambos campos. Platón, Aristóteles, Euclides, Descartes y no en menor medida cierta escolástica, constituyen el subsuelo

que abriga los cimientos de Leibniz. El interés de Ortega en estos cimientos puede deberse, seguramente, a que pensaba que el bibliotecario de Hannover constituyó sobre ellos una primera nervadura del perspectivismo.

En un segundo encuentro, tal y como señala Javier Echevarría, fue esta cuestión del perspectivismo la que lo aproximaría al autor de la *Monadología*: Ortega, en la construcción de su propio proyecto, no pudo dejar de ensimismarse en Leibniz. En aquella obra, el de Leipzig había conseguido cristalizar, por primera vez, una formulación coherente de lo que el madrileño denominaría “perspectivismo”, y este podía ser el prisma desde el que la refracción de los distintos puntos de vista alumbrara la posibilidad de una búsqueda de los principios generales: la filosofía, siendo consciente del problema de la perspectiva, debía asumir el fundamento racional, vital e histórico -aunque siempre realista- de las teorías científicas. No parece aventurado ver en esta leve crítica a Newton, y a la luz de la polémica con Leibniz a través de Clarke, una reivindicación del pensador alemán. Dice Ortega:

La mecánica de Newton es verdad para un cierto sistema de medidas. pero tras este aparece otro. Aquel, pues, no es la Realidad. Al nuevo, sustituirá otro. Luego la verdad física lo es en sentido de una

perspectiva como tal: lo grande en sí se ve acaso como chico (la perspectiva no es *lo visto* en ella sino su conformación en ella).

¿Es toda verdad perspectiva?

La filosofía pretendería ser la perspectiva que coincida con la in-perspectiva, con la Realidad. Pero esto no es posible sino en el caso de que la Realidad sea *ella* perspectiva, sea punto de vista. Esto es la realidad que llamamos vida humana.

456

Ciencia y perspectiva

Hoja 14/4/5-4

Igualmente sugiere Echevarría que si Ortega quería mostrar el funcionamiento de la razón vital, no había mejor candidato que el autor de la *Monadología* para hacerlo. Viene a reforzar esta idea la aseveración de Concha Roldan en su estudio preliminar, ya sostenida más de una vez por ella misma y según la cual Leibniz era transversal en el pensamiento de Ortega.

Así pues, ya tenemos más de un motivo por el cual el autor de *Ideas y creencias* se aprestó a circundar los muros de Jericó para aproximarse a la ciudadela de Leibniz

Pero, según Jaime de Salas, Ortega también vio en Leibniz la excusa perfecta para desarrollar sus ideas sobre la razón histórica en un “arma de mayor calibre” -esto es, un libro, más que una simple constelación de artículos periodísticos-, que le hiciera justicia al concepto. La explicitación de la Ra-

zón histórica se vio espoleada precisamente por esa especie de *zeitgeist* que convergía en los estudios de Dilthey, Husserl, Heidegger y el propio Ortega sobre la dialéctica entre naturaleza e historia -y la preeminencia absoluta de la segunda sobre la primera en el ser humano-, por un lado, y las de vida y temporalidad por el otro.

La superación -hegeliana- del momento de *soberbia del Espíritu* que había supuesto Hegel -quien creía haber llegado a su culminación en sí mismo-, tanto por parte del neokantismo del que nuestro pensador se nutrió en Alemania, como de la vuelta a un pensador enigmático y casi olvidado que reclamaba derechos de propiedad en los recientes descubrimientos de la física de la relatividad -y añadimos, en las nacientes ciencias de la computación-, fueron el acicate necesario para que Ortega decidiese centrarse en el análisis de un aspecto puramente racional -la creación de principios-, desde un punto de vista histórico.

La idea es que todo sistema, efectivamente, se construye dialécticamente sobre otros, pero a su vez conserva -como es propio de la *Aufhebung*-, siquiera como vías muertas o errores, los hallazgos de los antiguos. A diferencia de Hegel, la razón histórica de Ortega no pretende alcanzar un *telos*, y la sentencia orteguiana que De Salas señala es suficientemente clarificado-

ra: *“El progreso no necesita ser absoluto para ser “absolutamente”, es decir, efectivamente progreso”*

Del mismo modo cabe señalar cómo en cada momento histórico se halla la totalidad del pensamiento precedente, aunque no necesariamente del posterior; tal y como diría Ortega (O.C. VIII, 90) “Por supuesto que hoy no es mañana”, pero lo que esto sugiere es que el “modo de pensar” de Leibniz -y de cualquier otro- “estaba ya preformado en su época”, y por tanto podía ser reconstruido apelando a la historia.

Precisamente de eso debía ocuparse *La idea de principio en Leibniz*. Quizá de esto pueda ocuparse la presente edición con respecto al “modo de pensar” -que no el pensamiento- de Ortega.

¿Qué podemos encontrar en esta edición?

A la obra canónica de Ortega se han añadido, por lo pronto, una presentación de Javier Echevarría y tres estudios introductorios de Jaime de Salas, Concha Roldán y de nuevo Echevarría.

En la presentación, Javier Echevarría señala las condiciones personales del filósofo y cómo estas influyeron a la hora de elaborar su obra. A caballo entre Lisboa y Madrid, Ortega pudo

acabar el manuscrito de la primera parte en apenas ochenta días, lo que no cabe interpretar como un arrebatado de inspiración repentina, sino -más en la línea de la elaboración de la primera de las críticas de Kant-, como el precipitado de años de estudio previo. Los materiales del denominado “montón Leibniz”, que debieron constituir el armazón de cada una de las tres carabelas que navegaran sobre el pensamiento del autor alemán, quedaron inéditos aún después de la muerte del madrileño, cuando fue publicada la primera parte, y así permanecieron hasta el presente en que han decidido recuperarse para esta edición ampliada.

Así pues, a la edición de la obra de referencia se añaden, por supuesto, la conferencia sobre el optimismo -que podía ser un esbozo de la temática del tercer tomo de la proyectada obra-, y nada menos que 250 páginas de apuntes (587 notas), ordenadas bajo diez epígrafes (desde el C1 al C10), que incluyen un léxico leibniziano, anotaciones previas a la obra principal, correcciones para la misma y trazos para lo que pudieron ser las otras dos.

En este sentido, parece importante centrarse en la ya mencionada nota 576, de donde, abstrayendo los epígrafes efectivamente publicados en el primer tomo, no sería aventurado deducir cuáles podrían ser algunos de los temas

tratados en los otros dos. Sin embargo, el propio Javier Echevarría es muy prudente con respecto a esta aseveración, y en algún momento se sirve de metáforas leibnicianas para aclararlo: lo que no entra dentro de lo composable, es en realidad solo accesible a la mente de Dios. Los dos libros no escritos de Ortega se perdieron en el mundo de los libros posibles y son ya irrecuperables.

Así pues, son estas aportaciones importantes, que nos hacen sentir aquella orfandad antes mencionada con respecto a los textos inacabados, para más tarde aliviarla con la presentación de los apuntes, anotaciones y esbozos de lo que, si bien no debe colegirse que pudieran llegar a ser borradores de las dos siguientes entregas de la trilogía sobre Leibniz que Ortega no llegó a acabar -su fragmentariedad y escasez apenas alumbran el proyecto de un proyecto-, sí muestran al menos que Ortega nunca dejó de tener la intención de completarlas.

Pero además, y sobre todo, -tal y como Javier Echevarría sugiere en la

emotivísima conclusión de su presentación- explicitan los mecanismos del trabajo intelectual del filósofo: muestran cómo pensaba y cómo escribía, para que los estudiosos puedan seguir desplegando la entidad Ortega en su devenir.

Estas publicaciones amplían nuestra interpretación del autor de las *Meditaciones del Quijote*, del mismo modo que los trabajos del madrileño ampliaron nuestra visión de Leibniz, y ambas, en tanto que perspectivas, lo hacen con la visión de la filosofía en general, con la mismidad del pensamiento a través de las épocas.

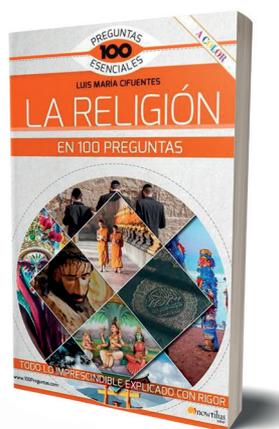
Este libro imprescindible de Ortega merecía una edición como esta. No puede recuperarse un libro no escrito, es cierto. Pero si el ser humano elabora su proyecto a través de la imaginación, cabría suponer también que este acabado proyecto pueda hacernos reconstruir, merced al recurso a esta capacidad humana, lo que pudo haber sido.

Con ello, sin duda, podemos aliviar nuestra sentida orfandad.

Ángel Vallejo

La religión en 100 preguntas

Autor: Luis M. Cifuentes
Prólogo: Juan José Tamayo
Editorial: Nowtilus, 351 págs.



El problema de la religión es sin duda una de las grandes cuestiones del espíritu humano, y la Filosofía, como no podía ser menos, le ha dedicado mucha atención, quizás demasiada, en el intento de ofrecer una explicación de la existencia humana. Ahora, reducir dicho problema a nada menos y nada más que a 100 preguntas es una obra increíble de análisis y síntesis que el profesor Luis María Cifuentes acomete con un gran conocimiento y saber hacer. En el magnífico prólogo, el teólogo Juan José Tamayo dice que dudaba que una obra tan ingente pudiera llevarse a cabo por una sola persona. Pero aquí está el resultado y ha sido posible, un libro como dice el mismo Tamayo para pensar la religión desde el libre pensamiento. ¿Se puede hablar de la religión desde

fuera de la religión? Los creyentes lo ven difícil, pues para ellos todo está impregnado del sentido religioso y no acaban de entender que una persona no religiosa pueda acercarse al mundo de lo sagrado.

¿Qué es la religión? No encontraremos esta pregunta dentro de esas cien preguntas sobre la religión pero en cada una de ellas está la contestación porque la religión no es algo aislado, separado de todas las demás cuestiones que asolan al espíritu humano. No vamos acercando a la religión dando círculos alrededor analizando los diferentes aspectos y cuestiones que rodean la cuestión religiosa. Curiosamente la primera pregunta empieza por *la muerte de Dios*, metáfora que Nietzsche ya la convirtiera en el centro de su reflexión filosófica sobre

la crisis de la metafísica occidental. Reflexión que sigue con el dicho marxista sobre la religión como el opio del pueblo. Porque el problema de las sociedades postindustriales y secularizadas contemporáneas es que hemos perdido el sentido religioso de la existencia, es decir, aunque no podemos demostrar tanto la existencia como la inexistencia de Dios, vivimos, al contrario de lo que aconsejaba Pascal, como si Dios no existiera, y eso parece que a gran parte de la población mundial que todavía se agarra a sus creencias le resulta insoportable, es la angustia que estudiara el filósofo danés Soren Kikergaard. Cifuentes es muy consciente de las sensibilidades que aborda con este asunto de la religión, pero no por eso se achanta e intenta abordar el asunto con valentía, analizándola desde todas las perspectivas posibles dentro de un marco racional de discusión.

El libro está dividido en 9 partes que trata cada una un asunto relacionado con la religión. Empieza con unas preguntas básicas para continuar con la relación entre la religión y la sociología, la antropología, los distintos tipos de religión, la filosofía, la teología, la política, la ética y el pluralismo de las actitudes ante lo religioso. Todas las partes constan de 10 preguntas excepto la parte de la antropología cultural que consta de 20

preguntas rompiendo ese equilibrio entre todas las partes tan característico de esta colección de *100 preguntas esenciales* de la editorial Nowtilus. Este aparente desequilibrio responde a esa insistencia del autor de ver la religión como un fenómeno cultural de los pueblos humanos, desde una ética intercultural que aspira al encuentro entre culturas intentando huir de ese eurocentrismo que ha caracterizado a la antropología de origen occidental.

Las cuestiones tratadas sobre la religión no tienen por qué tener una respuesta religiosa, y aquí Cifuentes muchas veces abandona el campo religioso para bucear en respuestas desde otras disciplinas para las preguntas existenciales que proponen las religiones. La religión entendida como un hecho religioso permite su estudio como una parte cualquiera de la cultura humana abandonando su sacralización. No hay límites que no podamos plantearnos ni prohibiciones --tan características de las religiones-- que impidan que abordemos cualquier asunto religioso. Así la inmortalidad del ser humano, el conocimiento, la verdad, la bondad y la felicidad, los tabúes, los ritos, etc. forman parte de una reflexión filosófica que parte de la religión.

Uno de los asuntos que especialmente interesa a los filósofos es la relación de la religión con la moral y la éti-

ca pues hay una idea de que toda moral tiene su origen en la religión. Idea muy cultivada y utilizada para introducir la enseñanza de la religión —religión católica— como una alternativa a la moral o la ética. Como bien enseñó José Luis López Aranguren la diferencia entre ambas reside en el comportamiento. La actitud ética es el esfuerzo del hombre por ser justo y la actitud religiosa el esfuerzo por acercarse a Dios, asunto que Cifuentes trata en varias preguntas: ¿La ética sin Dios es una pura fantasía? ¿Es posible ser ateo y virtuoso? ¿Hay leyes universales éticas? ¿Nos preocupa a todos los humanos el sentido de la existencia? Preguntas cuyas respuestas inducen a pensar en esa actitud ética que decía Aranguren como respuesta a los enigmas que plantea la religión. Las luchas entre fe y razón tienen también su sitio en la pregunta de si la filosofía es la “*ancilla theologiae*”, la autonomía del pensamiento filosófico racional sobre las verdades reveladas como dogmas de la religión. Lucha de siglos que ha desembocado en la pregunta sobre la falta de valores de la época moderna que tanto denuncian los teólogos cristianos: ¿vivimos

en una época posnihilista? Asunto que no deja de tener su importancia pues las religiones basan su atractivo en ofrecer un sentido trascendente ante lo absurdo de la vida que lleva el vacío nihilista. ¿Son las religiones el reino de la utopía? ¿Hay creencias que no sean religiosas? Dos últimas preguntas del libro que bien también pudieran ser las primeras, dado que, siguiendo a Humboldt, podemos entrar en el hilo de una pregunta para salir y coger el hilo de otra y así hasta leerlas todas sin preocupación por el orden y el tiempo, como un libro de consulta ante el que echamos mano cuando así lo creamos oportuno.

En definitiva, podemos seguir ese dicho filosófico de que nada de lo humano nos es ajeno, y la religión, sea uno creyente o no lo sea, es un asunto esencialmente humano y nadie que tenga curiosidad por la cultura y el pensamiento en general puede renunciar a reflexionar sobre unas de las parcelas más íntimas e insondables del espíritu humano. Pensar la religión desde fuera de la religión es quizás una de las tareas más urgentes del pensamiento en español.

Francisco Javier Méndez

Meditación española sobre la libertad religiosa

José Jiménez Lozano
Prólogo de Javier Prades
Editorial Encuentro, 2020
Edición original, 1996

ISBN: 978-84-1339-045-1. Páginas 194



Javier Prades cuenta en el prólogo que se quería celebrar el 90 cumpleaños del autor con la reedición de este libro escrito en 1996, pero debido a su fallecimiento inesperado se ha convertido en un homenaje póstumo a un autor que siempre se ha confesado como un intelectual católico. Sin embargo, José Jiménez Lozano es una *rara avis* dentro de ese catolicismo tan peculiar de tintes hispanos. Periodista que ejerció de corresponsal en Roma del periódico *El Norte de Castilla* y del semanario *Destino*, es autor de novelas, cuentos, ensayos y poemas con numerosos premios. Es en este libro que escribió a raíz de esa corresponsalía en Roma donde José Jiménez Lozano quiso dejar “una meditación amplia y libre en torno al sentimiento religioso español y de la libertad religiosa”. De-

fensor y entusiasta de lo que significó el Concilio Vaticano II intentó dar una visión más moderna y tolerante de un catolicismo español basado más en la comprensión y la libertad humana que en una defensa férrea de la fe. Como dice Javier Prades “el meollo del libro es una reflexión personal en voz alta sobre la forma hispana de aceptar —o rechazar— la religión católica y sus consecuencias respecto a la libertad, examinando el problema de la libertad religiosa”. Este nuevo espíritu de una Iglesia renovada tiene que ser la inspiración de un nuevo sentimiento religioso español sin renunciar a su historia. Por ello mismo, la historia del catolicismo español forma parte importante de las meditaciones.

La cuestión de la libertad religiosa toca de lleno la cuestión de la radical

libertad humana que determina la esencia del hombre. Si el Estado tiene un carácter laico y no puede juzgar las cuestiones religiosas, por lo mismo, el carácter religioso de la Iglesia no debería juzgar las cuestiones políticas del Estado. La Iglesia no puede imponer su concepción del mundo sin renunciar a esa radical libertad de la que habla. En este punto el concepto de tolerancia cobra su verdadera importancia: una Iglesia intolerante no es una Iglesia para una sociedad pluralista y democrática.

En las actuales circunstancias de la aprobación de una nueva ley de educación, la LomLoe o llamada también la *Ley Celaa*, por ser la ministra del ramo encargada de su elaboración, de nuevo surgen esas voces *belicosas e intolerantes*, que forman parte de esa alma española forjada en siglos de lucha y guerras entendidas como una empresa divina de reconquista con un carácter, como dice Sánchez Albornoz, “vasallático”, agresivo y violento en defensa de una pretendida libertad religiosa entendida como privilegio. José Jiménez Lozano prefiere ese catolicismo posconciliar de reconciliación entre españoles después de la guerra civil y es en esta aspiración donde levanta su voz en unas meditaciones sinceras y valientes intentando elaborar un concepto más filosófico que religioso de la libertad. El problema del catoli-

cismo español ha sido la fusión entre Iglesia y Estado que expresa la unidad católica de España, cuando el cristianismo es, en realidad, un laicismo porque representa la separación entre los planos temporal y sobrenatural confundidos en el Imperio romano. No hay que olvidar que la política es una cuestión laica y esta laicidad implica un Estado no confesional. Bien entendida, la laicidad no debe verse como algo negativo, como el enemigo a combatir. La laicidad del Estado implica su neutralidad religiosa. Aquí surge un curioso debate sobre la confusión terminológica entre dos vocablos: laicidad y laicismo. En Francia se consideraba que el término laicismo connotaba una cierta “hostilidad a la religión”. No en vano el Vaticano II se ha pronunciado por la neutralidad religiosa o *laicidad* del Estado. Es de hacer notar que José Jiménez Lozano no entra en este debate y prefiere abordar la libertad religiosa en otros términos y dentro del contexto español. El autor nos recuerda como históricamente la unión entre Iglesia y Estado tomó en España, a partir de los Reyes Católicos, un sentido de unificación de una política común entre los dos grandes reinos que dio lugar a la persecución de judíos y moros en beneficio de la “casta cristiana”. La obsesión —valga como muestra la inquisición española— por el hereje fue el caldo

de cultivo de persecución y exterminio contra todo disidente en los siglos posteriores. Esto favoreció que no se pudiera entender una libertad religiosa fuera del catolicismo en España. Un catolicismo popular que siempre ha sido anti-intelectual pues no se podía entender un pensamiento autónomo y crítico fuera del pensamiento oficial. Con razón Miguel Unamuno se quejaba de que los libros *La conquista del Pan* de Kropotkin junto con el *Origen de las especies* de Darwin fueran de los más leídos en las bibliotecas populares de España. Iglesia y liberalismo, clericalismo y anticlericalismo han sido los dos obsesiones que han caracterizado esa lucha fratricida de nuestra historia más reciente. Es interesantísimo el recorrido histórico y en especial del siglo XIX de esta lucha fratricida entre los dos bandos, con sus sociedades secretas, monjas y alferes y todo tipo de personajes de la corte —como el patrocinio de las llagas que tanta influencia ejerció sobre la reina Isabel— que medraban no se sabe bien a favor de qué intereses que culminó en 1936 y los sucesos posteriores.

Es refrescante ver a un intelectual católico al que no le importa criticar ese catolicismo español furibundo por otra religiosidad más templada,

más *afrancesada*, que se declara herejero de pensadores allá los pirineos. Un pensador que confiesa claramente que se puede ser intelectual y católico, obrero y católico, partidario del Estado laico y católico, leer la Biblia y católico, pacífico y católico, tolerante, partidario de la libertad religiosa y católico, pues la condición de católico no debería condicionar un pensamiento libre y crítico y la obligación de cerrar filas en torno a una idea preconcebida. La libertad hay que entenderla abiertamente como una posibilidad de elección en la que entra una meditación honesta y profunda sobre nuestra manera de ser y estar en el mundo y es precisamente por esto lo que hace que estas meditaciones sobre la libertad religiosa sirvan de escape no solo para aquellos que ven en el laicismo del Estado una amenaza a su religiosidad, sino también para aquellos que ven en la religión el enemigo del Estado laico. Quizás debemos aprender a saber vivir y convivir con las diferencias, con aquello que nos apela desde lo contrario que pensamos, en un espacio multicultural y plural en el que puedan darse todas las concepciones de vida buena sin intentar convertirlas en un *destino en lo universal*.

Francisco Javier Méndez

Diccionario de pensadoras españolas contemporáneas. Siglos XIX y XX

Nogueroles M. y Sánchez-Gey J. (coords.),
Prólogo de Adela Cortina, Madrid,
Editorial Síndéresis, 2020, págs. 412.
ISBN: 978-84-16262-98-4. 414 páginas



La filosofía consiste en la más compleja entre las actividades humanas: la de cortejo de lo universal. Este afán de conocimiento ilimitado del ser humano y del universo quedó aparentemente vedado a la cultura de habla hispana y, sobre todo, a sus mujeres. En el *Diccionario de pensadoras españolas contemporáneas. Siglos XIX y XX*, Marta Nogueroles y Juana Sánchez-Gey coordinan un mapa detallado que relata la existencia, la producción intelectual y las aportaciones sociales de unas pensadoras que supieron romper esta creencia limitada e infiel al alma más auténtica del saber que persigue lo universal. Resumir brevemente la razón de la excepcionalidad de cada una de las cuarenta y seis intelectuales que se presentan, no reflejaría tal vez adecuadamente, la ca-

bida que su pasaje tuvo en la historia, en el pensamiento y en el feminismo españoles. Efectivamente, gracias a su legado es posible entretener la historia de los grandes desafíos que la sociedad de España debió afrontar, en un primer momento, en la búsqueda de su identidad tras la pérdida de las últimas colonias, en un segundo momento, pasando por la herida acuciante de las guerras mundiales, de la Guerra Civil y de la transición de la masacre de la primera mitad del Novecientos a la actualidad.

En la heterogeneidad de sus propuestas, estas pensadoras, literatas, políticas encarnaron las luchas que hubo que emprender para que los hombres y las mujeres de hoy en día podamos pensar en el mundo femenino de la “Planchera” de Picasso y de

la propaganda de los regímenes dictatoriales del siglo pasado, como una etapa central de un largo trayecto de emancipación y libertad que estamos aún recorriendo.

De la mano de los múltiples autores que escribieron en concierto la sinfonía armónica que forma parte de este diccionario, empezamos por el siglo XIX y recordamos, por ejemplo, la conocida reforma del sistema penal impulsada por Concepción Arenal y consolidada por Victoria Kent. Además, descubrimos la inquietud humanista que acompañó el temprano feminismo de Rosario de Acuña y Villanueva.

Con respecto a la época más cercana, se subraya la luz que arrojó la razón poética zambraniana en las tinieblas del predominio de la razón racional y abstracta; esa misma razón que acabó deshaciendo los logros de la Ilustración en los totalitarismos.

La lectura de las distintas entradas concede la privilegiada visión de conjunto de las relaciones que hermanan el proceso de crecimiento personal e intelectual de estas figuras sugerentes de la historia. Valga como ejemplo clarificador que, precisamente la razón mediadora de María Zambrano fue hija de la “razón mística” que su madre, Araceli Alarcón Delgado, empezaba a moldear en sus clases segovianas sobre Santa Teresa de Jesús

y San Juan de la Cruz. La centralidad de la docencia y de la educación como medio de superación de las barreras sociales y de las desigualdades, vuelve a aparecer muy recientemente también en la labor biográfica, antropológica y filosófica de otras destacadas autoras como Virginia Maqueira D’Angelo, María del Carmen Lara Nieto, Concha Roldán Panadero y Juana Sánchez-Gey.

Por fin, se desvela la riqueza cultural de otras mujeres notables, tal vez ocultada por la fama de los hombres reconocidos que tuvieron en su entorno familiar; este es el caso de Gloria Giner de los Ríos y no solamente. Este aspecto se percibe de forma tajante también en la filosofía de la religión de María Josefa González esposa de Ramón Panikkar; en la literatura de Emilia Pardo Bazán aclamada por Galdós; en la actividad investigadora de María Goyri esposa de Ramón Menéndez Pidal y tía de María Teresa León Goyri igualmente atada al destino brillante de su marido Rafael Alberti. En la misma línea, se explica cómo María Lejárraga tuvo que esperar la muerte de su consorte infiel, Gregorio Martínez Sierra, para comenzar a reivindicar la autoría de sus traducciones de las obras teatrales de Shakespeare e Ibsen, apreciadas por Federico García Lorca. No podían faltar homenajes a nombres oficialmen-

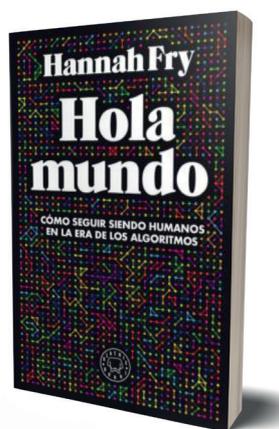
te acogidos en el panteón del Siglo de Plata de España, tal y como Clara Campoamor, María de Maeztu, Rosa Chacel. Cabría citar, la razón feminista de Lidia Falcón apoyada por Carlos París, adelantada por Adela Cortina y por todas las eminentes conductoras de este viaje de rescate. Fue el rescate de la filosofía de la red hispana que a pesar de haber sido tachado de “pensamiento del afuera”, supo demostrar que sus principales representantes no fueron “ni locas ni tontas”, como diría María Pérez Herrero, sino lúcidas promovedoras de las mejoras de su futuro: es decir nuestra sociedad

actual, tanto nacional como internacional. Se acepten estas pincelas que sueñan con despertar interés, para luego disfrutar del descubrimiento de la información relacionada a todas las demás pensadoras recogidas en este diccionario recomendable por su contenido llamativo e inspirador. Desde luego, las propias coordinadoras del volumen afirman que su trabajo anhela completarse más todavía, con la contribución de las huellas dejadas y por dejar de todas las demás mujeres extraordinarias que ven su mente y su acción cual leva de Arquímedes del avance de la Humanidad.

Veronica Tartabini

Hola mundo

CÓMO SEGUIR SIENDO HUMANOS
EN LA ERA DE LOS ALGORITMOS.



Autora; Hannah Fry
Traducción de Francisco J. Ramos Mena.
ISBN: 978-84-17552-41-1
Editorial: BLACKIE BOOKS, 2019,
Páginas: 320

Los nuevos sistemas de inteligencia artificial y los algoritmos en los que estos se apoyan se están convirtiendo, cada vez más, en causantes de preocupaciones y discusiones en distintos ámbitos. Por una parte, sectores de la comunidad científica se muestran críticos hacia la confianza depositada sobre estas tecnologías a la hora de tomar decisiones importantes en áreas diversas, desde asuntos legales y penales hasta tratamientos clínicos. Por otra parte, el ciudadano de a pie se encuentra perplejo y desorientado de cara a estos avances tecnológicos, ya que no entiende demasiado bien cómo funcionan o hasta qué punto influyen los algoritmos o la inteligencia artificial en su vida cotidiana. Hannah Fry, doctora y profesora de matemáticas en el University College de Londres,

es muy consciente de esta problemática y pretende sintetizar en su libro las principales preguntas y respuestas a muchos de los dilemas nacidos del uso de estas tecnologías, ofreciendo definiciones y ejemplos accesibles para todos los niveles de conocimiento técnico y filosófico. De este modo, *Hola Mundo* nos ofrece una explicación accesible de conceptos tecnológicos acompañados de una importante reflexión ética, proporcionándonos una iniciación muy necesaria a la filosofía de la tecnología desde su vertiente más actualizada y contemporánea.

Esta obra recoge en sus 7 capítulos las reflexiones principales de la autora sobre cada una de las grandes temáticas en las que, desde su perspectiva, tienen más relevancia los algoritmos hoy en día. El título de los capítulos responde

a cada uno de estos temas: *Poder, Datos, Justicia, Medicina, Coches, Delincuencia y Arte*. No se trata, sin embargo, de una serie de informaciones inconexas sobre cada uno de estos asuntos, sino que el libro se concibe como una obra para leer a modo de ensayo, manteniendo el interés en su desarrollo de principio a fin. Los conceptos explicados en los primeros capítulos en relación con los algoritmos, la inteligencia artificial, su funcionamiento y sus dimensiones éticas van aumentando en complejidad a medida que el libro avanza. Cabe decir que, dada la inverosimilitud de muchas de las anécdotas recogidas, sería fácil tomar esta obra en ocasiones por una novela distópica, cuando por el contrario se trata de una clase magistral sobre el funcionamiento de tecnologías ampliamente integradas en nuestra sociedad.

La riqueza principal de *Hola Mundo* se encuentra en los casos de estudio que nos brinda. A partir del análisis detallado de las implicaciones del uso de los algoritmos en distintas áreas, Fry nos acerca a situaciones que se traducen con frecuencia en dilemas éticos de gran actualidad, tales como: ¿hasta qué punto debemos delegar en los algoritmos para tomar decisiones? Parece que confiar, por ejemplo, en un navegador GPS para guiar nuestra ruta no es una decisión arriesgada, siempre y cuando no lo hagamos cie-

gamente y acabemos precipitándonos por un barranco como, según la autora, ha sucedido en multitud de ocasiones. Sin embargo, cuando hablamos del uso de tecnología avanzada en una operación quirúrgica compleja, o en el diseño de una montaña rusa, en caso de duda, ¿en quién debemos confiar? ¿En el ser humano, que puede cometer errores, o en el algoritmo matemático, que entendemos como exacto y eficiente? Para la autora, la clave está en la cooperación consciente entre el ser humano y el algoritmo, recordando siempre que este último es un complemento a la decisión, no un agente autónomo con autoridad.

La autora nos presenta en algunos casos reformulaciones de dilemas utilitaristas modernos, como el dilema del “coche sin frenos” que se acerca peligrosamente a un paso de cebra donde un bebé y una anciana se encuentran, y debe necesariamente atropellar a una de estas dos personas. La obra de Fry nos enseña que este dilema ha resultado especialmente útil a la hora de desarrollar coches autónomos, por lo que toma ahora una dimensión mucho más real que la que pudo tener cuando se ideó inicialmente. ¿Y qué hay de otras tecnologías como, por ejemplo, los sistemas de inteligencia artificial penitenciaria, capaces de calcular el riesgo de reincidencia de una persona? ¿Hasta qué punto debe-

rían estas influir en el veredicto de un juez? En cualquier caso, y más allá de la resolución de estos dilemas, el libro hace apología de la regulación de los algoritmos y la inteligencia artificial a nivel nacional e internacional, de tal forma que la sociedad pueda aprender, reflexionar y decidir sobre sus aplicaciones de manera consensuada, y apoyada en una profunda reflexión ética sobre sus consecuencias a corto, medio y largo plazo.

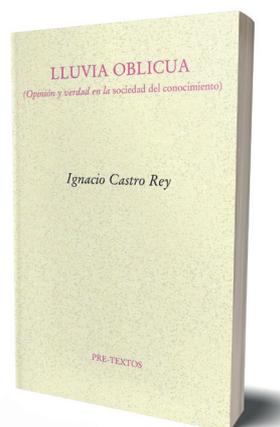
La obra de Fry se trata de una lectura fácil, amena y de actualidad. A los filósofos les proporcionará una

brillante introducción y explicación sobre el funcionamiento de los algoritmos y su problemática. A los ingenieros y científicos les permitirá acceder a los grandes problemas de la filosofía de la tecnología contemporánea. Y, por último, al alumnado de secundaria y bachillerato le permitirá entender y asumir desde la primera página que cualquier desarrollo tecnológico debe estar acompañado de su correspondiente reflexión ética. Por esta razón se trata de un libro idóneo para complementar la labor docente, en filosofía y en tecnología.

Aarón Moreno Inglés

Lluvia oblicua

Autor: Ignacio Castro Rey
Editorial Pretextos, 2020
ISBN: 978-84-17830-90-8. Páginas: 364



Un mundo improbable

El 8 de marzo de 1914 tuvo lugar una de las noches más memorables de la poesía contemporánea. Sobre una cómoda alta, de pie, el poeta, arrebatado por un éxtasis de difícil explicación, escribió, conteniendo su respiración, treinta y tantos poemas seguidos. Poemas donde se perdió definitivamente el valor de la autoría de su voz de poeta, para no volverlo a encontrar ya nunca igual, y poder seguir escribiendo. Fue la noche en la que Pessoa dio a luz sus heterónimos. A partir de ese momento ya nada será igual. Porque fue la noche también en que Pessoa pudo volver a escribir en su propio nombre, desalojado de sí. Apartándose de Alberto Caeiro, de quien, al cabo, sería su maestro, escribió también de tirón, de pie junto a

aquella cómoda alta, lo que podría ser tratado como su primer poema: *LLUVIA OBLICUA*. Fue el regreso de “Fernando Pessoa a secas”, una reacción desde su inexistencia.

Pero ¿qué traía consigo esta *LLUVIA OBLICUA* que, entre tanto heterónimo, le permitía seguir escribiendo en su nombre? No es esa lluvia fina y norteña donde la realidad pierde sus perfiles. Ni ese diluvio de tormenta de verano tras el que parece respirarse la llegada de un mundo nuevo. Ni la pertinaz lluvia que empapa la tierra hasta las raíces más ocultas de cualquier árbol milenario. ¿Qué trae esta *LLUVIA OBLICUA*? Pertinaz y al sesgo, de la que no te proteges porque no te puedes proteger, que siempre acaba empapándote la cara. Para Pessoa era la posibilidad misma de seguir escribiendo desde

su inexistencia. Todo aquel antes en que el poeta portugués no podía evitar ser él mismo le impedía escribir, o, al menos, prefería no hacerlo. Y aquel poema que también escribió el 8 de marzo de 1914, en tanto que “Pessoa a secas”, que tituló LLUVIA OBLICUA, fue el primer canto, desencantado eso sí, más una cuestión de taberna que de éxtasis iniciático, de la improbabilidad del mundo que su existencia, lanzada contra sí misma, le otorgaba como lo único que puede ser dicho. Y siempre la misma pregunta. ¿Y cómo se dice esta improbabilidad del mundo? ¿Cómo se dice sin querer salvar al mundo del mundo mismo? Sin querer ser otro distinto, sino uno a secas.

Esta misma LLUVIA OBLICUA cae sobre el último libro de Ignacio Castro. De igual manera que Pessoa alcanzó su posibilidad de escribir al ras de las cosas escondiéndose tras sus heterónimos, y aquella gran noche no se pudo olvidar nunca, Ignacio Castro también alcanzó su posibilidad de seguir escribiendo cuando decidió recorrer hacia atrás, y esta es su gran noche, el olvido por el que nos reconocemos como sujetos dueños de sí en el seno de una normalidad deformada por los diversos sistemas normativos que nos asedian. En *Mil días en la montaña* (2016), donde Ignacio Castro expuso a través de una mezcla heterogénea de diferentes documentos los “mil días”

que pasó aislado en una montaña, no se trató tanto de perderse en una naturaleza que, desde siempre, ya hemos perdido, como de reconocerse en una nueva *economía de la vida*, que nada tiene que ver con una nueva normalidad. Aquel su confinamiento voluntario en la montaña consistió en explorar el mundo cotidiano como si fuera la naturaleza salvaje, poniendo en evidencia su carácter problemático que la normalidad oculta tras diversas capas de olvido. Se trató de remontar ese olvido, y cuando se apaga la luz del día y no queda más que la luz de una vela que está siempre a punto de apagarse, volver a reconocerse en la precariedad de la experiencia donde queremos hacernos en un mundo reconocible. El gran desafío es que esos mil días en la montaña aunque acaben nunca pasan. Se trata de no olvidar, de preservar ese soplo de contingencia en nuestra vida cotidiana, el límite de una experiencia indisponible que no puede ser jamás puesta al servicio de la normatividad social y que siempre nos señala, para que no olvidemos, la improbabilidad del mundo donde nos deshacemos.

No dejamos de volver cada día de nuestra cabaña. Nos mantenemos en el frágil equilibrio entre la inestabilidad de nuestra vida cotidiana y la estabilidad de los sistemas normativos que la colonizan. Pero Ignacio Castro, no queriendo olvidarse del olvido que

hace que el mundo que nos rodea nos resulte siempre familiar a y salvo de cualquier peligro, pone en evidencia el heroísmo del hombre ordinario que se trama en la lucha discreta que le lleva a salvar los fenómenos cotidianos de su parálisis normativa. Una nueva economía de la vida. “Lo sagrado es sólo eso, el secreto material de cada segundo de vivencia”. Porque Ignacio Castro no deja de señalar en sus escritos del retorno, *Ética del desorden* (2017) y *Lluvia oblicua* (2020), ese otro mundo que es también nuestro mundo, donde se asoma la precariedad de lo familiar en experiencias de objetos, lugares, personas que, arrancados al uso social que los parcela y aísla, se refieren, en una comunidad discreta e inesperada, a la inquietante extrañeza en que siempre nos reconocemos. Esta experiencia nueva del mundo se da en lo cotidiano mismo en ambos libros, pero en cuanto opuesto a lo habitual y banal, productos ambos del mundo social y de sus instituciones, como también a lo sagrado en sentido religioso normativo. No encontramos a Ignacio Castro, ni siquiera en sus mil días en la montaña, persiguiendo momentos insólitos o situaciones de excepción donde lo cotidiano se ponga entre paréntesis para dar lugar a una experiencia más originaria. La filosofía siempre ha tenido problemas con lo cotidiano, encerrándolo en la caverna de lo banal

y previsible. No se trata de esto, y es lo que esta LLUVIA OBLICUA deja caer sobre nosotros. Se trata de mirar y sentir de una manera diferente, de usar de las emociones y los sentidos, de la inteligencia misma, de nuestra memoria, del lado del poder ser, nuestra impotencia esencial, que nunca deja de temblar en cada una de nuestras acciones. No dejamos de encontrar entre ambos libros una presentación de esa facultad psicofísica que siempre nos acompaña y que se da en el paso de un estado común a un estado privilegiado, más cristalino y singular, donde la vida ordinaria revela facetas que su sumisión a los cauces de expresión social recubre. Son mínimos descubrimientos que significan que todo hecho cotidiano posee un potencial sagrado que no es sino su capacidad de metamorfosearse en otra cosa y abandonar la piel muerta de los usos sociales.

Hay una exigencia que toda filosofía del mundo de la vida debe cumplir antes mismo de ponerse a pensar: negarse a una visión trivial de lo trivial. Entre la coartada que reduce lo cotidiano a un mutismo práctico-utilitario y la visión a distancia de la teoría demasiado elocuente, Ignacio Castro no deja de interrogarse acerca de la manera en que se construye nuestra experiencia inmediata del mundo. Y no para encontrarse al cabo con una subjetividad que, desde sí misma, otorga sentido, sino con la

inquietud originaria, la extrañeza ante lo ajeno, la interpelación donde agachamos la cabeza, que fragiliza nuestra voluntad perseverante de existir. Y a este peligro del existir no se accede desde la perplejidad de la reflexión, sino en el embarramiento de una vida que no encuentra su lugar natural y por ello se ve obligada a lanzarse a explorar un mundo que aún no es suyo. No es tanto que el mundo se dé, que siempre se da, sino *cómo* este mundo se da. Una perspectiva modal, más que ontológica, que conecta de inmediato con una Estética, una Ética y una Política, cuyas fronteras se diluyen continuamente en una práctica filosófica donde se problematiza todo proceso de normalización que se cierra normativamente con el candado del olvido y pretendidamente a salvo de todo peligro.

Pero ¿cómo se dice esta improbabilidad del mundo? ¿Cómo se dice sin querer salvar al mundo del mundo mismo? Nos preguntábamos tras asomarnos a aquella gran noche de Pessoa. ¿Cómo se escribe un libro de ética al ras de la existencia? ¿Cuál es la relación entre las dos obras de retorno de Ignacio Castro? Y siempre: ¿por dónde comenzar? ¿Por estos papeles, este bolígrafo, los ruidos de la calle, el vaso de agua que está al borde la mesa, la conversación que dejamos a medias? Es evidente que solo se puede comenzar por el medio, pues en el mundo cotidiano estamos

siempre ya. Todos esos ruidos de fondo que llegan del exterior se escuchan, prestándoles la atención que merecen, en los libros de Ignacio Castro. Y por el medio comienzan aquellos autores, que no dejan de asomarse en las citas, que convirtieron su propia experiencia en el centro de su reflexión, como Montaigne, Nietzsche, Thoreau o el propio Wittgenstein. El propio Ignacio Castro es uno de ellos. Pero esto no vale nada si no se tiene una cierta receptividad respecto a las cosas más ordinarias, al margen de cualquier narcisismo filosófico. El cuidado de extraer del aparente caos del mundo de la vida detalles que señalan el modo en que nuestra existencia se pone en juego. Ignacio Castro, que abomina de la reducción de nuestra experiencia a puras relaciones de poder, donde el sexo, el amor o la muerte y todo lo que en ellos se pone en juego son neutralizados por contextualizaciones socio-históricas, practica con suma atención una suerte de *microfenomenología* que considera cualquier hecho, que se destaca desde ese ruido de fondo, como el punto de partida de una arqueología de nuestra propia cotidianidad. Porque sí, se puede acceder a la comprensión de lo ordinario a través de los momentos críticos de lo extraordinario, como cuando Barthes afirmaba que nunca se había expuesto de modo más evidente la manera en que nos jugamos la vida en lo

cotidiano como cuando París quedó inundado por lluvias torrenciales e incesantes. Toda lluvia puede ser una LLUVIA OBLICUA. Como a nosotros nos está sucediendo ahora con la pandemia del COVID-19 y el anuncio pavoroso de una nueva normalidad. Y así sucede en otros escritos laterales, más circunstanciales, del propio Ignacio Castro. Pero esta no es la táctica de los libros que nos ocupan. Al contrario, en ellos se atiende a la extrañeza que se da en lo familiar mismo, a nuestra familiarización con la extrañeza que mantiene a nuestra vida en vilo, en un imposible equilibrio que ninguna mediación dialéctica puede resolver ni ningún éxtasis místico vivir como su resolución instantánea.

La ética que se pone en juego en los libros de Ignacio Castro no cae en la trampa de sobrestimar el valor creativo de la vida cotidiana y reconocer únicamente en el hombre no alienado la autenticidad humana. Al contrario, lo cotidiano es la escena donde se juega el drama sin fin de nuestra adaptación a la realidad continuamente escindida entre la normalidad donde el mundo se familiariza y nuestro deseo vital de dejar hablar a lo ajeno donde también se constituye, o de sentirnos intimidados por ello. Más allá de la normalización de nuestra vida cotidiana, Ignacio Castro nos expone a las reservas

salvajes de contingencia donde ella se da, que es la que hace que siempre se presente como una práctica individualizante, singular. A cada momento nos jugamos en este drama, y todo aquello que detenga este juego en la precariedad de nuestra existencia, bajo formas de normalidad que devienen normativas, las patologías del hombre normal, se convierte en objeto de denuncia y desprecio. No otra es la trama de una ética donde el deber ser se declina en la forma de una apertura incondicionada a la contingencia absoluta donde nos reconocemos como sujetos. Y esta trama se articula, según ese modelo de Spinoza que nunca ha sido superado, entre una dimensión más propositiva, “constituida por la línea o el flujo continuo de las proposiciones y corolarios”, que caracteriza en parte el discurso de *Ética del desorden*, y la dimensión más discontinua de esta *Lluvia oblicua* que ahora cae sobre nosotros a modo de un conjunto de escolios, “línea quebrada o cadena volcánica”, donde ese discurso se lleva de nuevo al laboratorio, una suerte de gabinete psicofísico a la altura de nuestro tiempo, o se agudiza en una crítica radical que no quiere que olvidemos que no cabe Ética ni Política reales que no estén en conexión con lo que se pone en juego en nuestra existencia, con nuestros modos de vivir.

Pablo Perera Velamazán

La filosofía contada por sus protagonistas

ENTREVISTAS VIRTUALES A GRANDES FILÓSOFAS

José Antonio Baigorri Goñi (2018)
Laberinto, 190 páginas
ISBN: 978-84-8483-944-6



La obra de José Antonio Baigorri recoge 5 entrevistas virtuales a 5 filósofas: Hiparquia, María Zambrano, Hannah Arendt, Simone de Beauvoir Esperanza Guisán. Comienza la obra haciendo hincapié en la deuda histórica que tiene la filosofía con el sexo femenino. Siendo abundantes las mujeres que filosofaron, es grande también el silencio que a lo largo de siglos se ha escuchado respecto a sus nombres.

Hace referencia a algunas obras publicadas recientemente; pero no es de recibo mantener por más tiempo este silencio. El libro tiene un cierto carácter reivindicativo, y a la vez quiere aportar conocimientos sobre esas pensadoras silenciadas en los manuales.

Comienza con Hiparquia, filósofa griega cuya vida transcurre en la se-

gunda mitad del siglo IV a. C., mujer del famoso Crates filósofo cínico. No es la primera desde el punto de vista cronológico, pero si es una de las primeras que se conoce su pensamiento y a través de Diógenes Laercio, aunque no es tratada como una filósofa con pensamiento propio sino más bien como una filósofa cínica más, esposa de Crates. Señala el autor que en el mundo griego no era corriente que una mujer se dedicase al trabajo intelectual (tampoco para muchísimos hombres).

El mundo griego de Hiparquia es la época helenística en que los hombres buscaban en la filosofía una orientación para una vida convulsa desde el punto de vista político y social con motivo de las conquistas de Alejandro Magno. Epicureísmo, estoicismo

y Cinismo son las tres corrientes que circulaban por la Grecia de entonces.

A través de la entrevista con la autora, vamos conociendo, no solo detalles de su vida y de la vida de Grecia en aquella época, sino su pensamiento y su modo de entender tanto la filosofía en general como el movimiento cínico en particular. Explica el significado de la palabra cínico (“perruno”) como sinónimo de vida sencilla y ajena al lujo y superficialidad de vidas más sofisticadas. Llama la atención como los valores importantes en aquel mundo eran muy parecidos a los nuestros: importancia del dinero, de la posición social, los honores y placeres de la vida. Más mérito tiene nuestra Hiparquía que renunció a todo eso que lo tenía por herencia familiar y se unió a Crates en esa vida “perruna” que huye de lo superfluo y que le llevó a vivir casi en la miseria.

Es muy ilustrativa su disputa con Teodoro el ateo, que no pudo rebatir sus argumentos con razones y lo que hizo fue insultarla, diciéndole que estaba ejerciendo una tarea impropia de una mujer: argumento falaz, denigrar al interlocutor como persona en vez de rebatir sus ideas con razonamientos.

La segunda autora en desfilarse por la entrevista virtual es María Zambrano. Conocida y reconocida filósofa española de la generación del 27.

Apedreada e insultada en la Puerta del Sol de Madrid, junto a otras mujeres intelectuales, por “quitarse el sombrero”. María Zambrano rompe con el prototipo de mujer de la época en la que vive adelantándose a su tiempo.

El autor pone de manifiesto, la originalidad de su pensamiento filosófico como discípula de Ortega y Gasset. Pone de manifiesto esa conexión grande entre maestro y discípula. Aunque se aparta de la visión orteguiana, hay que reconocer que María Zambrano siempre consideró a Ortega su maestro. Desarrolla la idea de razón poética, base de su filosofía para destacar la importancia de los sentimientos, tan poco considerados en el pensamiento occidental que ha hecho demasiado hincapié en la razón. El autor explica con bastante claridad las relaciones entre Filosofía y Literatura que en María Zambrano tienen una importancia grande.

Se detiene a explicar la experiencia del exilio porque marcó mucho a María Zambrano. Y el otro gran tema de la autora: los sueños.

A lo largo de estas páginas nos asomamos al pensamiento original, rico y sugerente de esta autora. Por otra parte, hay que reconocer que María Zambrano ha sido poco divulgada en España, quizá por su largo exilio y por razones políticas al margen de la filosofía. Es hora de seguir destacando la

gran personalidad filosófica y humana de esta autora.

Hannah Arendt, el pensamiento de una mujer perseguida, encarcelada, privada de su nacionalidad, encerrada en un campo de prisioneros. Vivió en un mundo convulso en el que palabra libertad sonaba diferente ahora. Toda su filosofía se encuentra condicionada y centrada en la política y en la antropología, como no podía ser de otro modo. Para muchos sus consideraciones sobre el totalitarismo son unas de las mejores que se han realizado en el siglo XX.

Aunque judía de religión, fue poco practicante; pero eso no le impidió analizar al judaísmo en Europa en los siglos XVIII y XIX. Fue valiente y audaz en muchas de sus afirmaciones. Y por ese motivo la Comunidad judía nunca fue simpatizante de sus ideas, porque en parte culpa a los propios judíos de su terrible destino.

Por supuesto que se hace referencia al famoso tema de la “banalidad del mal” en el juicio a Eichmann.

Pero su gran tema, ampliamente recogido en esta obra es la crítica y análisis de los totalitarismos del siglo XX. ¿Cómo fue posible que aparecieran en el seno de una Europa con amplia tradición democrática, unos sistemas tan distintos?

En el terreno antropológico destaca la explicación de labor, trabajo y

acción que corresponden a las dimensiones del ser humano: vida, mundanidad y pluralidad. Del estudio de estas dimensiones se traslada al estudio de las revoluciones modernas (la americana y la francesa) y se explica muy bien y con claridad como esas revoluciones para que sean eficaces deben desligarse de la cuestión social y centrarse en lo político: elaboración de una constitución, abrir cauces de participación ciudadana, etc.

Comienza el autor preguntándose la causa del olvido de Simone de Beauvoir. Una mujer de su talla, autora existencialista, ha pasado casi desapercibida desde los años sesenta. El “machismo” y la dominación masculina de la sociedad han hecho que esta autora cayera en el olvido o en la falta de divulgación. Su obra cumbre *El segundo sexo* (1949) es quizá una de las obras más importantes de la filosofía, punto de partida de todo feminismo contemporáneo. El autor se centra en explicar pormenorizadamente esta obra y así conocer los análisis de la autora. Partiendo de la idea de la desigualdad radical y antinatural entre hombres y mujeres va desgranando los temas: educación, etc. De aquí deriva la exposición al existencialismo ateo que nos deja libres y constructores de nuestra propia vida. Y explica sus posiciones dentro de esta corriente.

La última de las mujeres filosofas es Esperanza Guisan, fallecida en el 2015 y famosa por su obra *Manifiesto hedonista*. Sus aportaciones se desenvuelven en el campo de la ética. El autor pone el énfasis en la originalidad de su pensamiento filosófico partiendo de las reflexiones de J.S Mill y de los utilitaristas ingleses, pero también del eudemonismo aristotélico. El hilo conductor de la exposición se recorre con facilidad y agilidad. Pone de manifiesto el tema de la ética “atmosférica” (la ética que nos rodea y afecta a nuestras vidas) y de la actitud siempre

crítica con respecto a las éticas heredadas de épocas remotas. La ética para Esperanza Guisán no es una carga sino una liberación. Esta idea en los tiempos que corren en que la falta de ética abunda, es de gran actualidad y utilidad para afrontar los retos del presente y del futuro. Y, por último, destacar el aspecto tan humano y familiar como es el objetivo de la felicidad. El hombre, todo hombre ansía ser feliz ese es el sentido de su vida, y el objetivo de la Ética. Esta es la gran aportación de Esperanza Guisán al horizonte filosófico.

Manuel Sanlés Olivares

FIRMAS EN PAIDEIA

FIRMAS PAIDEIA

NÚMERO 116

Remedios Zafra

Científica titular del Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Autora de *Frágiles* (Anagrama 2021), *El entusiasmo* (Premio Anagrama de Ensayo 2017), *Ojos y Capital* (Consonni, 2018), *(h)adas* (Páginas de Espuma, 2013), *Un cuarto propio conectado* (Fórcola, 2010) y *Netianas* (Lengua de Trapo, 2015). remedios.zafra@csic.es

Joan Morro

Profesor y tutor de Ética en el Grado de Filosofía de la UNED (Barcelona) y profesor de Filosofía en educación secundaria (Sant Boi de Llobregat).

Doctor en Humanidades por la Universitat Pompeu Fabra

Investigador y colaborador externo del Instituto de Investigação em Vulcanologia e Avaliação de Riscos (IVAR) de la Universidade dos Açores [link] y del Grup de Recerca: Cultura, Història i Estat (GIRCHE) de la Universitat de Barcelona [link].

Colaborador en diversas instituciones culturales catalanas: Ateneu Barcelonès, Biblioteca Central de Cornellà, Centre Cívic La Marineta, etc.

Coeditor de la obra colectiva *Hi ha una nova política?* (Barcelona: La Busca, 2014).

Publicaciones recientes:

- Arquetipos de la Destrucción Creadora: Fausto, Fénix y Tsimtsum. *Ideas y Valores. Revista Colombiana de Filosofía* [en el email, adjunto certificado que confirma la publicación] 2023

- El reciclaje francés de Spinoza: repensando la expresión y el individuo. R. Gutiérrez y A. Mosquera (eds.). *Devenires de un acontecimiento. Mayo del 68 cincuenta años después*, Viña del Mar, Chile: Cenaltes Ediciones, 37-54. 2020.
- El estatuto epistemológico de la biología moderna. G. Mayos, R. C. Cardoso, y M. H. Júnior (eds.). *Interdisciplinaridades e interconstitucionalidade*, vol. 2, Uberlândia, Minas Gerais: LAECC. 2019

Enrique Álvarez Villanueva

Es licenciado en Filosofía por la Universidad de Oviedo, actualmente doctorándose en la línea de investigación Ciencia y Cultura: Fundamentos filosóficos de la ciencia e implicaciones prácticas y humanísticas. Es también miembro del grupo de investigación Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Universidad de Oviedo.

Principales publicaciones:

Maeztu y la defensa de la Hispanidad (*Eikasía: revista de filosofía*, N.º. 55, 2014, págs. 107-122)

La guerra del liberalismo: de Napoleón a la globalización (*Eikasía: revista de filosofía*, N.º. 84, 2018, págs. 81-129)

Dirección electrónica: uo204495@uniovi.es

Enric Senabre Carbonell

Es profesor de Filosofía i Ética en el IES Ramon Llull de València. Autor de diversos libros de divulgación filosófica y ética como *El sabor de la ciudadanía* (Algar: 2008), *El viatge d'Atena* (Bromera: 2015) y *El infinito en tus manos* (Algar: 2020) y artículos de reflexión didáctica sobre la enseñanza de la Filosofía (*Ensenyar a pensar a qui no vol aprendre'n*. Quaderns de Filosofia. Vol 4, n.º 1, 2017), la educación afectivo-sexual (*Educar la sexualitat: educar per a la igualtat*. REVISTA GUIX n.º 311. Suplement Guixdos 111. Gener 2005) y educomunicación (*Educar en estèreo*. Quaderns digitals, n.º 45. Març 2007). e-mail: enrisena@gmail.com

Esther Sánchez González

Graduada en Filosofía (UNED) y especializada en Lógica, Historia y Filosofía de la Ciencia por su Máster en Filosofía Teórica y Práctica, cursado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Asimismo, se graduó en Educación Primaria (URJC). Sus intereses filosóficos giran en torno al impacto de las nuevas tecnologías en la concepción de la existencia humana y los debates éticos relacionados con el transhumanismo.

Miguel Ángel Jiménez León

Licenciado en Filosofía, Máster en Filosofía Práctica y Teórica, Doctorando en UNED actualmente profesor de Filosofía y alemán en la Fundación Colegio Bériz. Socio Fundador y vicepresidente de la Asociación Pedagógica Rompiendo Moldes.

Antonio Campillo

Es filósofo, sociólogo y escritor. Es catedrático de Filosofía de la Universidad de Murcia. Fue presidente de la Sociedad de Filosofía de la Región de Murcia (SFRM), decano de la Facultad de Filosofía de su universidad, presidente de la Conferencia Española de Decanatos de Filosofía, presidente de la Red española de Filosofía (REF), promotor de la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF), director de *Daimon. Revista Internacional de Filosofía* e investigador en el Centro Michel Foucault de París y en el Instituto de Filosofía del CSIC. Desde 2020 coordina el Laboratorio Filosófico sobre la Pandemia y el Antropoceno. Sus últimos libros: *Mundo, nosotros, yo. Ensayos cosmopolíticos* (2018), *Un lugar en el mundo. La justicia espacial y el derecho a la ciudad* (2019) y *El concepto de amor en Arendt* (2019). Su web: <https://webs.um.es/campillo>

Eduardo Gutiérrez

Doctor en Filosofía por las Universidades de Valladolid y Salamanca, Máster en Estudios Avanzados en Filosofía por la Universidad de Salamanca y Graduado en Filosofía por la Universidad de Valladolid. Actualmente es investigador en el GIR «Historia y ontología del presente», de la Universidad Complutense de Madrid.

Entre sus principales artículos destacan: *Georg Simmel: Un sociólogo moderno y un sociólogo de la modernidad* (Ápeiron, 2016), «El barbarismo de las masas visto desde la perspectiva de tres ‘pensadores de lo social’: Gustave Le Bon, Georg Simmel y José Ortega y Gasset» (Ágora, 2017, 36, 101-132), «Filosofía y física: Una historia paralela. La erosión del kantismo en la física de Albert Einstein» (*Themata*, 2018, 57, 245-268), «Simmel y Ortega: En torno a la idea de filosofía como ejercicio de recepción y crítica» (*Revista de Estudios Orteguianos*, 2019, 39, 262-264), «Joaquín Carreras Artau y la Historia de la filosofía española. Un comentario crítico» (*El Basilisco*, 2020, 54, 4-11), «La sociología subversiva de Simmel y Ortega: un diálogo con la tradición» (*Revista de Estudios Orteguianos*, 2020, 40, 177-185), y «Patria y Nación. Ensayo sobre un embrollo filosófico-político» (*Millones de patrias*, Páramo, 2020, pp. 45-152). eduardo.gutierrez.gutie@outlook.es

Sarai Macarro

(Profesora de Enseñanza Secundaria y Bachillerato).

Licenciada en filosofía por la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) 2013. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) en la Universidad Autónoma de Madrid (2018-2019). Actualmente es profesora de Filosofía en el I.E.S. Mendabaldea (Álava).

Rocío Martín-Crespo Rodríguez

Licenciada en Filosofía (UCM), Grado superior de Diseño y Edición, Máster en Estudios Avanzados en Filosofía (UCM), Máster en Fotografía (EFTI). Actualmente doctorándose en la línea de investigación de Política y Estética con la temática “La violencia a través de la imagen”. Autora de diversos artículos como. *Filosofía en el S.XXI*. Revista UAM “Bajo Palabra”. *Posmodernidad: Capítulo culminante de la Historia del ojo*. Revista “A Parte Rey”.

Actualmente es profesora de Filosofía en el IES Leonardo Da Vinci (Madrid)

José Luis de la Vega de Orduña

Profesor funcionario (1987) de Filosofía y jefe de Departamento en el IES Valmayor- Valdemorillo (Madrid) email: vegaorduna@yahoo.es

Publicaciones:

Iusnaturalismo y Eticidad. Una aproximación a la sociedad civil en Hegel, edit. Apeirón ISBN: 978-84-16996-13-1

Sobre la relación Hegel-Hölderlin. El lenguaje y lo sagrado Revista Paideia, Año X, enero-marzo 1989 Depósito legal: M-20432-1981

La presencia de la dialéctica de la autoconciencia en la sociedad civil. La libertad como reconocimiento. *Studia Hegeliana* (Sociedad Española de Estudios sobre Hegel), vol. VI (2020), pp. 29-42. ISSN: 2444-0809.

Méritos artísticos

1º y 2º Premio XVI Concurso nacional de Fotografía (Villalba) 1999

1º Premio XVII Concurso nacional de Fotografía (Villalba) 2000

Accesit VI Concurso nacional (Alicante), 2001

COLABORACIONES EN PAIDEÍA

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.

Todas las colaboraciones deberán presentarse en letra *Times New Roman* 12 puntos, interlineado 1,5 y justificado. Párrafos con sangría a 0,7 cm. Párrafos de citas de más de 40 palabras a 1,25 cm., 10 pts y sin sangría. Citas de menos de 40 palabras, dentro del cuerpo del texto entrecomillado. Al final entre paréntesis se consignarán las referencias con el número de página. Títulos en negrita, sin subrayar ni sangrar con el mismo tamaño y tipo de letra que el cuerpo del artículo. Citas no bibliográficas a pie de página.

Para las distintas secciones se seguirán las siguientes recomendaciones:

Artículos: La extensión que no exceda de 20 páginas y 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.

Reseñas: preferiblemente que no excedan de 2000 palabras.

Experiencias didácticas: No requieren resumen ni palabras clave; si se incluyen citas deben seguir las normas de los artículos y se admiten imágenes según las normas que se indican.

Filosofía y literatura: se admite poemas, microrrelatos, relatos breves o cuentos cortos y no deben exceder de 6000 palabras (unas 12 páginas máximo) y se admiten imágenes según las normas que se indican.

Imágenes: Se insertaran en el texto con pie de foto y además se entregarán en archivos por separado en formato JPG, con una resolución mínima de 300 ppp. Se respetará el lugar de inserción de las imágenes en la medida que lo posible. Ha de adjuntarse también la información necesaria sobre su procedencia, la propiedad y los permisos de reproducción, cuando sea preciso.

En todos los casos los autores/as 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 autores/as de las colaboraciones aceptadas para su publicación recibirán las primeras pruebas de impresión (galeradas) en un documento pdf para su corrección, las cuales remitirán lo antes posible a la redacción.

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, filosofía y literatura y experiencias didácticas: Esperanza Rodríguez: filoesperanza@gmail.com
- A través de la página web: www.sepfi.es

Sistema de citas: Deberá utilizarse el sistema de citas bibliográficas según APA (6ª/7ª EDICIÓN) con las referencias bibliográficas (apellido y año) incorporadas entre paréntesis dentro del texto 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.

INSCRIPCIÓN A LA SEPMI Y A LA REVISTA PAIDEIA

Nombre y apellidos:

NIF:

Nº de cuenta para la domiciliación bancaria:

Dirección postal:

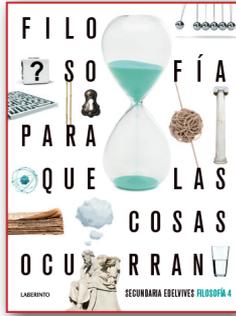
Email:

Teléfono de contacto:

ENVIAR A suscripciones@sepmi.com



NUEVO PROYECTO:
PARA QUE LAS COSAS OCURRAN
Filosofía 4º ESO



ISBN: 978-84-1330-036-8
 ISBN GUÍA DIDÁCTICA: 978-84-1330-037-5
ANDALUCÍA:
 ISBN: 978-84-1330-079-5
 ISBN GUÍA DIDÁCTICA: 978-84-1330-080-1

PROYECTO SOMOS LINK
Filosofía 4º ESO



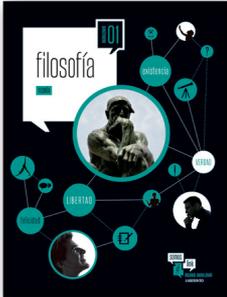
ISBN: 978-84-8483-850-0
EUSKERA: ISBN: 978-84-8483-859-3

GUÍA DIDÁCTICA
 Y RECURSOS
 COMPLEMENTARIOS
 DISPONIBLES

PROYECTO SOMOS LINK

Filosofía 1º Bachillerato

Teórico



Práctico



ISBN OBRA COMPLETA: 978-84-8483-799-2
EUSKERA OBRA COMPLETA: ISBN: 978-84-8483-811-1
CATALÁN OBRA COMPLETA: ISBN: 978-84-8483-860-9
 ISBN GUÍA DIDÁCTICA CASTELLANO: 978-84-8483-808-1

Historia de la Filosofía 2º Bachillerato

Teórico



Práctico



ISBN OBRA COMPLETA: 978-84-8483-841-8
EUSKERA OBRA COMPLETA: ISBN: 978-84-9106-194-6
CATALÁN OBRA COMPLETA: ISBN: 978-84-8483-865-4
 ISBN GUÍA DIDÁCTICA CASTELLANO: 978-84-8483-840-1

EvAU



TEXTOS DE FILOSOFÍA

ISBN: 978-84-1330-019-1

PSICOLOGÍA

2º BACHILLERATO



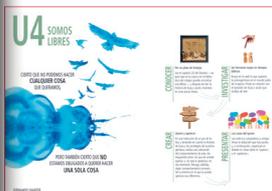
GUÍA DIDÁCTICA
 Y RECURSOS
 COMPLEMENTARIOS
 DISPONIBLES

LIBRO DE TEORÍA Y
 LIBRO DE PRÁCTICA
 JUNTOS EN UN PACK INDIVISIBLE.
 ISBN PACK: 978-84-8483-845-6

VALORES ÉTICOS

EN COEDICIÓN CON EDELVIVES

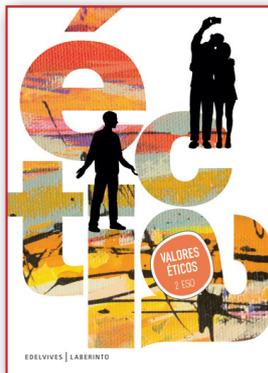
Valores éticos 1º ESO



ISBN: 978-84-1330-043-6
GUÍA DIDÁCTICA: 978-84-1330-057-3

ANDALUCÍA:
ISBN: 978-84-1330-061-0

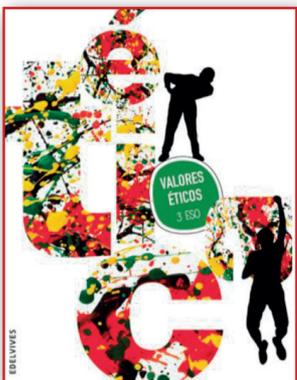
Valores éticos 2º ESO



ISBN: 978-84-1330-044-3
GUÍA DIDÁCTICA: 978-84-1330-058-0

ANDALUCÍA:
ISBN: 978-84-1330-062-7

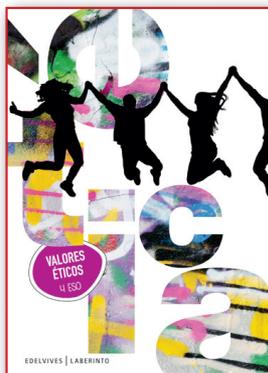
Valores éticos 3º ESO



ISBN: 978-84-1330-045-0
GUÍA DIDÁCTICA: 978-84-1330-059-7

ANDALUCÍA:
ISBN: 978-84-1330-063-4

Valores éticos 4º ESO



ISBN: 978-84-1330-046-7
GUÍA DIDÁCTICA: 978-84-1330-060-3

ANDALUCÍA:
ISBN: 978-84-1330-064-1