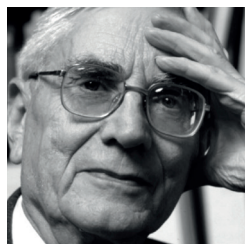
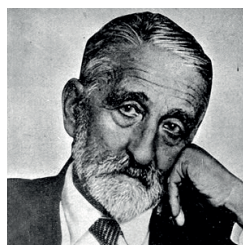
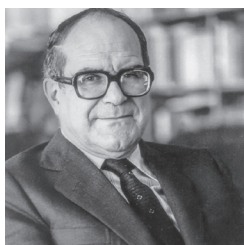
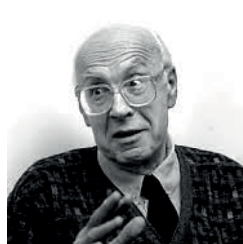


PAIDEIA



Revista de Filosofía
y Didáctica Filosófica



120

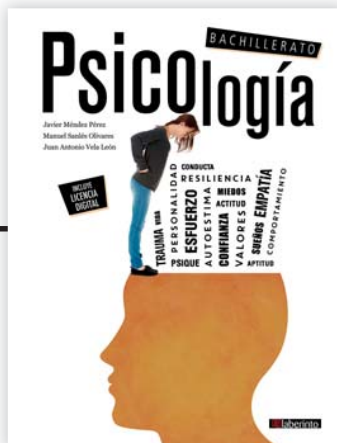


AÑO
2025

PAIDEIA

Revista de Filosofía
y Didáctica Filosófica

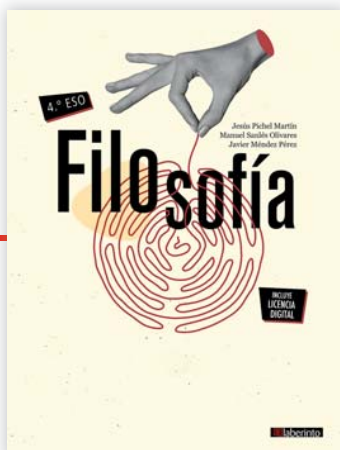
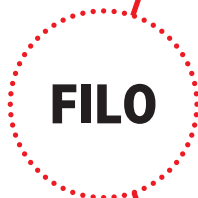




ISBN: 9788413301563

PSICOLOGÍA

BACH.



ISBN: 9788413301570

FILOSOFÍA

4.º ESO



ISBN: 9788413301358

FILOSOFÍA

1.º BACH.



ISBN: 9788413301556

H.ª DE LA FILOSOFÍA

2.º BACH.



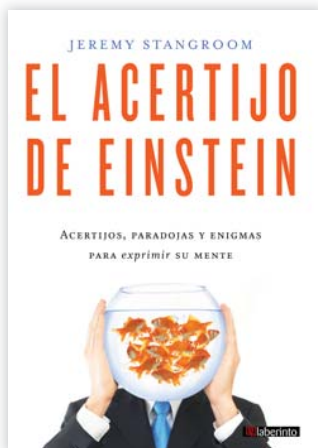
ISBN: 9788413301389

TEXTOS FILOSOFÍA

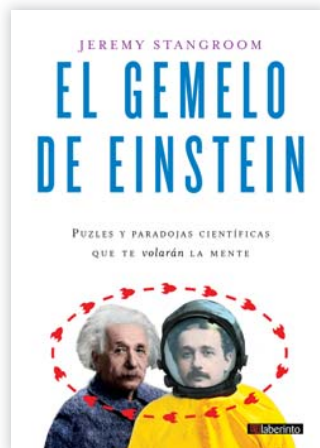
EVAU



ISBN: 9788484837787



ISBN: 9788484837831



ISBN: 9788413301501



ISBN: 9788413301570



ISBN: 9788413301082



ISBN: 9788484838197



ISBN: 9788484839446



ISBN: 9788413301334

edicioneslaberinto.es

Sepfi, Revista Paideia, Revista de filosofía y didáctica de la filosofía
Nueva época (3ª), núm. 120, año XLV, Monográfico
Publicación anual

Presidenta de la Sepfi: Esperanza Rodríguez
Secretario de la Sepfi: Eduardo Guerrero
Tesorero de la Sepfi: Rocío Martín-Crespo
Director de la revista *Paideia*: Javier Méndez
Directora adjunta de la revista: Esperanza Rodríguez
Responsable de Maquetación y Edición: Alicia Méndez
Responsable página web: Francisco Rosa Novalbos
Página web de la revista: <https://sepfi.es/category/paideias/>

Sede de la sepfi: Decanato de la Facultad de filosofía de la Universidad Complutense de Madrid
Depósito legal: M-20432-1981
ISSN: 3020-5433 (digital)- 0214-7300 (impreso)
C.I.F: G-78/284361 • Reg. Nacional nº 37.762 • Reg. Provincial nº 4.134

Consejo editorial o de redacción:

Esperanza Rodríguez

Javier Méndez

Manuel Sanlés

Luis María Cifuentes

Comité científico evaluador

Felipe Aguado. *Profesor jubilado de Enseñanza Secundaria*

Michelle Botto. *Profesor de Enseñanza Secundaria*

Inés Calzada Gutierrez. *Profesora contratada doctor en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid*

Sissi Cano Cabildo. *Coordinadora adjunta Máster de formación del Profesorado (UCM)*

Luis María Cifuentes Pérez. *Catedrático de Bachillerato jubilado*

Esther García Tejedor. *Profesora de Enseñanza Secundaria*

Eduardo Guerrero. *Doctorando en la Universidad Complutense de Madrid*

Soledad Hernández Bermúdez. *Fundadora de Consulta Filosófica y Profesora de Enseñanza Secundaria.*

Felipe M. Ignacio Silvero. *Profesor de Filosofía en el Dpto. Filosofía y Sociedad (UCM)*

Luis Iraola Moreno. *Profesor jubilado de Enseñanza Secundaria*

Laura Linares Abadía. *Profesora de Enseñanza Secundaria. Miembro de la Sociedad Aragonesa de Filosofía.*

Rocío Martín-Crespo. *Profesora de Enseñanza Secundaria*

Javier Méndez. *Catedrático de Bachillerato jubilado*

Jose Luis Romero. *Profesor de Enseñanza Secundaria*

Esperanza Rodríguez. *Profesora de Enseñanza Secundaria jubilada*

Joaquín Sánchez-Molero Gómez. *Profesor de Enseñanza Secundaria*

Manuel Sanlés. *Profesor jubilado de Enseñanza Secundaria*

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: a veces los monográficos van sobre un tema e incorporamos una sección especial sobre ese tema.

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 investigadores 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

Experiencias didácticas y reseñas:

mailto: filoesperanza@gmail.com

Sección de Filosofía y Literatura:

mailto: filoesperanza@gmail.com

Mediante el formulario en la página web: <https://sepfi.es/colaboraciones/>

Para las instrucciones sobre las normas de envío de las aportaciones consúltase al final de la revista o en la página web de la Sepfi en la siguiente dirección: <https://sepfi.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 nuevasepfi@gmail.com

Edición electrónica

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

Indexación

Bases de datos:

Dialnet 2023 Posición 79/C4

Philosopher's index

ERIH PLUS

DICE

Sistemas de evaluación:

Latindex

CIRC

- Ciencias Sociales **No aplica**

- Ciencias Humanas **A**

Edición N° 120

Artículos recibidos: 13

Artículos aceptados: 11

Artículos rechazados: 2

Tirada números impresos: 50

La filosofía y su didáctica

CONTENIDO

Artículos

Transitando la infancia / <i>Traversing Childhood</i> . MARÍA COSTALES MUÑOZ ET AL.....	17
El grado en filosofía, política y economía / <i>The Degree in Philosophy, Politics and Economics</i> . ENRIQUE FERRARI.....	44
Aprender pensamiento crítico / <i>Learning Critical Thinking</i> . BRAIS GONZÁLEZ ARRIBAS	58
La relación educativa / <i>The Educational Relationship</i> . NICOLÁS SUSENA PRESA Y JUAN JESÚS GUITIERRO CARRASCO	80
¿Tiene sentido enseñar a argumentar bien en la era de las <i>fake news</i> ? / <i>Does it Make Sense to Teach how to Argue Properly in the Fake News Era?</i> ILIANA MELERO MONAGAS.....	101
El «Taller de lectura de filósofas» / <i>The «Women Philosophers Reading Workshop»</i> NÚRIA-SARA MIRAS BORONAT Y SERGI OMS	118
Enseñar filosofía, hacer filosofía / <i>Teaching Philosophy, Practising Philosophy</i> . ILARIA NAPOLITANO.....	137
La didáctica como <i>téchne</i> / <i>Didactics as Téchne</i> . SERGIO PONS GARCÉS	153
El relato cinematográfico como recurso didáctico para la exposición y la denuncia / <i>The Cinematographic Narrative as a Didactic Resource for Exposition and Denunciation</i> . ANTONIO REDONDO GARCÍA	175

Miscelánea

Pluma y exilio / <i>Pen and Exile</i> . EMILIO ACOSTA DÍAZ Y EMMA DEL PILAR ROJAS VERGARA.....	196
Tesis sobre el concepto de la filosofía / <i>Thesis on the Concept of Philosophy</i> . LUIS MARTÍNEZ DE VELASCO	218

Experiencias didácticas

Ética y política de los generadores de imágenes mediante Inteligencia Artificial. AARÓN MORENO INGLÉS Y JORDI VIADER GUERRERO..... 232

El comentario de texto filosófico. LUIS MANUEL AUGUSTO GONZÁLEZ 242

Filosofía y Literatura

Enseñar filosofía en tiempos de pandemia. LILIANA PONCE 250

Entrevistas

Entrevista a Miguel Vázquez Freire por LUIS MARÍA CIFUENTES PÉREZ Y FRANCISCO JAVIER MÉNDEZ.....261

Reseñas

A la mierda la autoestima, dadme lucha de clases. ESPERANZA RODRÍGUEZ GUILLÉN 270

Así habló Juan de Mairena. DIEGO LÓPEZ RICO274

Breve ensayo sobre la inteligencia moral. FRANCISCO JAVIER MÉNDEZ 278

Educación ¿Aquí y ahora? MARÍA ANTONIA CASANOVA 284

El ser que cuenta. JOSÉ LUIS TRULLO..... 287

Estudio sobre la autoridad. MANUEL SANLÉS OLIVARES 292

La función de la ideología. M. PAZ MOLINA..... 303

Manuel Bartolomé Cossío. El arte de educar FRANCISCO JAVIER MÉNDEZ..... 308

Pequeña historia de un compromiso. MANUEL LÓPEZ FORJAS..... 314

Trashumanismo integral. MANUEL SANLÉS OLIVARES.....317

Undone. MIREIA ROMERO FERNÁNDEZ..... 322

EDITORIAL

El año 2025 ha sido un año complejo y lleno de sucesos cada vez más inquietantes. La guerra de Ucrania sigue viva y parece que la intención del Presidente ruso, Vladimir Putin, es continuarla hasta que se agote toda resistencia, con la mirada puesta en Kiev. Israel ha dado un giro de tuerca más en su política de expulsión del pueblo palestino para anexionarse sus tierras que inició en 2023, como respuesta al ataque del grupo terrorista Hamás y secuestro de 251 israelís, una operación de exterminio que ya puede calificarse de genocidio. No hay ninguna justificación que avale la respuesta israelí al atentado de Hamás; no podemos justificar los asesinatos extrajudiciales y las políticas discriminatorias de ciudadanos por razones religiosas, étnicas o de cualquier otro tipo. Parecía que esto ya estaba claro desde la terminación de la Segunda Guerra Mundial que significó el exterminio de millones de seres humanos por diferentes causas y, en especial, del pueblo judío. La filosofía, precisamente, se ocupa y siempre se ha ocupado de estos temas que implican la desigualdad de los hombres y mujeres que habitan el planeta. I. Kant decía que para pensar bien no solo había que pensar consistentemente sino también con el otro, poniéndonos en lugar del otro. Y esto es lo que cada vez se echa más de menos en los tiempos que corren. No podíamos, desde la Sepfi, dejar de denunciar las graves violaciones de los derechos humanos que significan estos hechos.

El monográfico que aquí se presenta trata sobre la didáctica de la filosofía, un tema central en el profesorado de enseñanzas no universitarias. Ya era hora de que abordásemos esta cuestión. *Paideia* es una revista especializada en la filosofía y su didáctica. El macroestudio TALIS de la OCDE revela que los profesores españoles dan un suspenso a su formación. La mayoría considera que no ha recibido una formación adecuada para su tarea y se manifiesta como los más insatisfechos de los profesores de su entorno desarrollado, 16 puntos por debajo de la media. Es preocupante que la profesión docente en España no reciba la atención necesaria para cumplir debidamente con su cometido, por ello la formación docente es hoy

más que nunca necesaria y debería ocupar el centro de atención de las políticas educativas. La cuestión de si un profesor o profesora debería aprender filosofía porque saber enseñarla vendría de suyo, no está nada clara. El profesorado de filosofía no solo debe saber su materia sino también estar al corriente de las distintas formas de enseñarla. La profesora o el profesor tiene que estar abierto a innovaciones y en contacto con otras y otros compañeras y compañeros de lo que se hace en clase. De esta manera, su práctica pedagógica se enriquece ofreciendo al alumnado nuevas formas de interesarles en la materia que les ayuden en su crecimiento personal. Es la cuestión de enseñar o aprender filosofía. ¿Qué hacemos en clase? ¿Enseñamos o ayudamos a aprender filosofía? Quizás la respuesta es que hacemos las dos cosas: enseñamos filosofía y el alumnado aprende filosofía, o, por lo menos, lo intentamos, pero no debemos dejar la tarea del aprendizaje solo en manos del aprendiz, hay mucha responsabilidad en las manos del profesorado para que el aprendizaje sea efectivo. La práctica en clase, la innovación, la forma de presentar los contenidos de la materia de manera clara, atractiva y eficaz no la podemos dejar de lado. La mejora de nuestra capacidad de enseñar junto a la actualización teórica es indispensable en una profesión que cada día se vuelve más compleja.

La mayoría de los artículos que aquí presentamos abordan el tema de la filosofía y su didáctica desde diversas perspectivas. El primer artículo *El grado de Filosofía, política y economía*, nos presenta una reflexión crítica de los grados de filosofía y se ofrece una evaluación a partir de los datos de matrícula y las estadísticas ofrecidas por las diferentes universidades, a raíz de la experiencia del autor en la implantación del grado en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). En *La enseñanza de la filosofía en los grados de educación infantil y primaria* se plantea la importancia de la enseñanza del pensamiento crítico en todas las etapas educativas y en especial en los grados de infantil y primaria. En *Transitando la Infancia* nos encontramos una interesante propuesta para afrontar en niñas y niños el duelo por la pérdida de un ser querido. La autora de *¿Tiene sentido enseñar a argumentar bien en la era de las «fake news»?* defiende abiertamente que tiene mucho sentido enseñar hoy en día a argumentar para un pensamiento crítico, racional y coherente en los estudios de grado, utilizando como herramienta la lógica informal. En *Enseñar Filosofía, hacer Filosofía*, se intenta responder a dos preguntas: ¿qué significa enseñar hoy? y ¿qué entendemos por Filosofía? desde el pensamiento greco-romano de Pierre Hadot y la propuesta pedagógica de M. Lipman y A. Sharp. El autor de *La didáctica*

como *téchne* se pregunta por cómo es posible detectar el aprendizaje significativo en nuestros alumnos y alumnas y analiza los distintos planteamientos teóricos de innovación educativa al respecto. El artículo *La relación educativa* plantea una enseñanza basada en la vocación y la dignidad humana según la relación yo-tú de Martin Buber. Los autores de *El taller de lectura de filósofas* apuestan por una forma de educación experimental como es el aprendizaje-servicio y nos presentan una experiencia de la Facultad de la Universidad de Barcelona llamada «Compartir ideas». La interesante propuesta de la utilización del cine como herramienta para la enseñanza de la Filosofía la encontramos en *El relato cinematográfico como recurso didáctico para la exposición y la denuncia*, una propuesta a partir de un caso práctico desde la bioética.

Por último presentamos dos artículos que quedan fuera del monográfico pero que nos han parecido interesantes y por ello los agrupamos aparte. En el primero, *Pluma y Exilio*, los autores se embarcan en una investigación hermenéutica que analiza el poema «¿Por qué?» del poeta colombiano Felipe Rosa Santacruz, desde una perspectiva de la razón poética de María Zambrano en busca de comprender el anhelo de trascendencia. En el segundo artículo nos encontramos con la interesante reflexión del profesor Luis Martín de Velasco que en *Tesis sobre el concepto de la filosofía* hace una especie de balance teórico personal sobre la filosofía como una disciplina para la emancipación del ser humano, a partir de las «tesis sobre el concepto de la historia» de Walter Benjamin.

ARTÍCULOS



Traversing Childhood

Narratives of Death, Loss and Change in Primary Education

Transitando la infancia

*Narrativas en torno a la muerte, la pérdida y el
cambio en Educación Primaria*



MARÍA COSTALES MUÑOZ

MARÍA FERNÁNDEZ ALTOZANO

DARÍO HERNÁNDEZ GUERRA

ALEJANDRO MARDONES DE LA FUENTE

pp. 17-43

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN

Este proyecto busca explorar las herramientas que puede aportar el saber filosófico a la hora de trabajar, con alumnos y alumnas de los primeros cursos de la Educación Primaria, temas complejos como la muerte, la pérdida o el cambio. El alumnado, cuando se ve sumergido en una de estas complejas situaciones en las que experimentan la ausencia de un ser querido por primera vez, requiere de una narrativa coherente y estructurada que dé respuesta a sus preguntas en base a unos recursos teóricos, discursivos y emocionales que le permitan manejar sus conflictos propios.

Palabras clave: Infancia, muerte, tabú, educación, filosofía, pérdida.

ABSTRACT

This project seeks to explore the tools that philosophical knowledge can provide when working with students in the first years of primary education on complex issues such as death, loss or change. When students are immersed in one of these complex situations in which they experience the absence of a loved one for the first time, they require a coherent and structured narrative to answer their questions based on theoretical, discursive and emotional resources that allow them to manage their own conflicts.

Keywords: childhood, death, taboo, education, philosophy, loss.

Introducción

Contextualizando la investigación a realizar, debemos señalar desde un primer momento que nos encontramos reflexionando sobre la muerte insertos en una cultura occidental que ha acabado por distanciarse de ella de forma acelerada y palpable. Un proceso social y tecnológico ha acabado por erosionar hasta cierto punto las relaciones que manteníamos con la muerte y los valores comunitarios y espirituales (Ramos-Pla et al., 2018). Como consecuencia directa, el individuo ha dejado de concebir la muerte como parte neutra y lógica de la vida, transformándola en un evento privado y oculto a ojos de la comunidad. A la hora de plantear esta investigación, debemos hacernos cargo del sufrimiento y las diversas emociones de las que es responsable la muerte, debemos trabajar por romper el tabú y proponer el debate en aquellos espacios en los que se evite para dotar de herramientas eficaces a la hora de gestionar conflictos emocionales de toda índole. Los conceptos de «muerte» y «duelo» se ven reprimidos y mitificados al no ser provistos de un espacio seguro y formado en el que poder ser discutidos, planificados e interrogados.

Una población para la que estos temas son especialmente sensibles es la infantil. Observando desde el prisma occidental en el que la infancia es algo a proteger con sumo cuidado, en ocasiones se puede pasar por alto que los niños y las niñas también atraviesan procesos de duelo, también «sienten la pérdida del ser querido a su manera» (Ramos-Pla et al., 2018: 22). La omisión por parte de la población adulta de estos temas hacia la infancia impiden un desarrollo natural y una expresión en confianza de los sufrimientos y los dolores que una pérdida como la que se plantea analizar esta investigación puede llegar a ocasionar. Si no se dan las herramientas a los niños y a las niñas para responder sus dudas y sus temores, «se pueden crear fantasías sobre la muerte y todo lo que puede repercutir en las vivencias personales se magnifica[ría] innecesariamente» (Ramos-Pla et al., 2018: 22).

El campo sobre el que se intenta trabajar con este escrito se encuentra aún muy poco desarrollado, la muerte como cuestión educativa no cuenta con una gran tradición profesional respecto de la educación (ya sea en maestros y maestras, como en el ámbito de la pedagogía). Es por ello que uno de los puntos principales que se pretenden abordar es la capacidad que tiene el grupo docente a la hora de gestionar estos conflictos, preguntarnos si los profesionales de la educación reciben o han recibido la información necesaria para no verse obligados a improvisar

(Ramos-Pla et al., 2018). Deberá quedar cubierta tanto la formación de los equipos directivos como la formación de maestros (Ramos-Pla et al., 2018).

Varios autores (Herrán y Cortina, 2008; Bowlby, 1998) han dado cuenta de la importancia de plantear una perspectiva empática en el que el interlocutor sea capaz de dejarse llevar y responder en función de las necesidades y sentimientos de aquel a quien intenta ayudar. Un acompañamiento sincero ayuda al alumno o alumna a verbalizar su duelo y hacer del proceso algo positivo. Calmar miedos irracionales, responder a las dudas o clarificar malentendidos (Ramos-Pla et al., 2018) son solo algunos de los pasos que puede dar el profesorado en este acompañamiento para hacerlo más ameno. La filosofía se postula como una herramienta clave a la hora de traducir todas estas problemáticas, de ofrecer habilidades tanto teóricas como emocionales para permitir al alumnado un mejor procesamiento de sus emociones y de su relacionarse con el mundo y con lo que deja de estar en él. En pos de este objetivo, se debe educar en el concepto de «muerte» desde los primeros años, restando secretismo y extrañamiento a un acontecimiento inherente a la vida humana (Guerra et al., 2018).

Con este planteamiento inicial en mente, se plantean a continuación una serie de preguntas de investigación que pueden orientar el desarrollo del ejercicio: ¿hasta qué punto los y las alumnas ven la muerte como un tabú?; ¿de qué herramientas dispone el profesorado para hacer frente a estas situaciones tan complejas?; ¿cuáles son las narrativas que mejor se adaptan para comunicar estos acontecimientos?; ¿están los y las niñas preparadas para manejar términos profundos como «muerte», «pérdida» o «cambio»?; ¿en qué medida puede aportar la filosofía a la hora de presentar el duelo como un proceso más natural? Todas estas preguntas orientan una hipótesis interdisciplinar y compleja: el conocimiento filosófico es capaz articular una narrativa, ahora ausente, coherente y honesta que dé respuesta a los problemas teóricos o emocionales que pueda enfrentar un alumno o alumna durante un proceso de duelo.

1. Metodología

El proyecto de investigación busca hacer uso tanto de métodos cuantitativos como cualitativos. Respecto de los primeros, se plantea una encuesta exhaustiva destinada a los y las docentes de los primeros cursos de Educación Primaria. Esta encuesta tratará de dar cuenta de las herramientas con las que cuentan el grupo

docente a la hora de gestionar estos temas delicados en las aulas, si ya han tenido que enfrentarse a ello y cómo lo hicieron en ese caso, qué creen que necesitan desde las instituciones o cómo creen que sería la mejor forma de enfocar las conversaciones desde su bagaje docente.

Respecto a los métodos cualitativos, buscamos tanto una serie de entrevistas a personas en estadios clave para la educación en la infancia, como una serie de talleres con los y las alumnas. En primer lugar, se pretende entrevistar a responsables o trabajadores de algunas editoriales clave en el ámbito de la narrativa infantil (como «El gato sueco»), para completar una primera revisión bibliográfica especializada, y también a cargos indispensables en el correcto funcionamiento de una institución educativa como la Jefatura de Estudios para preguntar por las diversas formas de actuar ante las situaciones complejas que venimos comentando a lo largo del informe. Sería interesante también preparar una entrevista más en profundidad a algún profesor o profesora que ya haya tenido que exponer y tratar estos temas con sus alumnos. Finalmente, deberemos realizar un taller como colofón a la investigación con los alumnos y las alumnas en el que podamos poner a prueba una narrativa concreta, fruto de las conclusiones que hayamos cosechado de las anteriores intervenciones. En este taller, trataremos de comprobar cómo responde el alumnado ante diferentes explicaciones, qué sienten ante diferentes escenarios y cómo creen ellos y ellas que sería preferible acercarse a las diferentes problemáticas. A este apartado de metodologías debemos añadir la pertinente revisión bibliográfica, tanto de literatura infantil como de literatura científica a disposición de los centros escolares y dos observaciones clave: una participante para evaluar el peso de la pérdida de un amigo en un grupo escolar y otra digital para comprobar la presencia de términos relacionados con la muerte en plataformas de contenido digital dirigidos a niños y niñas.

2. Presentación de los resultados

2.1. Revisión bibliográfica I: narrativas sobre la muerte en cuentos infantiles

En esta parte de la investigación, nos centramos en la lectura de una serie de cuentos cuya temática está estrechamente relacionada con la muerte. De entre la selección, extraemos reflexiones que nos ayudan a establecer las líneas generales en las que se enmarcan las narrativas utilizadas para el trato del duelo, la muerte

y el luto en los relatos infantiles. La selección de estos relatos se llevó a cabo mediante la búsqueda general en internet de cuentos disponibles y de fácil acceso en torno a la temática en cuestión. Así, encontramos cuentos de diferente perfil; desde obras publicadas en libro

físico a cuentos únicamente disponibles en formato digital. Además de ello, la editorial El Gato Sueco nos facilitó un ejemplar de uno de sus libros relacionados con la temática para ampliar la muestra y el marco narrativo que analizamos. A continuación, ofrecemos un resumen del trato que cada una de las obras ofrece sobre la cuestión de la muerte. Posteriormente, procederemos a realizar una síntesis del trato general de esta temática que ofrecen estos cuentos.

Como primer cuento analizamos *El pato y la muerte*, de Wolf Erlbruch. Busca naturalizar la muerte como algo inherente al proceso vital. Es una puesta por reconciliarnos con aquello que, a pesar de poner fin a nuestra existencia, la acompaña y significa. Apuesta por mostrar la muerte en su cara más amable; como un proceso, más que como un hecho, que transita con nosotros. También incide en el hecho de que tras la muerte no hay dolor y en la importancia de respetar y guardar el descanso de los que se van. Muestra la realidad de la vida de una manera sencilla, simple y apuntando al hecho de que esta, en general, prosigue en todas partes más allá de que alguien haya fallecido.

Como segundo cuento analizamos *Así te recordaré*, de María Martínez Cortizo. Busca incidir en la importancia de recordar y respetar a nuestros seres queridos. También recalca la relevancia de preguntar y apoyarse en la familia cuando uno se siente triste o necesita comprender algo, además de la de recordar tratar nuestras relaciones de manera especial y buscar recordar a los que se han ido a través de buenas memorias.

Como tercer cuento analizamos *El duende del lago*, de Begoña Ibarrola. Trata la muerte como una pérdida irrecuperable de la que, sin embargo, podemos recuperarnos con el tiempo. Los recuerdos que guardamos de quienes se van no pueden borrarse si uno no quiere. La pérdida puede ser afrontada de muchas maneras, pero en ningún caso debe uno castigarse o culparse a uno mismo por sufrirla. Debemos hacer lo posible por recuperarnos de ella.

Como cuarto cuento analizamos *Mamá Tambor*, de Begoña Ibarrola. Trata el fenómeno físico de la muerte, la enfermedad y el envejecimiento. Enseña a pensar que siempre queda en nosotros algo de aquellos que se van. Que las personas que

nos han marcado permanecen en nosotros de cierta manera.

Como quinto cuento analizamos *La terrorífica historia de Chiquitina*, de Lena Ollmark. Una maravillosa historia sobre la valentía, la amistad y el hacerse mayor. Es un libro que acerca a los niños a tratar el miedo como una cuestión de la que se puede aprender. También acerca a los niños al respeto por lo diferente y la importancia de ser amable y audaz en el trato con los demás. Un libro que nos enseña que no todo lo que parece aterrador o desconocido tiene por qué esconder un mal detrás.

Como sexto cuento analizamos *Bruno en el paraíso de los hámsteres*, de Begoña Ibarrola. En esta historia se aborda la gestión del duelo tras la pérdida de una mascota así como los aprendizajes colectivos acerca de la muerte en un aula. La protagonista de este cuento sufre la muerte de su hámster Bruno y a raíz de este evento, se narran con mucha sensibilidad las emociones y las dudas que a un niño le pueden surgir ante una experiencia así. El relato concluye con la puesta en común de vivencias similares por parte de sus compañeros de clase y con la creación compartida de escenarios en los que los niños describen cómo son los lugares en los que se encuentran ahora sus mascotas.

Como séptimo cuento analizamos *Cuando el sol se va*, de Begoña Ibarrola. Un cuento que, como la infancia, se encuentra lleno de preguntas. Pablo e Inés leen con su madre la historia de una oruga angustiada y perpleja ante su propia metamorfosis. Un día, la oruga por fin se convierte en una mariposa que echa a volar. Los hermanos protagonistas han perdido a su abuelo hace poco y se preguntan si acaso su abuelo, tras la muerte, se habría convertido en una mariposa. La madre, con ternura, le explica este fenómeno tan complejo a sus hijos haciéndoles entender que aunque ya no puedan ver al abuelo, su espíritu está presente y solo se puede acceder a él a través de los sentimientos de amor que quedan tras la ausencia de un ser querido.

Esta investigación científica quiere resaltar la labor de la editorial *El gato sueco*. Esta pequeña editorial madrileña orientada al público infantil y adolescente ofrece un catálogo amplio de lecturas que navega con cuidado la tensión entre los miedos y tabúes adultos y la curiosidad infantil. En sus cuentos encontramos títulos que abren la puerta a temáticas incómodas, sensibles e incluso polémicas, como el desnudo o la muerte, para acercarlas con naturalidad a los lectores más pequeños.

Elena Octavia Álvarez, su editora, narra con precisión una de las resistencias

que con mayor frecuencia se encuentra la literatura infantil que no es otra, por paradójico que resulte, que la infantilización excesiva de su contenido. Hay una idea instalada en el imaginario colectivo adulto que tiende a negar al niño como interlocutor válido a la hora de afrontar ciertas temáticas, lo cual favorece la producción de narrativas simplistas, evitativas o innecesariamente dulcificadas que no son capaces de abordar con precisión las cuestiones que tratan. Gato sueco apuesta por la apertura de imágenes y escenarios accesibles para los niños y las niñas con historias adaptadas a los márgenes de comprensión que cada etapa vital comporta. Es una editorial desacomplejada y cuidadosa que logra establecer un diálogo equilibrado entre la traducción de los textos originales y las ilustraciones que, no solo los acompañan, sino que los amplían. El resultado es una ventana simbólica al mundo que permite que los menores tengan una interacción más sana con él.

2.2 Revisión bibliográfica II: trato de situaciones de duelo en guías para profesores

En esta parte de la investigación nos encargamos de la lectura de algunos capítulos relevantes para nuestro trabajo de una guía de orientación en el duelo infantil para madres, padres y docentes. Así, nos limitamos a extraer algunas ideas sobre cómo proceder en estas situaciones mediante la lectura de los capítulos 3, sobre cómo comunicar la muerte de un familiar a un niño o niña, y 5, sobre la participación de los niños y niñas en ritos funerarios. La guía utilizada es la siguiente: Grupo de Apoyo Psicológico Parque Cementerio de Málaga (2018). *Ayúdame a entender. El duelo en la infancia: guía de orientación para padres, madres y docentes*, Ayuntamiento de Málaga.

Se nos plantea una primera pregunta decisiva: ¿cómo comunicar la muerte de un familiar a un niño o niña? Según esta guía, la muerte debe ser comunicada siempre que las circunstancias lo permitan, pero lo antes posible. A la hora de comunicarla, ocultar nuestros sentimientos puede resultar contraproducente. Así, “[e]s beneficioso para el menor poder compartir su propio dolor con las personas que le quieren, y tener la oportunidad de mostrar sus sentimientos» (Grupo de Apoyo Psicológico Parque Cementerio de Málaga, 2018: 25).

Por otro lado, es favorable que el menor reciba la información y el apoyo de personas en quienes confíe, siendo el lugar de recepción de la información un sitio tranquilo y cómodo, pero en una situación que facilite comprender lo que sucede.

No se recomienda tampoco mentir, debiéndose dejar claro que la muerte es algo real y con consecuencias. Por ello, conviene también intentar transmitir al menor la idea de que va a estar acompañado y va a tener sus necesidades de apoyo cubiertas durante el proceso de duelo.

Respecto a la participación de los niños y niñas en ritos funerarios, la guía recomienda atender a las necesidades de los niños e intentar que vayan al velatorio – siempre preparándolos previamente para ello–. Los niños no se pueden sentir apartados de los ritos funerarios, ni tampoco del seno familiar que en ellos se reúne. Además, se debe ser sinceros con ellos; explicarles qué es un tanatorio y qué se van a encontrar allí. Debemos, de este modo, normalizar este tipo de sitios y explicarles cómo se suele comportar la gente en ellos, fomentando que participen como puedan en los diferentes ritos. En este sentido, en caso de que no quieran ir de ninguna manera, se debe intentar hacerlos tomar cierta parte en la despedida del difunto –ya sea honrándolo de alguna manera o realizando algún ritual menor que ayude al niño a simbolizar un cambio en su vida con respecto a la persona que ya no volverá a ver–.

En el epígrafe titulado *Vuelta a la rutina. ¿Cómo podemos ayudarles?* se establecen una serie de consejos para acompañar a los menores durante el proceso de duelo de una manera u otra en función de su edad. Para los menores de tres años, que aún no son capaces de comprender la muerte, lo ideal es mantener su rutina con el menor número de alteraciones posibles. En el caso de niños con edades comprendidas entre los 3 y los 7 años, se recomienda incorporar el juego como herramienta pedagógica para permitirles expresar sus emociones y acceder de manera amable a una experiencia que, en ese tramo vital, suele afectarles a pesar de tener una comprensión débil sobre ella. Cuando quienes viven el duelo son niños y niñas en edad escolar (7-10 años) es frecuente que se produzcan episodios de negación y mal comportamiento, ambas motivadas por la dificultad de asimilar lo ocurrido o como una forma de demandar protección. La guía recomienda fomentar «el aprendizaje y la educación emocional [...] haciéndole ver que sus conductas inapropiadas se deben a lo que les está sucediendo emocionalmente y no sabe gestionarlo» (Grupo de Apoyo Psicológico Parque Cementerio de Málaga, 2018:40).

El último grupo que se trabaja en este capítulo son los preadolescentes y los adolescentes. Es bien sabido que la adolescencia es un etapa compleja en la que los menores sufren muchos cambios, tanto físicos como emocionales, que alteran su

comportamiento y los hacen más inaccesibles para sus propios progenitores. Esta guía aconseja ser empático y paciente con el adolescente, dándole tiempo y espacio para vivir el dolor. Es recomendable favorecer el ocio y la socialización con compañeros y compañeras de su edad (con quienes los menores en esta etapa suelen sentirse más cómodos expresando emociones) y sobre todo, generar un entorno de escucha activa, protección y cariño en la familia y entornos inmediatos para que el adolescente sienta que cuenta con un espacio seguro en el que comunicar su vulnerabilidad.

El capítulo *Cómo trabajar el duelo infantil en el ámbito escolar* no pretende ofrecer un protocolo rígido de actuación en las aulas, sino más bien una aproximación reflexiva y práctica para la gestión del duelo en el contexto educativo. En este sentido, se identifican dos niveles fundamentales para abordar esta cuestión. En primer lugar, el nivel preventivo, que busca incentivar a los docentes a contar con un aparato pedagógico básico que facilite la creación de un entorno abierto donde puedan abordarse preguntas e inquietudes delicadas que surjan en los niños, como las relativas a la muerte. Para ello, es crucial que los profesores y profesoras se muestren disponibles y cercanos, respetando los ritmos individuales de cada alumno y permaneciendo atentos a sus necesidades particulares. Se recomienda implementar actividades adecuadas a la edad que permitan profundizar en el conocimiento de las emociones, del entorno cercano y del proceso de la muerte. Preguntas como «¿Por qué los seres vivos mueren?» o «¿Qué ocurre cuando alguien fallece?» pueden introducirse en el aula de forma no traumática y evitando metáforas excesivas, las cuales podrían dificultar la comprensión real de la muerte y entorpecer los procesos de duelo.

El segundo nivel es el de actuación, donde el foco está en desempeñar un papel activo en el apoyo y acompañamiento del alumnado frente a una pérdida concreta, ya sea la de un compañero, un familiar de algún estudiante o incluso un profesor del centro. En este marco, se contempla también la posibilidad de acudir en grupo al tanatorio de la persona fallecida y rendirle un homenaje conjunto, como parte del proceso de acompañamiento. En este nivel, atraviesa el texto una idea central: la importancia de la comunicación abierta y la implementación de actividades o talleres que permitan a los niños expresar su dolor, resolver dudas y crear rituales compartidos para mantener viva la memoria de la persona ausente. Todo ello debe desarrollarse en un clima de confianza y respeto que ofrezca a los niños un espacio

seguro para explorar estas vivencias, respaldados por un sostén emocional sólido.

2.3. Etnografía digital: narrativas sobre la muerte en YouTube Kids

A lo largo del mes de abril de 2024, realizamos una observación digital a través de la plataforma YouTube Kids enfocada a investigar cuáles son las narrativas sobre la muerte –si es que las hay– que se presentan en esta web que trata de ofrecer contenido de entretenimiento para niños.

YouTube Kids es una plataforma que fue lanzada en 2015 y provee un servicio orientado hacia niños mediante la selección y filtración de contenido, y el control parental. En este sentido, puede resultar interesante ver desde qué perspectiva se tratan cuestiones como la muerte para así caracterizar en cierta medida el tipo de filtros y el algoritmo que selecciona el contenido que se expone a los niños.

Respecto a la metodología y al diseño de esta escueta investigación, se propone analizar la plataforma digital de YouTube Kids. Primeramente, creamos un perfil y establecemos una serie de controles de seguridad –entre ellos el idioma español–. En lo que corresponde a este trabajo, hemos establecido criterios que permitan la máxima movilidad y apertura para los niños que utilizan la aplicación. Así, con la opción de «búsquedas activadas», hemos preestablecido la posibilidad de que los niños busquen por sí mismos contenido. A partir de aquí, simplemente introducimos varios términos en español en el buscador y registramos los resultados que me ofrece.

La observación se ha realizado, partiendo de las anteriores premisas, en tres estadios: primero, observando qué contenido está disponible para el acceso de niños de hasta cuatro años; segundo, el contenido disponible para niños de entre cinco y ocho años; tercero, el contenido disponible para niños de entre nueve y doce años.

Tras la recogida de resultados en cada búsqueda, procedemos a hacer una breve reflexión sobre la información recogida y concluimos con una observación sobre lo que estos resultados arrojan a la luz de una investigación mayor sobre las narrativas sobre la muerte que se ofrecen a los niños.

En un primer momento, comentaremos los resultados arrojados para la búsqueda de términos en la franja de niños de hasta 4 años. Como esta es la primera franja de edad que investigamos, realizamos una búsqueda más profunda de tér-

minos. Para las siguientes franjas decidimos descartar algunos términos que no resultaban interesantes para la investigación que pretendíamos realizar.

En esta franja, en primer lugar, introdujimos el término «muerte», que no arrojó ningún resultado. Seguidamente, el término «pérdida» arrojó 20 vídeos que no guardan relación con la muerte, sino que se relacionan más con la pérdida en el sentido de desubicación. Buscando «fallecimiento», salen de nuevo 20 vídeos. De entre ellos, 14 tratan la muerte o la enfermedad. De estos 14, 4 son series producidas a través de videojuegos que tratan la muerte de alguno de los personajes del juego. Del resto, uno es un episodio de la serie *Daniel Tigre*, que narra cómo vive la familia del protagonista la muerte de su pez mascota. Otros dos vídeos tratan la festividad del Día de los Muertos (uno es una canción de la película de Disney *Coco*). Otro habla de la última vez que se maquilló un payaso real (Cepillín), que ya ha fallecido. Otro es el relato de un niño que habla sobre su enfermedad (cáncer) desde la cama de un hospital. Otro es un vídeo sobre la muerte del guitarrista Malcolm Young (del grupo ACDC). Otro es un vídeo sobre el relato de un participante de *La Voz Kids* en relación a la muerte de su hermano. Uno es un «DrawMyLife» sobre la vida de Marie Curie. Otro es un cuento infantil llamado *Cuando la muerte vino a nuestra casa*. El último es una canción de Víctor Manuel: *Algo le pasa a mi héroe (Canción a Mi Papá)*.

Por otro lado, buscamos conjugaciones del verbo «morir». Con «Murió», además de algunos vídeos que ya hemos mencionado anteriormente, también aparecen varios vídeos sobre un episodio de *Caillou* en que su hámster se muere; también un vídeo que explica por qué las abejas mueren al picar; otro vídeo sobre *Caillou* que se llama «Caillou y la muerte»; un vídeo de una familia (los Guzmancitos) en que se habla sobre que su hijo cogió un virus (no demasiado grave) y de la necesidad de protegerse de los virus y bacterias; y, finalmente, un vídeo que trata de los últimos días de una perrita llamada Lola (*Decir Adiós a una Mascota !! Los ultimosdías de Lola, la perrita del canal*). Con «muere», entre otros, aparece un vídeo llamado *Decir adios a una mascota*, que trata la muerte de una planta carnívora y cómo cuidarla. Con «muriendo», aparece un vídeo de los cuidados de un pájaro rescatado recién nacido.

De otro modo, si buscamos «asesinato», no aparece nada. En cambio, con «enfermedad», aparecen bastantes vídeos que tratan la salud y el bienestar. Tratan enfermedades comunes y en ningún caso de gravedad. También aparecen

resultados que explican el autismo y el TEA.

Con palabras como «cementerio», «ataúd» o «tumba», aparecen diversos vídeos que tratan la temática de Halloween, canciones, disfraces y algún episodio de dibujos animados en que aparecen esqueletos y monstruos. En ningún caso se trata la muerte de manera directa.

Otras palabras como «velatorio», «urna», «cenizas» o «enterrar» no arrojan resultados relevantes relacionados con la cuestión. La palabra «luto» solo nos ofrece un vídeo de cómo dibujar un lazo. «Suicidio» no arroja ningún resultado.

En un segundo lugar, se comentan a continuación los resultados arrojados para la búsqueda de términos en la franja de niños entre 5 y 8 años. En esta franja, palabras como «suicidio» o «muerte» no arrojan ningún resultado. Con «pérdida» no aparece nada relevante. Por otro lado, si buscamos «fallecimiento», salen más vídeos relacionados. Algunos de noticias de la muerte de futbolistas famosos, de familiares de futbolistas, etcétera. Otro vídeo sobre un incidente que tuvo el futbolista Fernando Torres en medio de un partido, en que sus compañeros lo tuvieron que socorrer (sacándole la lengua para asegurarse de que no se asfixiara) y que tuvo que llevarse la ambulancia por llevarse un golpe en la cabeza. Aparece, por otro lado, un vídeo titulado 5 síntomas de que un conejo va a morir. Además, otro en que una Youtuber desmiente una noticia en la que se inventaron su muerte.

De otro modo, con la palabra «velatorio» aparece un vídeo titulado *¿Por qué se hacen chistes en los velorios?*; otro que es un videoblog en un cementerio titulado [CEMENTERIO DE RECOLETA] *Las mejores historias y las más famosas*; un vídeo sobre un jugador de voleibol que falleció, y un vídeo sobre murgas llamado *Murgas, una práctica que protege la memoria*.

La palabra «ataúd» nos presenta vídeos de cómo dibujar uno. En cambio, «enfermedad» arroja vídeos de cómo tratar y qué causa ciertas enfermedades como la malaria, el SIDA o el ASMA.

En tercer y último lugar, se presentan los resultados arrojados para la búsqueda de términos en la franja de niños de entre 8 y 12 años. En esta franja, las palabras «muerte» y «suicidio» siguen sin arrojar nada. «Pérdida» sigue sin resultar en nada relevante para la investigación. Con «fallecimiento» aparecen resultados semejantes a los de la franja de anterior edad, pero se añaden otros vídeos como uno sobre la muerte de una perra llamado *Lola esta en el cielo!! Queremos recordarla siempre y aquí están todos los videos con ella del canal*; otro sobre la muerte de un cone-

jo, llamado *FRIOLIN Siempre te Llevaré en mi CORAZÓN*, y algunos otros sobre homenajes a exfutbolistas fallecidos.

Con la palabra «velatorio» aparece un vídeo del velatorio que se realizó en Argentina por la muerte de Diego Armando Maradona, además de otros que aparecen en el anterior registro de edad. Algo semejante pasa con «enfermedad», aunque esta vez hay algún otro resultado. Entre otros vídeos vistos anteriormente, aparecen algunos nuevos como *7 ENFERMEDADES más MORTALES en GATOS* y algunos sobre trastornos mentales.

2.4. Observación participante: 1º de Educación Primaria en Colegio Josefina Carabias Mataelpino

El acercamiento a la pregunta de investigación es una observación participante. El objetivo es contemplar la relación de los infantes con la noción de pérdida, concretamente vinculada a la ausencia de un antiguo compañero (D.). Para ello, dejaremos libertad de acción al profesor para enfocar la clase a este aspecto.

En cuanto a la estrategia de los investigadores, éstos tratarán de comprender a los niños y niñas de una clase media con la particularidad del desplazamiento de un amigo. Esto es, en el sentido weberiano «ver el mundo con los ojos de los sujetos estudiados» (Corbetta, 2010: 305). De forma que la actitud orbitará en torno a la diversión y la despreocupación para salvar la distancia de edad. Así, tendrán un papel activo a pesar de no explicitarles los objetivos de TIPC.

Los investigadores extrajeron varias notas relevantes al caso desarrolladas en los Cuadernos de Campo. Ambos dieron cuenta de la soltura con la que hablaban los y las estudiantes sobre la pérdida de seres queridos, tanto propios como ajenos, incluyendo también a mascotas. Respecto de esta naturalidad, se debe apuntar también cómo el discurso quedaba atravesado por entidades imaginarias, provenientes tanto de videojuegos como de cuentos o películas de ficción, como monstruos, fantasmas o los *creepers*, enemigos citados innumerables veces durante la observación procedentes del videojuego *Minecraft*.

La observación participante tuvo lugar en una clase específica donde los y las alumnas, tras cuatro años compartiendo el mismo grupo, se enfrentaban a la marcha de uno de los amigos integrantes del grupo a otro colegio en Toledo. La observación tenía como uno de sus objetivos principales evaluar cómo los y las

niñas se relacionarán con esta pérdida concreta en el aula, como se ha explicado. Se pudo comprobar durante la observación que hacían referencias constantes a D., que atesoraban regalos que su mejor amigo les había dejado antes de marcharse y que incluso alguno de los alumnos tenía pensado en ir a visitarle dentro de poco.

Concretando un poco más las palabras clave que buscaban ambos investigadores para comprobar que efectivamente se hablaba de la muerte en el aula, pudieron anotar verbos fuertes como «matar», «morir» o «asesinar».

2.5. Encuesta: Docentes de Educación Primaria

Para ahondar en esta nueva pedagogía de la muerte, en estas nuevas herramientas para la gestión de conflictos emocionales con el alumnado ante la pérdida de un ser querido, se pone de manifiesto la importancia de un profesorado bien formado y con la confianza suficiente con su alumno o alumna para abordar esta situación en base a unos criterios y unos conocimientos claros que se les haya aportado de antemano. Siguiendo los estudios previos consultados y la hipótesis a verificar, «la gran mayoría de profesionales de la educación tiene un gran desconocimiento sobre la temática [de la pedagogía de la muerte]» (Ramos-Pla et al., 2018). Para comprobar si esto es verdadero y hasta qué punto podría llegar a serlo, se ha confeccionado una encuesta de 29 preguntas destinada única y exclusivamente a docentes que realicen su labor profesional con alumnos y alumnas de Educación Primaria. La encuesta se ha articulado en tres grandes bloques de preguntas: un primero pensado para saber las herramientas y conocimientos previos con los que cuenta el o la docente para enfrentar las situaciones que venimos comentando a lo largo de la investigación, un segundo enfocado en la evaluación de ciertas narrativas que se proponen y un tercer y último bloque para conocer la importancia y la utilidad que le otorgan al saber filosófico el propio cuerpo docente a la hora de explicar estas problemáticas a sus alumnos y alumnas.

A continuación, se destacan algunos de los resultados más relevantes que se han cotejado.

Podemos destacar ciertas respuestas de los encuestados que nos permiten conocer y contextualizar mejor a nuestro público encuestado. Un 75% de los y las profesores piensan que el tema de la muerte no es tabú en el aula; el 100% de los encuestados no creen que los alumnos de Educación Primaria cuenten con la capacidad necesaria para comprender nociones filosóficas como «metafísica», «iden-

tidad» o «muerte»; y un 37'5% del profesorado ve con buenos ojos una explicación religiosa a la hora de tratar la pérdida de un ser querido con un alumno o alumna.

Un 75% de los encuestados afirman tener que haber abordado en algún momento la muerte de un ser querido de alguno de sus alumnos, sin embargo, un 50% de esa población marca un 3 en una escala del 1 al 5 donde 1 representaría «no haber contado con ninguna herramienta para abordar la situación» y 5 «haber contado con todas las herramientas necesarias para abordar la situación». En relación con estos primeros datos, la mitad de los encuestados afirman no haber adquirido ningún tipo de conocimiento en relación a la gestión de pérdidas de seres queridos del alumnado durante su formación académica.

Respecto a las narrativas, «Tu ser querido ya no está contigo, pero puedes seguir recordándolo», obtuvo el mayor número de valoraciones con un 5 en una escala del 1 al 5, donde 1 representaba estar «muy en desacuerdo» con x narrativa y 5 «muy de acuerdo». A la hora de construir narrativas, la prudencia fue el rasgo que más veces fue evaluado con un 5 en una escala del 1 al 5, donde 1 representaba considerar x rasgo como «nada importante» y 5 «lo más importante».

Finalmente, si analizamos el bloque que haría referencia a la utilidad del conocimiento filosófico para exponer estas problemáticas sobre la muerte, un 100% de los encuestados opina que la filosofía puede ser un tipo de conocimiento que ayude a la hora de exponer este tipo de problemáticas al alumnado de Educación Primaria. Mientras que un 87'5% de los maestros consultados vería con buenos ojos que la institución educativa donde lleva a cabo sus labores docentes desarrollara una serie de cursos de formación para que el profesorado adquiriera las herramientas filosóficas necesarias, solo un 75% afirma rotundamente que asistiría a estos cursos.

2.6. Entrevista I: Directora del Colegio Josefina Carabias Mataelpino

Esta primera entrevista abierta se plantea como un recurso cualitativo indispensable para conocer la manera de operar de las instituciones educativas en situaciones emocionalmente complejas como las que venimos comentando. A lo largo de la conversación, pudimos conocer qué protocolos aplican desde la dirección del centro cuando son conocedores de que un familiar cercano de un alumno o alumna fallece. En una ocasión, pudieron contar con la ayuda de una organización perteneciente a la Fundación Jiménez Díaz que prepararon una charla para todo

el alumnado exponiendo los principales sentimientos de tristeza y frustración que uno puede sufrir y cómo gestionarlos de la forma más efectiva posible. Según la literatura consultada para esta investigación (Herrán y Cortina, 2006, 2008; Poch y Herrero, 2003), algunos de los recursos que mencionó la Directora coinciden con lo estudiado. Los expertos hablan de la importancia de asistir a charlas de expertos en la materia o de personas que hayan pasado por la misma situación. Además, se reconoce el impacto positivo que tiene sobre el alumnado que sufre estas situaciones los denominados como «rincones de juego» o «centros de interés» (Ramos-Pla et al., 2018), espacios o monumentos que se prestan al recuerdo del fallecido o que de alguna forma representan lo presente que está la muerte en nuestras vidas. En el caso de la entrevistada, el colegio cuenta con unos cuantos árboles plantados por aquellos alumnos que perdieron a un familiar cercano y que, cuando lo creen necesario, se ausentan de clase para ir a conversar con el pequeño monumento o para descansar la cabeza. Esto último también entra en conexión con lo propuesto por la literatura acerca de la pedagogía de la muerte en lo referente a «proyectos de vida en la naturaleza» (Ramos-Pla et al., 2018), donde se recoge los beneficios que aportan las actividades al aire libre.

A lo largo de la entrevista, se pudo comprobar como los niños y las niñas no mantienen ningún tipo de tabú o misterio alrededor de la muerte. Hacen referencia a ellas de forma natural constantemente e incluso, en los cursos más iniciales de la Educación Primaria, los y las alumnas son los primeros en comunicar que uno de sus seres queridos ha fallecido. La directora nos confirmaba que, conforme el alumnado se hace más mayor, un sentimiento de vergüenza o un intento por no llamar la atención se apodera de él y comienza a ser más complicado hablar de estos sentimientos en confianza.

2.7. Entrevista II: Conversación con Profesora

Esta segunda entrevista abierta, de menor duración que la primera, busca profundizar en la experiencia de una profesora a la hora de gestionar una de estas situaciones de pérdida de un ser querido con el alumnado. Nuestra entrevistada fue maestra del menor de una pareja de hermanos que perdió a su madre a causa de una grave enfermedad. En el momento de la defunción, el hermano menor tenía tres años y la hermana mayor nueve. El centro educativo desplegó un protocolo complejo en el que pudieron organizar varias tutorías con el padre de los alumnos

en las que se pudieran comunicar las necesidades del progenitor así como evaluar el estado emocional de ambos alumnos. Mientras que el hermano pequeño no vio su comportamiento alterado durante las clases, la hermana sí que fluctuó en mayor medida durante el proceso de duelo.

La profesora entrevistada nos afirmó que ambos alumnos, en su momento, fueron capaces de comunicar lo sucedido a sus profesores y profesoras pese a la gravedad de los acontecimientos. Apuntó, a modo de anécdota, el momento en el que una profesora de sustitución de religión vino al colegio. Ésta compartía tantos rasgos con la madre de los pequeños que el menor le preguntó si podía darle un abrazo; se parecía mucho a su madre, decía.

2.8. Entrevista III: Directora editorial

La entrevista que realizamos a la editora de El Gato Sueco iba dirigida a clarificar cuál es el trato que las editoriales de cuentos infantiles dan a temáticas de un carácter más profundo o trascendental. A través de ello, quisimos hacernos cargo de plantear cuál es la responsabilidad que tienen las editoriales en la educación afectiva, emocional y reflexiva de los niños y niñas. Lo que se nos muestra en palabras de Elena Octavia Álvarez es que la labor editorial de El Gato Sueco se centra precisamente en el acercamiento y la introducción de estas pequeñas personas en cuestiones que, a medida que crezcan, irán tomando cada vez más relevancia en sus vidas. Lo que podemos concluir es que la labor de las editoriales de cuentos infantiles es de grandísima importancia de cara a presentar a los niños, cuestiones o situaciones que los padres no tienen por qué estar preparados para tratar. Las editoriales llevan a cabo un trabajo de selección, divulgación y publicación que es esencial y que en ningún momento deja de prestar atención a su objetivo principal, que es, en todo caso, acercar a los niños a la lectura, el aprendizaje y el entretenimiento.

Quizá sea la literatura una de las herramientas que más potencial educativo y de desarrollo tiene para acompañar a los niños en su crecimiento tanto físico como emocional, además de uno de los puntos de apoyo más fundamentales para acoger a los infantes en situaciones delicadas y mostrarles que no están solos, que también otros han pasado por lo mismo y, sobre todo, que siempre hay una salida ante cualquier problemática que se les pueda plantear.

2.9. Taller: Lectura en grupo de cuentos infantiles y votación

Desde el marco de la psicología constructivista planteado por Neimeyer (2002, 2019), que enfatiza el papel activo del sujeto en la elaboración del duelo, diseñamos un taller basado en la lectura guiada de cuentos. Inspirado en sus propuestas de imaginación dirigida —donde se invita a los participantes a situarse mentalmente en escenas de pérdida como ejercicio terapéutico—, el taller se adaptó a un contexto infantil con la intención de observar cómo diferentes narrativas sobre la muerte son recibidas, comprendidas y seleccionadas por niños y niñas de tercer ciclo de primaria.

Para ello, se emplearon cuatro cuentos escritos específicamente por el equipo investigador, cada uno asociado a una narrativa distinta sobre la pérdida. Estas narrativas, seleccionadas tras una revisión bibliográfica (Colomo, 2016; Ramos-Pla et al., 2018), son:

(1) «Tu ser querido se encuentra en el cielo reunido con Dios», (2) «Tu ser querido no se ha marchado, sigue entre», (3) «Tu ser querido ha desaparecido, no queda nada de él» y (4) «Tu ser querido ya no está contigo, pero puedes seguir recordándolo». Los relatos, titulados *Canina*, *Luz*, *Los Patos* y *Nala*, fueron protagonizados por animales fácilmente reconocibles por el alumnado —lobos, halcones, patos y leones— para facilitar la identificación sin generar una implicación emocional directa.

La actividad se llevó a cabo con una clase de veintidós alumnos y alumnas. La propuesta situaba a los participantes en el rol de «hermanos o hermanas mayores» —una posición que refuerza la dimensión cuidadora—, o bien, en los pocos casos en los que no había hermanos, en el rol alternativo de «amigo o amiga mayor». La consigna era sencilla: tras la lectura colectiva de los cuentos por parte de cuatro voluntarios, se planteaba la pregunta «¿qué cuento le contaríais a estos seres queridos?». El objetivo era observar no solo cuál historia generaba mayor afinidad, sino también qué tipo de narrativa sobre la muerte resultaba más elegible en un contexto compartido.

La actividad se desarrolló con interés generalizado. Todos los alumnos participaron en la votación, y varios ofrecieron comentarios espontáneos que enriquecieron el análisis. A continuación, se recogen los resultados de ambas votaciones.

Tabla 1: Primera votación

RELATOS	ALUMNOS QUE LO PREFIEREN
<i>Canina</i>	12
<i>Luz</i>	1
<i>Los Patos</i>	2
<i>Nala</i>	7

Tabla 2: Segunda votación

RELATOS	ALUMNOS QUE LO PREFIEREN
<i>Canina</i>	11
<i>Luz</i>	11
<i>Los Patos</i>	0
<i>Nala</i>	0

Aunque la segunda votación es la que tomamos como referencia metodológica por su mayor claridad procedimental, la comparación entre ambas ofrece claves interpretativas valiosas. La primera muestra una fragmentación de preferencias: *Canina* destaca como mayoritaria, *Nala* reúne una base significativa de apoyo, y *Luz* apenas recibe votos. En cambio, la segunda votación revela una redistribución clara del apoyo: *Canina* y *Luz* empatan con once votos cada una, mientras que *Los Patos* y *Nala* pierden toda representación. Este cambio apunta a una reconfiguración de criterios por parte del grupo, posiblemente a partir del debate y las conversaciones emergentes durante el taller.

Algunos comentarios de los alumnos enriquecen esta lectura. Varios fueron capaces de señalar la omisión explícita de la palabra «muerte» en los relatos, identificando así un tabú narrativo incluso en contextos pedagógicos. *Los Patos*, identificada como la narrativa más pragmática («no queda nada»), fue considerada por algunos como la más directa, pero también la más difícil de asumir. En contraste,

Luz, asociada a la permanencia simbólica del ser querido, fue valorada por los más pequeños como más accesible emocionalmente. *Canina*, que reproduce una narrativa religiosa tradicional, recibió críticas por su exceso de presencia en otros contextos (familia, iglesia, escuela), además de ser cuestionada por su verosimilitud. Aun así, un alumno defendió abiertamente esa historia, remitiendo a la enseñanza materna según la cual los seres queridos «están en un lugar mejor». Otro compañero compartió con naturalidad la muerte reciente de su abuelo, lo cual da cuenta de la posibilidad real de verbalizar el duelo cuando el entorno lo permite.

En conjunto, el taller permitió constatar el potencial de las narrativas ficcionales como mediadoras en el tratamiento simbólico de la muerte en contextos educativos. Las variaciones en la votación, así como las intervenciones espontáneas, reflejan no solo la diversidad de experiencias personales, sino también la plasticidad con la que los niños y niñas exploran las formas posibles de decir la pérdida. La filosofía, en este caso, opera como dispositivo metodológico que no impone un saber, sino que facilita el ensayo colectivo de sentido ante lo innombrable.

Conclusiones

Presentamos, a continuación, las conclusiones que se han trazado de cada uno de los métodos de investigación que han permitido la elaboración de esta investigación.

Respecto a la revisión bibliográfica que realizamos, apuntar que el acceso a literatura infantil en la que se exponen historias que busquen acercar las cuestiones de la muerte y el duelo a los niños es sencillo dado el gran volumen de obras destinadas a este objetivo. Por su amplitud se trata de una investigación que es inabarcable en su totalidad, no obstante, creemos haber realizado las lecturas suficientes como para esbozar una breve conclusión acerca de las narrativas imperantes en la mayoría de los cuentos. Por un lado, hemos comprobado que las narrativas en torno al fenómeno de la muerte y la pérdida son elásticas y susceptibles de caer bajo una gran variedad de escenarios. Hay tantas muertes como vidas y por ello, los duelos y las vivencias en torno a él, a pesar de compartir desencadenante, no necesariamente comparten el mismo contexto. Nos encontramos con obras que introducen la enfermedad o el envejecimiento como estadios previos e inevitables que deben ser naturalizados y entendidos pero también con otras en las que el relato se centra en pérdidas en las que quizá no se piensa tanto cuando se escucha la

expresión «perder a un ser querido» como son los fallecimientos de mascotas. En definitiva, podemos asegurar que existen múltiples caminos desde los que abordar esta cuestión con los más pequeños y así contribuir a un proceso de aprendizaje de gran importancia para su desarrollo y su relación con los cambios y procesos que le son inherentes a la vida.

Este apartado de la revisión bibliográfica, si bien no ha podido ser todo lo extenso que nos gustaría por razones de espacio, ha resultado particularmente interesante por acercarnos a un recurso que recoge una amplia literatura actual dirigida a todas aquellas personas que tengan a su cargo menores a quienes tengan que acompañar durante un proceso de duelo. La muerte continúa siendo una cuestión tabú en nuestra sociedad, un evento por el que se procura pasar de manera oblicua cuando son los más pequeños quienes la presencian en su entorno inmediato. Esto, sumado a la subestimación que muchos adultos hacen acerca de la capacidad de comprensión de los menores, genera una distancia discursiva que se puede resolver dotando de las ayudas y herramientas necesarias a las personas que se encuentren en una situación tan frágil y compleja de explicar.

Esta guía ofrece un detallado acercamiento a la vivencia del duelo en la infancia y la adolescencia tanto en el ámbito familiar como el docente, dividido en siete capítulos que abarcan (y despejan) todas las dudas que puedan surgir a la hora de lidiar con una pérdida que afecte al menor. En ella, encontramos no solo explicaciones generales de corte pedagógico que nos familiarizan con los diferentes grados de comprensión y desarrollo emocional de los menores en función de la edad, sino también recomendaciones adaptadas a múltiples tipos de situaciones (muerte de un padre/madre, compañero de clase, profesor) para mejorar nuestra capacidad de acompañamiento y apoyo a los niños. Otro elemento de su contenido que pensamos importante resaltar, es el recorrido que realizan sobre la cuestión de la pérdida, pues no solo se limitan al momento concreto en que se produce la muerte, sino que también arrojan luz en los no menos complicados momentos que la preceden y que la siguen, permitiendo así generar las condiciones para posibilitar una experiencia de duelo compartida, comunicada y consciente.

Por otra parte consideramos que, al margen del lugar desde el que se decida presentar la cuestión de la muerte, hay una línea narrativa cuyo fondo es compartido por todos los cuentos y esta es la importancia del recuerdo. La memoria se sitúa en estos cuentos como un potente enlace emocional (y, en cierto sentido,

simbólico) entre los niños y las niñas y sus seres queridos fallecidos. Se insiste en la importancia de mantener en el recuerdo los momentos vividos al lado de quienes ya no están y prolongar su eco a través del ejercicio consciente de evocación por parte de los que siguen aquí. Creemos que estos discursos logran un objetivo complejo porque al tiempo que la muerte se expone como la ausencia irrecuperable del fallecido (no hay engaños ni mitos) también se deja espacio a la posibilidad de convivir con ella desde un plano más abstracto que, sin embargo, los niños son capaces de comprender e integrar en su proceso de asimilación de la pérdida.

En contraposición a estas narrativas ricas localizadas en los cuentos infantiles, tenemos el caso de YouTube Kids y la etnografía digital que realizamos. YouTube Kids es, en general, una herramienta que busca visibilizar lo mínimamente posible contenido que trate cuestiones relacionadas con la muerte. Sin embargo, encontramos algunos resultados que sí la tratan, aunque mayormente en relación a personas famosas como futbolistas; prácticamente nunca se trata la muerte como algo que pueda acaecer en un espacio cercano. En este sentido, también es relevante plantear que muchos de los vídeos que tratan la muerte de seres cercanos, como una mascota, presentan un componente religioso (hay constantes alusiones al cielo como lugar al que uno va al morir). Son quizás los vídeos de enfermedades los que tratan la cuestión desde una perspectiva más humana y cercana a una ética de los cuidados. Sin embargo, en ninguna franja de edad se encuentran realmente contenidos que aborden la cuestión de la muerte de una manera más directa y buscando concienciar o educar a los niños en torno a su importancia. La muerte no se aborda, sino que se esquiva y obvia en relatos que prestan atención a otras cuestiones secundarias y de menor profundidad. Es notoria la tendencia a evitar tratar el tema, aunque sea de manera general. Sorprendente es, en cambio, la aparición de un vídeo dedicado a tratar los trastornos mentales; una cuestión que puede ser de mayúscula importancia para la educación de los niños y su correcto desarrollo.

La observación participante nos permitió comprobar alguna de nuestras primeras ideas que planteábamos en la investigación. Los niños y las niñas verdaderamente hablan de la muerte, es un fenómeno que despierta sentimientos en ellos y ellas que no temen comunicar a sus adultos, ya sean padres o profesores. La ausencia de este compañero indispensable para el grupo que observamos estaba muy presente y no parecía despertar una tristeza honda, sino que florecían recuerdos alegres y planes de futuro que involucraban al compañero. Si bien es

cierto que podría verse articulada cierta narrativa respecto de la pérdida, pudimos comprobar, al igual que en la bibliografía consultada, esta se presenta de distintas maneras y apoyándose sobre distintos temas y figuras. Algunos consideraban la muerte superflua, otros como un vacío insondable o como un coste vital.

La encuesta realizada a docentes confirmó nuestras sospechas respecto de la falta de medios de los que disponía el profesorado para gestionar las situaciones delicadas en el aula. Corroboraron la naturalidad con la que los y las alumnas hablan de la muerte entre ellos, la capacidad de razonar respecto de estas emociones y la importancia de un contenido filosófico que permita articular una narrativa coherente y adaptada a sus edades.

Del bloque de entrevistas apreciamos un claro interés por parte del profesorado y de las editoriales por crear entornos más seguros para que los y las alumnas puedan expresar sus sentimientos y sus preguntas. De la primera entrevista debemos destacar el protocolo tan cuidado con el que cuentan algunas instituciones escolares tanto a la hora de prevenir situaciones en las que los y las niñas se vean desamparados a la hora de confiar en un adulto para comunicar sus emociones como a la hora de solucionar conflictos que ya se estén dando en el aula. Las charlas, los recursos como la plantación de distintos árboles o la vigilancia constante de los tutores permiten articular una red de cuidados que en ningún momento desatienda la situación personal del alumnado. Lo vimos reflejado en la segunda entrevista, donde la profesora nos comentó cómo los distintitos procedimientos permitieron identificar las problemáticas que más tarde se pudieron tratar con el padre de ambos alumnos.

La entrevista que realizamos a la editora de El Gato Sueco iba dirigida a clarificar cuál es el trato que las editoriales de cuentos infantiles dan a temáticas de un carácter más profundo o trascendental. A través de ello, quisimos hacernos cargo de plantear cuál es la responsabilidad que tienen las editoriales en la educación afectiva, emocional y reflexiva de los niños y niñas. Lo que se nos muestra en palabras de Elena Octavia Álvarez es que la labor editorial de El Gato Sueco se centra precisamente en el acercamiento y la introducción de estas pequeñas personas en cuestiones que, a medida que crezcan, irán tomando cada vez más relevancia en sus vidas. Lo que podemos concluir es que la labor de las editoriales de cuentos infantiles es de grandísima importancia de cara a presentar a los niños, cuestiones o situaciones que los padres no tienen por qué estar preparados para tratar. Las

editoriales llevan a cabo un trabajo de selección, divulgación y publicación que es esencial y que en ningún momento deja de prestar atención a su objetivo principal, que es, en todo caso, acercar a los niños a la lectura, el aprendizaje y el entretenimiento.

Quizá sea la literatura una de las herramientas que más potencial educativo y de desarrollo tiene para acompañar a los niños en su crecimiento tanto físico como emocional, además de uno de los puntos de apoyo más fundamentales para acoger a los infantes en situaciones delicadas y mostrarles que no están solos, que también otros han pasado por lo mismo y, sobre todo, que siempre hay una salida ante cualquier problemática que se les pueda plantear.

Finalmente, queda por repasar las conclusiones que cosechamos tras completar nuestro taller con los alumnos de Educación Primaria. Pudimos constatar, una vez más, que la muerte no supone ningún tabú para los y las niñas. Los cuentos infantiles que se redactaron para la actividad evitaban de manera deliberada mencionar el momento de la muerte de los protagonistas. Varios niños llamaron la atención sobre este punto durante el taller, evidenciando que no se trataba en ningún momento la muerte de los personajes. Parecieron verse ofendidos al ocultárseles deliberadamente la problemática. Pese a ser niños, manejan este tipo de ideas, de emociones, y se encuentran deseosos de poder compartirlas en grupo. Nos llamó la atención, además, la influencia cristiana que aún se mantiene fuerte sobre el sistema de pensamiento de sujetos tan jóvenes, ya que la mitad de los alumnos votaron por el primero de los cuentos, una clara analogía de la narrativa teológica en la que el fallecido se reúne con Dios en el Cielo.

Hemos podido comprobar durante esta investigación cómo los y las niñas son sujetos perfectamente capaces de articular una narrativa respecto de la muerte pero que, debido al tabú que se articula en torno a ella, no cuentan con una homogénea y compartida a día de hoy. El grupo docente no cuenta con los recursos suficientes a la hora de abordar estas situaciones y ven con buenos ojos la introducción de un pensamiento filosófico que pueda ayudar a gestionar las emociones y las preguntas que las y los alumnos puedan tener durante el proceso. El duelo debe ser considerado como una herramienta universal para interiorizar la pérdida de un ser querido, y mediante este tabú y esta exclusión de la población infantil del debate, se les niega este derecho fundamental.

Referencias bibliográficas

- Bowlby, J. (1998). *El apego: el apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Colomo, E. (2016). «Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico». *REICE*, vol. 14, nº2, pp. 1-15.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social. Edición revisada*, Madrid, McGraw-Hill Editorial.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*, Barbara Fiore Editora.
- Grupo de Apoyo Psicológico Parque Cementerio de Málaga (2018). *Ayúdame a entender. El duelo en la infancia: guía de orientación para padres, madres y docentes*, Ayuntamiento de Málaga. Disponible en: https://www.infocoponline.es/pdf/GUIA_DUELO_INFANTIL.pdf
- Guerra, J., Zeballos, J., Angulo, C., Goosdenovich, D., Borja, M. & Campoverde, P. (2018). «Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela», *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, vol. 37, nº2, pp. 87-94.
- Herrán, A. & Cortina, M. (2008). «La educación para la muerte como ámbito formativo: Más allá del duelo». *Psicooncología: Investigación y Clínica Biopsicosocial en Oncología*, vol. 5, nº2-3, pp. 409-424.
- Ibarrola, B. (2014). «El duende del lago». En *El Duelo, Cuentos para vivir*, Paisandú, pp. 39-41. Disponible en: <https://www.funeralnatural.net/sites/default/files/articulo/archivo/cuentos-para-vivir-el-duelo.pdf>
- (2014). «Mamá Tambor». En *El Duelo, Cuentos para vivir*, Paisandú, pp. 104- 105. Disponible en: <https://www.funeralnatural.net/sites/default/files/articulo/archivo/cuentos-para-vivir-el-duelo.pdf>
- (2014). «Bruno en el paraíso de los hámsters». En *El duelo, Cuentos para vivir*, Paisandú, pp. 20-22.
- (2014). «Cuando el sol se va». En *El duelo, Cuentos para vivir*, Paisandú, pp. 9- 10.
- Martínez Cortizo, M. & Piñeiro, E. (2020). *Así te recordaré*, Espazoaberto. Dis-

ponible en: <https://xn--elenapieiro-7db.com/wp-content/uploads/2020/05/AS%-C3%8D-TE-RECORDAR%C3%89-.pdf>

Neimeyer, R. A. (2019). *Aprender de la pérdida: una guía para afrontar el duelo* (Trad. Ramírez, Y. G.) Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 2002).

Ollmark, L. & Gustavsson, P. (2018). *La terrorífica historia de Chiquitina*, Gato Sueco Editorial.

Poch, C. & Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós.

Ramos-Pla, A., Gairín, J. & Camats, R. (2018). «Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación», *REICE*, vol. 16, nº1, pp. 21-31.

The Degree in Philosophy, Politics and Economics

The Alternative Philosophy Curriculum

*El grado en filosofía, política y
economía*

El otro plan de estudios de filosofía



ENRIQUE FERRARI

pp. 44-57

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN

A partir de la experiencia de la implantación del grado en Filosofía, Política y Economía en la Universidad Internacional de La Rioja, este trabajo plantea una revisión crítica del planteamiento, la historia, los objetivos, los distintos currículos y las limitaciones de unos estudios que, desde sus comienzos en Oxford en 1920, han pretendido dotar a su alumnado de las capacidades analítica y crítica, propias de la filosofía, para –específicamente– poder diagnosticar la sociedad contemporánea e intervenir en ella (fundamentalmente desde la política y la economía). Como prospectiva, ante la falta de bibliografía académica suficiente, propone una evaluación del grado a partir del análisis de los datos de las matrículas, estadísticas, encuestas y seguimiento de los egresados, recopilados en las distintas universidades que ofertan este título en España.

Palabras clave: Universidad, Grado en Filosofía, Política y Economía, implantación de un título, competencias, humanidades.

ABSTRACT

Drawing on the experience of implementing the Philosophy, Politics, and Economics (PPE) degree at the International University of La Rioja, this paper offers a critical review of the program's design, history, objectives, curriculum, and limitations. Since its inception at Oxford in 1920, PPE has aimed to equip students with the analytical and critical thinking skills inherent to philosophy, enabling them to assess and engage with contemporary society—primarily through politics and economics. Given the scarcity of academic literature on the subject, this study proposes an evaluation of the degree by analyzing enrollment data, statistics, surveys, and graduate outcomes from universities offering the program in Spain.

Keywords: University, Bachelor's degree in Philosophy, Politics, and Economics, program implementation, competencies, humanities.

Introducción

En el curso 2021/2022 pusimos en marcha en la Universidad Internacional de La Rioja el grado en Filosofía, Política y Economía. El proceso para su implantación lo habíamos iniciado casi dos años antes. Yo asumí la coordinación académica del título hasta terminar el curso 2022/2023, cuando tuve que dejarlo para asumir otras responsabilidades en la Facultad de Ciencias sociales y Humanidades. Estas notas son una exposición del planteamiento, morfología y objetivos de un grado consolidado ya en la educación superior de nuestro país; pero también quieren ser el registro de nuestra experiencia en su implementación en UNIR, con las reflexiones a las que nos obligó o motivó entonces, y las que me he hecho luego, con el paso del tiempo y con el distanciamiento de su funcionamiento en el día a día. Aproveché esos años para pensar globalmente en la función de la Universidad y cómo este título podía contribuir específicamente a ella, o, visto del otro lado, cómo esa función se concretaba en un grado de Filosofía que no quería ceñirse solo a los límites tradicionales de los estudios de filosofía. Muchas de esas ideas las convertimos luego en los textos con los que armar, presentar, promocionar o justificar el grado en diferentes foros. Lo que, lejos de ser una tarea secundaria o tangencial, fue una de las más estimulantes. Nos exigimos en cada momento construir un argumento robusto para cada decisión tomada.

Pasado el tiempo, retomo ese mismo discurso y lo contextualizo fundamentalmente como alternativa o derivada de los planes de estudio universitarios más canónicos de Filosofía.

El objetivo al implantar el PPE en la Universidad de Oxford, hace ya más de cien años, fue ofrecer una formación fuertemente analítica, crítica y multidisciplinar que fuera más allá de la unión o yuxtaposición de diversos cursos de Economía y Derecho. Percibieron que la sociedad de entonces necesitaba profesionales con una formación amplia y a la vez sólida en Humanidades y Ciencias Sociales. Desde entonces el título ha ganado prestigio e influencia en el mundo anglosajón y ha empezado a impartirse en otras universidades europeas y asiáticas, hasta consolidarse en el panorama universitario internacional, sobre todo en estos últimos 25 años, al tiempo que se han popularizado los dobles grados. Los cambios sociales y económicos que se han acelerado con el cambio de siglo y una nueva forma de plantear la educación, que atiende a la adquisición de destrezas, han convertido estos estudios, por su contenido y metodología, en una herramienta razonablemente

audaz para preparar a los estudiantes para una comprensión integrada, crítica, y con vocación interventora, de la realidad sociopolítica y económica actual. El grado une los contenidos propios de las ciencias políticas y las ciencias económicas con la capacidad analítica y crítica que aporta la filosofía; desarrolla el pensamiento crítico capaz de proporcionarle al alumnado una comprensión más sólida, más atenta a la fundamentación de los hechos, con la que posicionarse.

En Oxford, en esos primeros años, pensaron en la función pública como la salida natural de sus egresados. En la actualidad el interés viene, en mayor medida, del sector privado, de las empresas, o de ciertas empresas que buscan sus señas de identidad en un discurso más hospitalario con otros enfoques menos ortodoxos para sus análisis y estrategias. Sus consecuencias en el mercado laboral son todavía mínimas, casos excepcionales. Sin embargo, no deja de ser un indicio de una mayor sensibilidad hacia las Humanidades en nuestra conciencia colectiva, que parece incitarnos, como académicos, a hacerle una nueva auditoría a los estudios de Filosofía, en tanto que deben dar cuenta de su utilidad más obvia para el alumno, comprometerse con su futuro profesional.

Un grado que hace de la filosofía su columna vertebral, pero que toma como extremidades dos disciplinas de las ciencias sociales para ponerla en movimiento, solo pretende responder a las recomendaciones de esa evaluación que muchos de nosotros le hemos hecho a la filosofía.

1. Historia del grado

El grado en Filosofía, Política y Economía comienza sus clases en la Universidad de Oxford en otoño de 1921. Se plantea como una alternativa moderna a los *literae humaniores* o *greats*. No mira al mundo antiguo o al medieval, lo propio entonces en Oxford, sino al mundo contemporáneo. Está pensada para aquellos que quieren ingresar al servicio civil: estudia la estructura y los principios filosóficos y económicos de la sociedad moderna (al principio fue obligatorio estudiar las tres materias durante los tres años del programa, pero desde 1970 se permite a los estudiantes abandonar una de las tres disciplinas tras el primer año). En la década de 1980 implanta el grado la Universidad de York, y luego King's College de Londres, la Universidad de Warwick y la Universidad de Manchester. Otras universidades también lo hacen, aunque sustituyen la Economía por el Derecho. En Estados Unidos son ya más de 50 universidades – varias de la *Ivy League*– las que ofrecen

este grado. Y también se ha acelerado mucho su implantación estos últimos años en Asia (por ejemplo, la Universidad Nacional de Singapur o la de Hong Kong) y en países europeos no anglosajones (por ejemplo, las universidades de Amsterdam y Utrecht). En España es un grado todavía reciente, implantado la década pasada. Con todo, son ya bastantes universidades las que han decidido ofertarlo aquí: además de la Universidad Internacional de La Rioja, lo ofrecen conjuntamente la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Carlos III y la Universidad Pompeu Fabra; también conjuntamente, la Universidad Pontificia de Comillas, la Universidad de Deusto y la Universidad Ramon Llull; e, individualmente, la Universidad de Navarra; la Universidad CEU San Pablo; la Universidad Francisco de Vitoria; la Universidad Loyola; CUNEF y la Universidad Isabel I. UAM, UAB, Deusto, Comillas y Navarra ofrecen tanto el grado de Filosofía como el de Filosofía, Política y Economía.

En 2017, A. Beckett publica en *The Guardian* «PPE: The Oxford Degree That Runs Britain». Lo que afirma, en el título mismo, es una conclusión más o menos evidente: que ningún otro curso de ninguna otra universidad impregna la vida política británica como lo hace el PPE de Oxford. Carga el artículo de ejemplos de políticos y de analistas ingleses contemporáneos. Circulan de hecho muchas listas de titulados, en el pasado y en el presente, que sobrecogen a cualquiera. Sabemos que en la Universidad de Oxford han estudiado, por ejemplo, la Nobel de la Paz Aung San Suu Kyi, el escritor Christopher Hitchens, filósofos como Gilbert Ryle, Peter Strawson o Michael Dummett, primeros ministros británicos, algunos muy recientes como David Cameron, Liz Truss o Rishi Sunak, presidentes de países extranjeros, como el estadounidense Bill Clinton y la pakistaní Benazir Bhutto, y hace solo unos años, la también Nobel de la Paz Malala Yousafzai. Es más interesante su segunda conclusión, aunque es, también, menos obvia: afirma que el PPE les ha dado a estas figuras una misma perspectiva, seguras de sí mismas, internacionalistas, flexibles en lo intelectual y convencidas de su papel para mejorar Reino Unido y el mundo en general. Lo que conecta con su tercera (y última) conclusión, de interés más local, de la que años después escribirá también N. Cohen en *The Spectator* (2014): tras lo que parece un fin de ciclo de la política tradicional y la decepción generalizada con el *establishment* político, el PPE parece haber perdido su autoridad incuestionable, su influencia enorme (aunque las matrículas sigan creciendo). Una crítica bien tirada, pero que alude, más que nada, a una crisis de crecimiento, a la necesidad de actualizar un plan de estudios que quiere estar tan

apegado a la actualidad; deja fuera la conveniencia de una titulación que a otros les parece demasiado abarcadora para unos estudios de grado que son de 3 años en muchas universidades, y de 4 años en España.

2. Características del grado

Su objetivo es (desinhibidamente) ambicioso: estos estudios buscan que su egresado sea capaz de analizar y diagnosticar la sociedad contemporánea al integrar unos fundamentos filosóficos sólidos y los conocimientos económicos y políticos suficientes. Avalan esta ambición el trabajo con el pensamiento crítico, por la fuerte presencia de asignaturas de Filosofía y de ejercicios de abstracción y razonamiento lógico, y su aplicación a las ciencias políticas y económicas; su carácter interdisciplinario, que le permite al estudiante manejarse con contenidos diversos y tomar conciencia de la complejidad de nuestro mundo actual y cómo posicionarse o intervenir en este; la sensibilidad humanística desde la que se enfocan las tres materias: filosofía, política y economía; y las destrezas desarrolladas para comprender de un modo analítico los fenómenos actuales desde la política y la economía. El alumno o la alumna debe desarrollar el pensamiento crítico que le proporcionará una comprensión más sólida, más atenta a la fundamentación de los hechos, para poder así orientarse ante cualquier problemática teórica o social.

Las competencias generales que hemos buscado con el grado (comunes o muy similares al del resto de universidades que lo ofrecen) son:

- Ser capaz de jerarquizar ideas, elaborar síntesis y extraer conclusiones en base al análisis de un texto escrito de relevancia científica o académica en la filosofía, la política y/o la economía.
- Expresar ideas de una manera ordenada, sistemática y correcta a través de textos escritos, relacionados con la filosofía, la política y/o la economía.
- Identificar los principales temas y problemas éticos implicados en la economía.
- Comparar, en relación a los ámbitos filosófico y político, los distintos modos de vida y puntos de vista que se derivan de la multiculturalidad.
- Conocer los principales elementos y factores, tanto estructurales como dinámicos, que conforman e influyen en la realidad política y económica.
- Conocer y aplicar las herramientas lógicas y metodológicas propias del

ámbito de estudio de las humanidades y las ciencias sociales.

- Reconocer la diversidad social, política y económica de las sociedades contemporáneas y la relevancia y transversalidad que en ellas tienen los principios democráticos y los derechos humanos.
- Comprender los principales métodos y técnicas de argumentación y análisis de un discurso filosófico.
- Reconocer las implicaciones filosóficas del conocimiento científico.
- Identificar los conceptos que permiten evaluar un comportamiento (personal o institucional) desde el punto de vista ético.
- Analizar el proceso de elaboración del conocimiento científico y evaluar sus implicaciones sociales.

Las competencias transversales son:

- Desarrollar habilidades de comunicación, para redactar informes y documentos, o realizar eficaces presentaciones de los mismos.
- Aplicar las nuevas tecnologías como herramientas para el intercambio comunicacional en el desarrollo de procesos de indagación y de aprendizaje.

Las competencias específicas del grado son:

- Identificar y analizar los principales conceptos, teorías y corrientes de la filosofía.
- Interrelacionar las distintas teorías que intervienen en las disciplinas del grado y las propuestas (filosóficas, políticas, económicas) que explican la organización de las sociedades contemporáneas.
- Explicar un fenómeno político, histórico y social desde los principales conceptos, teorías y corrientes de la filosofía.
- Reconocer e interpretar temas y debates relevantes de la filosofía a lo largo de la historia con especial atención a su contexto.
- Identificar las cuestiones filosóficas subyacentes en cualquier tipo de discusión y las implicaciones filosóficas que de ellas se deriven.
- Analizar argumentos filosóficos, juzgando su fuerza demostrativa y pertinencia.

- Explicar un fenómeno político, histórico y social desde los principales conceptos, teorías y corrientes de la economía.
- Explicar un fenómeno político, histórico y social desde los principales conceptos, teorías y corrientes de las ciencias políticas.
- Reconocer la conexión entre las teorías filosóficas del pasado y los debates contemporáneos.
- Analizar la estructura argumentativa de problemas epistemológicos, éticos y políticos.
- Identificar los conceptos y corrientes más importantes de la Estética.
- Identificar y analizar los principales conceptos, teorías y corrientes de la economía.
- Reconocer y analizar los valores fundamentales (éticos, políticos, religiosos) que rigen una cultura o grupo social.
- Identificar las principales organizaciones políticas y económicas internacionales.
- Identificar los derechos y principios fundamentales que rigen los Estados actuales y las relaciones entre ellos.
- Conocer las principales corrientes de la filosofía política y las principales teorías e ideologías políticas contemporáneas.
- Comprender los conceptos de estructura social y cambio social, su interdependencia y su relación con el sistema político y económico.
- Reconocer la dimensión histórica de los procesos políticos y sociales.
- Analizar el comportamiento de los actores políticos, los procesos de participación política y el rol de los ciudadanos en las democracias contemporáneas.
- Conocer los métodos y técnicas de análisis de datos en el ámbito de las Ciencias Sociales.

3. Un espacio propio, distinto al del grado de Filosofía

Detrás de la creación de un título como este hay, obviamente, una reflexión de calado sobre su pertinencia y la naturaleza de su programa de estudios, hecha de la suma de muchas reflexiones más o menos alineadas, construidas a lo largo del

tiempo. Con todo, cuando recibes el encargo de implantar y coordinar el grado en tu universidad, es importante dotarse también de una reflexión propia para armar tu propio argumentario. En mi caso vino de un diagnóstico personal, a partir de mis propias vivencias, fundamentalmente como alumno de una licenciatura de Filosofía en los primeros años del siglo, pero también como doctorando y profesor de Filosofía. No tengo nada que reprochar a mis profesores o al plan de estudios que me tocó. De todos ellos tengo buen recuerdo. De tener que ajustar cuentas con alguien, lo haría conmigo como estudiante, menos exigente y menos decidido de lo que me hubiera gustado. Pero para mí fue determinante la percepción que tuve entonces y que luego he diagnosticado como un desinterés generalizado por trabajar la creatividad de los alumnos, el tomarlos solo como espectadores (o herederos) de la filosofía y no como posibles creadores, no ponerles a hacer filosofía (algo que, es justo decir, tampoco era entonces una demanda del alumnado). Comprometidos en revertir esto, hemos aprovechado cada oportunidad que hemos tenido para probar al estudiante como creador de sus propias ideas, estimulándolo para que desarrolle y tome conciencia de un estilo propio, que es, en definitiva, una manera propia de comprender una realidad que es esencialmente compleja. En el grado en Filosofía, Política y Economía de UNIR, las tres tareas que suponen la evaluación continua de cada asignatura son: 1) un breve ensayo, 2) la exposición oral de un discurso propio y 3) un trabajo en equipo. También, como actividades al margen de las clases, organizamos encuentros con destacados creadores. En los dos primeros cursos contamos, por ejemplo, con María Fernanda Ampuero y con Ricardo Menéndez Salmón para analizar, comentar y discutir sus cuentos «Subasta» y «Ceremonia», ambos con una propuesta estética y política muy potente.

Que la naturaleza del grado sea multidisciplinar atiende a la certeza de que son necesarios profesionales capaces de tomar decisiones bien razonadas en instituciones y empresas que desarrollan su actividad en contextos complejos y cambiantes. Los elementos que configuran estos contextos son de tipología muy diversa y requieren conocimientos y habilidades de muchos campos del conocimiento. La Filosofía, la Política y la Economía son disciplinas fundamentales para entender la sociedad contemporánea. Gracias a ellas, el estudiante puede no solo describir o analizar datos concretos sino comprender y explicar fenómenos holísticamente, de manera unitaria y profunda, para tomar correctamente decisiones en entornos de alta complejidad. Al concluir el grado, el estudiante conoce los conceptos y los principios básicos de la Filosofía, de la Política y de la Economía; comprende los

fenómenos sociales, económicos y políticos que caracterizan a las sociedades y las instituciones internacionales actuales; y realiza análisis y diagnósticos sobre las problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales, y las interrelaciones que se dan entre ellas.

De este modo, las salidas profesionales del grado se incrementan sensiblemente; y hacen patente la utilidad de los estudios de filosofía como formación para desempeñar puestos ejecutivos de responsabilidad. El titulado puede trabajar como consultor social o económico, analista político, investigador en el ámbito de las ciencias sociales, periodista político o económico, gestor en entidades públicas o privadas, profesor, estadista, asesor político o económico. Y le permite una mayor versatilidad, una mejor y más amplia base desde la que especializarse luego, con un máster o en su profesión.

Los factores diferenciales respecto al grado de Filosofía son dos: uno de tipo teórico y otro de tipo práctico. Con respecto al factor de tipo teórico, el plan de estudios incluye no sólo las asignaturas clásicas o habituales de cada uno de las disciplinas del grado (Filosofía, Política y Economía), sino también asignaturas que unifican o en las que confluyen conocimientos procedentes de cada uno de ellos. Algunos ejemplos de la titulación en UNIR son: «Filosofía y Cultura Moderna» y «Filosofía y Cultura Contemporánea» (en ellas, se aborda la Filosofía en su conexión con la cultura), «Antropología Filosófica y Cultural» (en ella, se tratan ambas ramas de la Antropología: la filosófica y la cultural), «Religiones y Cultura», «Ciencia, Tecnología y Sociedad», «Sociedad, Política y Medios de Comunicación», «Cooperación Internacional para el Desarrollo y sus Retos», «Globalización, Política y Economía», «Demografía y Migraciones» o «Geografía, Ecología y Sostenibilidad». Los contenidos garantizan una buena formación en las tres áreas de estudio. El nivel de exigencia de cada asignatura es el mismo que el de esa asignatura en su grado específico (pienso, por ejemplo, en Microeconomía y Macroeconomía), pero se pueden meter en 240 ECTS porque es un programa más eficiente, con una coordinación más atenta a lo impartido en cada materia, priorizando las asignaturas más troncales y evitando repetir o solapar contenidos. Con respecto al factor práctico, el plan de estudios incluye talleres en varias asignaturas. Además, en algunas universidades como UNIR (no en todas), hay en el último curso la asignatura de «Prácticas Externas», en la que el estudiante debe hacer prácticas durante un semestre en una organización (una institución, una

empresa, etc.) dedicada a la filosofía, la política o la economía. Ambos elementos aportan una notable impronta práctica a su formación, muy útil de cara a su proyección profesional.

Es recurrente en la prensa económica y generalista recoger noticias y editoriales sobre la importancia creciente de las humanidades en el sector empresarial. Con el arranque del título en UNIR nos pidieron nuestra opinión en diversos medios (*Cinco días*, *El Economista*, *Julia en la onda*, etc.). Sintetizo las ideas que quisiéramos transmitir para romper con algunos lugares comunes todavía bien arraigados en torno a la inutilidad de las humanidades. Contamos que el humanismo tiene que ver con la formación integral de la persona, con darle unos cimientos, una solidez intelectual, pero también moral, porque busca darle un estilo, una forma determinada de percibir el mundo, que toma conciencia de la herencia recibida. En este sentido, presentamos a los clásicos (no solo de la Filosofía) como quienes mejor han pensado en cada tiempo; como un repositorio con las respuestas más audaces en cada momento, que sirve para entrenar nuestra propia inteligencia, pero también como llamada de atención para evitar la tentación del adanismo, de creer que somos los primeros que llegamos a un sitio. Desde una conciencia humanística, además, podemos reivindicar la política y la economía como ciencias sociales, como el ejercicio honesto de querer comprender nuestra sociedad, en su organización como comunidad. Con este marco, es más fácil explicar la filosofía como una disciplina de segundo nivel que sirve para fundamentar cualquier disciplina de primer nivel. La ética, mismamente, es la filosofía que fundamenta la moral. O la filosofía política la que fundamenta la política. La filosofía es una auditoría constante a la inteligencia, al pensamiento. La filosofía no es la historia de la filosofía, no se puede reducir la primera a la segunda. Es más bien el ejercicio valiente de intentar alumbrar aquello que permanece todavía a oscuras, con una clara conciencia histórica. Como ejercicio de reflexión personal, es un modo de cartografiar cada uno la realidad y ubicarse en ella, con determinación, en lugar de usar lugares comunes y eslóganes trillados. Después de todo, lo que valoramos de los grandes políticos y empresarios es su estilo, su modo particular de hacer las cosas, que exige, antes que nada, ser plenamente consciente de este.

4. Prospectiva

No hay apenas bibliografía académica que discuta la fundamentación o las distintas fundamentaciones de la implantación de estos estudios en la Universidad, en general o en casos concretos; o que exponga prácticas docentes vinculadas a este. En castellano no hay nada publicado en revistas indexadas y en inglés muy poco: apenas el libro de N. Chester (1986), un artículo de G. Brennan, A. Hamlin y H. Kliemt (2010), y, centrados en la parte económica del grado, los trabajos más recientes de W. Young y F. S. Lee (2021) y de S. P. Hargreaves Heaps (2024).

En las presentaciones y memorias de los grados de las distintas universidades quedan recogidas su justificación, su fundamentación y características, pero no hay espacio para la discusión ni un ejercicio de reconocimiento de las limitaciones o los potenciales riesgos de la titulación. En la superficie misma no ha habido, ni siquiera, un debate sobre el reparto de los créditos entre las tres disciplinas del grado, o sobre la selección de las asignaturas ofertadas, y el orden para impartirlas; no se ha discutido tampoco, obviamente, si el grado es pertinente o suficiente, si juntar estas tres disciplinas es la mejor opción, o por qué tres y no dos o cuatro, en una decisión que parece más bien responder al aprovechamiento de un marca que funciona bien, que a una decisión curricular. Hay una excesiva homogeneidad en los títulos. No hay apenas diferencias en el diseño curricular del grado entre las universidades que lo ofertan: todos siguen una plantilla demasiado parecida. Faltan foros en los que discutir alternativas para mantener la vigencia de un título con vocación interventora, y por lo tanto muy apegado a su época y a su lugar. No sirve la respuesta (recogida en el artículo de *The Guardian*) que le dio a Ricken Patel uno de sus profesores, que se defendió de esta misma crítica con un «Están perforando pozos profundos en un vasto terreno. Les enseñamos a cavar. Depende de ustedes conectar esos pozos».

En este sentido, sería valiosa una investigación cuantitativa y cualitativa que analice los datos provenientes de las matrículas y solicitudes, de las estadísticas del alumnado, de las encuestas docentes y de satisfacción de estudiantes y profesores, y del seguimiento de sus egresados en su acceso al mercado laboral. De tener acceso a esta información, este estudio se convertiría en el mejor aval para cualquier intervención en el currículo del grado. No tiene validez estadística, pero de mis reuniones con los estudiantes del grado en UNIR me quedó, de un lado, la satisfacción general por el planteamiento del título, lo estimulante que para ellos eran las

convergencias de unas materias y otras, pero, del otro, también su temor, que les escuché alguna vez, por dejarse fuera contenidos importantes de Filosofía (echaban en falta, por ejemplo, una asignatura de Lógica) o por las posibles dificultades para acceder luego a un determinado máster habilitante o a unas oposiciones o bolsas de trabajo. Los motivos principales que aducían para estudiar el grado eran por vocación y por querer ampliar conocimientos, pero también, en un porcentaje significativo, para obtener un título oficial, para conseguir mejores condiciones laborales y como reciclaje profesional.

Conclusiones

Este trabajo es, a un tiempo, una justificación de la naturaleza interdisciplinar de un grado universitario reciente en España y la experiencia personal de su implantación en la Universidad Internacional de La Rioja. Recoge el ímpetu de un programa académico que se vertebra desde la filosofía, lo que cabe leer como una reacción militante a la opinión generalizada de la decadencia de las humanidades y, en particular, de la filosofía, en la educación y en la sociedad contemporáneas. En los objetivos y competencias de estos estudios de grado es perfectamente reconocible lo que siempre le hemos demandado a la filosofía, pero aquí los probamos en un ámbito con un diámetro mayor –el de la política y la economía– que supone también responsabilidades y aplicaciones más inmediatas: junto a las destrezas analítica y crítica, se trabaja con el estudiante también sus capacidades creativa y resolutoria para resolver problemas de condiciones diversas.

Con todo, para una fundamentación más sólida del grado de Filosofía, Política y Economía, capaz de marcar además su orientación en el futuro, es necesario un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos de las matrículas, las estadísticas y las encuestas de nuestro alumnado y profesorado, que estamos obteniendo las distintas universidades que ofertamos el grado.

Referencias bibliográficas

- Brennan, G., Hamlin, A., Kliemt, H. (2010). *PPE: An appraisal. Politics, Philosophy and Economics*, 9 (4), 363-365. doi: 10.1177/1470594X10369443
- Chester, N. (1986). *Economics, Politics and Social Studies in Oxford, 1900-85*. Basingstoke: Macmillan.
- Cohen, N. (2014). How An Oxford Degree-PPE-Created a Robotic Governing Class, *The Spectator* (27/09/2014). Consultado en (17/02/2025): <https://www.spectator.co.uk/article/how-an-oxford-degree-ppe-created-a-robotic-governing-class>
- Ferrari, E. (2022). Quién necesita la filosofía. *El Economista* (15/04/2022).
- Hargreaves Heap, S. (2024). What to Do about Preference Change? Lessons from «Philosophy, Politics and Economics», *Review of Behavioral Economics*, 11 (2), 275-294. doi: 10.1561/105.00000190
- Kelly, J. (2010). Why Does PPE Rule Britain?, *BBC News Magazine* (1/01/2010). Consultado en (17/02/2025): <https://www.bbc.co.uk/news/magazine-11136511>
- Muñoz Vita, A. (2022). Lo que la empresa puede aprender de la filosofía, *Cinco días* (9/04/2022). Consultado en (17/02/2025): http://cincodias.elpais.com/cincodias/2022/04/08/fortunas/1649416941_515926.html
- Otero, J. (2022). Cómo de unidas están la filosofía y la economía. *Julia en la Onda* (18/04/2022). Consultado en (17/02/2025): https://www.ondacero.es/programas/julia-en-la-onda/audios-podcast/entrevistas/como-unidas-estan-filosofia-economia_20220418625d9cd92dc8df000116e2e1.html
- Young, W., Lee, F. S. (2021). PPE and Oxford Economics. En: Cord, R.A. (eds), *The Palgrave Companion to Oxford Economics*. Londres: Palgrave Macmillan.

Learning Critical Thinking

The Teaching of Philosophy in Early Childhood and Primary Education Degrees

Aprender pensamiento crítico

*La enseñanza de la filosofía en los grados de educación
infantil y primaria*



BRAIS GONZÁLEZ ARRIBAS

pp. 58-79

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN

Este artículo sostiene que las habilidades filosóficas, en particular el pensamiento crítico, son esenciales para la formación integral del alumnado y deben estar presentes a lo largo de todas las etapas educativas. Desde esta perspectiva, se argumenta la necesidad de que los estudiantes de los grados en Educación desarrollen estas competencias para poder formar a su futuro alumnado. Basándose en la experiencia del autor como docente en la Universidad de Vigo, el texto examina diversas estrategias didácticas orientadas a fomentar el pensamiento filosófico en el aula y justifica su inclusión en los planes de estudio como una herramienta clave para una educación de calidad.

Palabras clave: Filosofía en la educación; Pensamiento crítico; Educación en Valores; Formación docente; Grados de Educación

ABSTRACT

This article argues that philosophical skills, particularly critical thinking, are essential for the holistic development of students and should be present throughout all educational stages. From this perspective, it emphasizes the need for students in Education degrees to develop these skills so they can later teach their own future students. Drawing on the author's experience as a faculty member at the University of Vigo, the article examines various teaching strategies aimed at fostering philosophical thinking in the classroom and justifies its inclusion in the curriculum as a key tool for quality education.

Keywords: Philosophy in education; Critical thinking; Values education; Teacher training; Education Degrees

Introducción

A menudo se olvida que la filosofía no es solo una disciplina teórica, sino también un saber práctico, algo que se hace especialmente evidente en la ética y la filosofía política. A través de la reflexión crítica, permite examinar los fundamentos de nuestras decisiones morales y de la organización social, proporcionando herramientas para evaluar las normas, los valores y los sistemas de gobernanza. Así, contribuye a una toma de decisiones más consciente, orientada a la justicia y al bienestar común, y forma ciudadanos capaces de actuar con autonomía y responsabilidad, condición esencial para la vida democrática.

Su orientación práctica se refleja también en las habilidades que fomenta. El aprendizaje de la filosofía contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, potenciando la capacidad lógica, la destreza epistemológica, la habilidad comunicativa y la facultad específicamente crítica, que integra a las demás (hooks, 2021). En el contexto educativo, esto se traduce en la formación de individuos capaces de analizar datos, construir opiniones consistentes y participar en conversaciones de manera racional y respetuosa (López Aymes, 2012). Estas competencias son fundamentales en la sociedad contemporánea, caracterizada por la sobreabundancia de información y la necesidad de discernimiento crítico. Por ello, la enseñanza de la filosofía no puede limitarse a la transmisión memorística de teorías y conceptos, sino que debe complementarse con el manejo del pensamiento reflexivo y la capacidad de comunicación argumentativa. También debe enseñar a considerar perspectivas diversas con respeto y apertura, aspecto fundamental para la construcción de sociedades democráticas y plurales. Así, la filosofía se convierte en un componente esencial en la formación integral del alumnado. En este sentido, el programa ‘Filosofía para niños y niñas’ (Lipman, 2016) ha demostrado los beneficios de introducir la filosofía desde edades tempranas, evidenciando que el pensamiento crítico –lógico, epistémico y moral– debe promoverse desde la infancia para desarrollar habilidades esenciales para la vida en comunidad.

No obstante, el despliegue de estas destrezas en el alumnado requiere de un profesorado preparado para impartirlas. No basta con que los educadores sean conscientes de la importancia del pensamiento crítico; también deben poseer las herramientas necesarias para enseñarlo y aplicarlo en su práctica docente. Por ello, es imprescindible que la filosofía forme parte del currículo de formación del profesorado. En particular, los Grados en Educación Infantil y Primaria deben in-

cluir materias vinculadas al área de Filosofía, ya que estas proporcionan a los futuros docentes una base sólida para la adquisición de las competencias mencionadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente artículo, que toma como referente mi experiencia docente en las asignaturas ‘Pensamiento y cultura’ y ‘Sociedad, cultura y pensamiento’ de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Vigo, se abordan diversas estrategias para la enseñanza del pensamiento filosófico en la formación de formadores. El objetivo es evidenciar la relevancia de la filosofía en la educación y justificar su incorporación en los planes de estudio destinados a la formación docente. Para ello, el artículo se estructura en torno a varios objetivos: explicar las destrezas que la filosofía aporta a la formación integral del alumnado; justificar la necesidad de formar al alumnado de los Grados en Educación en competencias propias del pensamiento crítico y, por tanto, la pertinencia de incluir materias filosóficas en los planes de estudio de los futuros docentes y presentar ejemplos de dinámicas de aula que favorecen el desarrollo del pensamiento filosófico crítico y la educación en valores, tal y como se imparten en las materias citadas. En definitiva, este artículo pone en valor la filosofía como disciplina clave en la formación docente. Su inclusión en los currículos de los grados de Educación no solo beneficiaría a los futuros docentes, sino también a su alumnado, quienes se verían dotados de herramientas críticas y éticas para completar su aprendizaje.

1. Filosofía, Educación del Alumnado y Formación del Profesorado

1.1. Filosofía y Educación del Alumnado: las Principales Destrezas Filosóficas

Como se ha señalado en la introducción, el pensamiento crítico fomenta el desarrollo de las capacidades lógicas, epistémicas, comunicacionales y morales, además de las propiamente críticas (Lipman & Gizard, 2001), las cuales, en el contexto del aprendizaje de la filosofía desde un punto de vista práctico, han de entrelazarse¹.

1 Es importante distinguir entre pensamiento crítico y filosófico, ya que, si bien el pensamiento crítico abarca las destrezas citadas, el segundo se distingue de este por su vocación radical de cuestionamiento y su orientación al análisis de los fundamentos últimos de la realidad, el conocimiento, la acción y la convivencia, convirtiéndolo en una forma especialmente profunda y exigente de pensamiento crítico.

En primer lugar, desde la perspectiva lógica, el pensamiento crítico fortalece la capacidad de argumentación, análisis y evaluación de información (Facione, 2007). El ejercicio filosófico se basa en la construcción de discursos coherentes y bien estructurados a través de la concatenación de argumentos sólidos. Esta exigencia lógica implica la formulación de razonamientos consistentes y la identificación y eliminación de falacias, inexactitudes e imprecisiones discursivas. El pensamiento filosófico, en este sentido, busca alcanzar una comprensión más profunda de los problemas, instando a defender solo aquellas posiciones que se sostienen en una argumentación rigurosa y bien fundamentada. Así, la adquisición de las habilidades lógicas en el marco de la filosofía no es un simple ejercicio abstracto, sino un instrumento básico para la toma de decisiones y la resolución de problemas complejos, aplicables a múltiples ámbitos de la vida, incluidos aquellos que suceden en el aula (Ennis, 1985)².

En segundo lugar, el pensamiento crítico impulsa las capacidades epistémicas, es decir, aquellas vinculadas con la producción y validación del conocimiento. La filosofía, al sustentarse en la orientación permanente hacia la pregunta (Freire & Faúdez, 2023), permite mantener, en el caso de niños y niñas de corta edad, intacta su innata curiosidad, mientras que en adolescentes y adultos la refuerza y potencia (hooks, 2022, 17). Este proceso preserva el asombro ante lo nuevo y estimula la discusión de aquello que se da por sentado, cuestionando lo naturalizado y explorando nuevas posibilidades de comprensión respecto a lo tradicionalmente considerado como cierto. En este sentido, la filosofía fomenta una vocación de indagación que fortalece la voluntad de saber desde la que nace y en la que debe apoyarse todo aprendizaje (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992). Desde este punto de vista, la enseñanza de la filosofía no tiene como objetivo solamente la transmisión de información específica, aspecto sin duda esencial al que todo proceso educativo ha de atender -pues no hay aprendizaje sin adquisición de contenidos-, sino que se orienta también a la capacitación del estudiantado para discernir crí-

2 En un aula de Educación Primaria puede aprovecharse la resolución de un conflicto concreto ocurrido entre el alumnado para ejercitar la racionalidad lógica. Del mismo modo, es posible proponer situaciones ficticias que permitan desarrollar esta competencia. Por ejemplo, se puede plantear un escenario en el que la clase debe decidir democráticamente qué actividad realizar en la hora de juego libre, sabiendo que hay distintas propuestas y no todos estarán satisfechos con la decisión final. La reflexión en torno a qué criterios deben primar permite trabajar la lógica argumentativa en un contexto cotidiano, al tiempo que se fomenta la toma de decisiones colectivas y el respeto a las normas acordadas.

ticamente entre distintos discursos, saber elegir aquel que es más consistente y riguroso y construirlos por sí mismos de un modo correctamente fundamentado (Birlanga, 2020).

Desde una perspectiva comunicacional, la práctica del pensamiento crítico promueve la expresión clara y precisa de ideas, así como la capacidad de escucha activa y consideración de los distintos puntos de vista en torno a una determinada problemática. La filosofía, al centrarse en el razonamiento dialogado, trasciende la mera reflexión introspectiva para alcanzar su plenitud en la conversación compartida con otros. Este intercambio propicia la confrontación entre planteamientos que aspiran a ser sensatos y razonables, y cuyo objetivo último es la persuasión de los interlocutores a través de la fuerza racional de los argumentos empleados, estando abiertos, al mismo tiempo, a dejarse persuadir por los de los demás (Zelaieta & Ortiz, 2018, 200). Este proceso enriquece la capacidad discursiva de los interlocutores y fomenta una cultura de debate constructivo y respetuoso, indispensable para la emergencia y correcto funcionamiento de una sociedad democrática (Bermúdez, 2022). En este sentido, en el aula pueden plantearse debates dirigidos sobre temas de actualidad o dilemas cercanos a la vida cotidiana del alumnado, como el uso de móviles en clase o el uso de inteligencia artificial en los estudios, generando espacios reales de diálogo argumentado.

Desde el punto de vista moral, la capacidad de escucha y de evaluación considerada de los argumentos ajenos es básica para la promoción de las cualidades éticas de las personas y contribuye a reforzarlas. La disposición al diálogo filosófico se sostiene en el reconocimiento de la legitimidad intelectual de los demás, lo que implica el respeto por su derecho a participar en la conversación de igual a igual (Habermas, 2019). De este modo, el pensamiento crítico exige mantener una mentalidad abierta y una actitud reactiva ante las posturas rígidas, inflexibles y dogmáticas. A su vez, fomenta un talante autocrítico (López Aymes, 2012) que impulsa tanto el cuestionamiento constante de las creencias y presupuestos propios como la búsqueda de coherencia y consistencia en los argumentos empleados para sostener una determinada postura, lo que ha de conducir, en último término, a la mejora progresiva de las propias capacidades. Estas habilidades fortalecen la capacidad crítica individual y son esenciales para promover los valores de una sociedad democrática. Como indica John Dewey (2004), enseñar filosofía supone examinar distintas perspectivas, fomentando el respeto al pluralismo y a la diver-

sidad de opiniones. En una democracia, la convivencia exige asumir la pluralidad de visiones y gestionar los conflictos que surgen de ella. La filosofía, en este sentido, favorece un diálogo intercultural orientado a construir principios y valores compartidos. Este planteamiento no implica relativismo, sino el reconocimiento de un espacio común que respeta la diversidad. Así, la enseñanza filosófica cultiva la tolerancia, el respeto mutuo y la disposición al encuentro en contextos diversos (hooks, 2022).

Igualmente, la práctica de las destrezas filosóficas en el ámbito educativo capacita al alumnado para desarrollar una comprensión más profunda de las cuestiones morales, políticas y sociales, preparándolos para tomar decisiones informadas y justas en su vida personal. Esto facilita la transferencia de estas competencias al ámbito profesional futuro y previene actitudes conformistas, apáticas o acríticas frente al orden establecido y a las ideas y comportamientos naturalizados (hooks, 2021). La integración de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación contribuye, por tanto, a la formación de ciudadanos más reflexivos, empáticos y comprometidos con el bien común.

Por todas estas razones, resulta evidente que el aprendizaje de la filosofía, orientada hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la educación en valores, refuerza de manera decisiva las destrezas intelectuales, lógicas, epistémicas, morales y comunicacionales de los individuos. Esta contribución no se limita a un mero enriquecimiento académico, sino que se extiende a la formación integral del ser humano en un mundo en constante cambio y complejidad creciente.

1.2 Filosofía y Formación del Profesorado.

Teniendo en cuenta lo dicho, cabe afirmar que la integración de contenidos y destrezas propias de la filosofía, la práctica del pensamiento crítico en concreto, en los grados universitarios de educación es un acierto en el contexto de la formación del profesorado, en los grados en que este se trabaja, y una necesidad urgente en los que no. Más allá de ser una disciplina autónoma con una rica tradición de pensamiento, la filosofía provee herramientas esenciales para la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo a los futuros docentes desarrollar una comprensión profunda de los procesos educativos, mejorar su capacidad de análisis y fomentar en sus estudiantes una actitud reflexiva ante el conocimiento y la sociedad (Alonso & Gil, 2019). En coherencia con esta visión, en un modelo óptimo de enseñanza, la

filosofía debiera ser una aptitud fomentada desde las etapas más tempranas, incluyendo la educación infantil, y reforzada en los niveles más avanzados, tanto en los estudios de grado como en los de posgrado, recorriendo así la totalidad del sistema educativo reglado (Lipman & Gazard, 2011). Este enfoque longitudinal permitiría un desarrollo progresivo y sostenido de las habilidades críticas y reflexivas, adaptadas a cada etapa del desarrollo cognitivo y emocional del alumnado. Para que lo dicho se materialice, es imprescindible que el profesorado esté adecuadamente preparado para enseñar pensamiento crítico de un modo efectivo. Esto requiere que los docentes reciban una formación seria y sistemática en sus destrezas, así como en los procedimientos pedagógicos que hagan posible cultivarlas eficazmente entre su alumnado (Villanueva, 2006). Esta formación no debe limitarse a la transmisión de contenidos filosóficos, sino que debe incluir también metodologías activas y participativas que fomenten el diálogo, la reflexión y el cuestionamiento de aspectos esenciales tanto del ejercicio docente como de la práctica educativa, además de los elementos y problemas que definen la cultura y la sociedad de nuestro tiempo (Rubín & Arribas, 2024).

La presencia de la filosofía debe promover una reflexión profunda sobre los aspectos esenciales de la educación, con el objetivo de que los futuros docentes comprendan los procesos y escenarios en los que se desarrolla el binomio enseñanza-aprendizaje, así como los fundamentos del conocimiento, los marcos epistemológicos que los sustentan y los valores que lo orientan. Así, una formación universitaria adecuada para el profesorado debería implicar la capacidad de plantearse preguntas fundamentales que le sirvan de punto de referencia sobre el que anclar con consistencia su trabajo³. Solo a partir de una reflexión filosófica, antropológica y ética sobre la educación y la concepción de la subjetividad que la sustenta es posible extraer conclusiones con verdadera fuerza normativa, orientando así la práctica docente para que adquiriera un significado profundo (García Amilburu & García Gutiérrez, 2017). Esto es debido a que los agentes educativos -docentes, discentes, familias e instituciones- interactúan en un entramado complejo de relaciones que no pueden ser comprendidas sin un análisis crítico de sus fundamen-

3 Por ejemplo, cuestiones como las siguientes: ¿Qué es la educación? ¿Qué objetivos pretende conseguir? ¿Para qué se educa? ¿Qué metodología se debe seguir? ¿Enseñar es adiestrar o debe liberar? ¿Qué papel debe cumplir el docente? ¿Cuál es la deontología del docente? Y la que, probablemente, es la más importante de todas: ¿en qué consiste un ser humano educado? (García Amilburu & García Gutiérrez, 2017, 29)

tos. Y ello en la medida en que la educación no es un proceso meramente instrumental ni un conjunto de técnicas aplicables de manera automática, sino un acto profundamente vinculado a concepciones de las categorías básicas que la regulan, como las ideas de conocimiento, verdad o justicia. Sin esta base, los educadores no solo carecerán de herramientas para ejercer un juicio razonable sobre su propia tarea, sino que también verán limitada su capacidad para adaptarse a los nuevos retos sociales, para proponer innovaciones que actualicen su trabajo al contexto específico en el que lo realizan y para resistir a las posiciones dogmáticas o reduccionistas del aprendizaje que generalmente lo interpretan desde un punto de vista, como se decía, técnico o instrumental (Villanueva, 2006, 208). En consonancia con lo anterior, es fundamental que el futuro profesorado tenga la oportunidad de reflexionar filosóficamente sobre los contextos, las circunstancias y las implicaciones del trabajo docente, haciendo uso, entre otros elementos, del pensamiento crítico como condición necesaria para formarse en sus destrezas

Sin embargo, y como señalábamos, la inclusión de materias propias del área de filosofía en los grados universitarios de Infantil y Primaria, se justifica, además, o sobre todo, por su capacidad para promover la enseñanza de las habilidades que definen al pensamiento crítico en el futuro profesorado, con el objetivo de que los educadores del mañana estén capacitados para impartirlo de un modo eficiente, creando, con ello un círculo formativo que asegure la continuidad del pensamiento crítico en los distintos niveles educativos (Zelaita & Ortiz, 2018). Este planteamiento, a su vez, prepara a todo el alumnado para afrontar los desafíos y demandas de las sociedades diversas y complejas propias del contexto contemporáneo, dotándoles de herramientas para analizar, cuestionar y proponer soluciones a los problemas globales del presente.

Si bien es cierto que no solo la Filosofía cultiva el aprendizaje del pensamiento crítico, ya que la práctica totalidad de las materias pueden ser planteadas de un modo tal que se refuercen sus técnicas de actuación, es incuestionable que se encuentra vinculada a esta de un modo decisivo y fundamental (Ortiz, 2013). Como se ha señalado anteriormente, la Filosofía tiene como atributo central, característico y constitutivo de su modo de ejercerse, la potenciación de la capacidad analítica y reflexiva. De hecho, tanto sus métodos básicos de desempeño como su sentido y objetivos están enfocados en el cuestionamiento y discusión de ámbitos de ser, pensar y comportarse que han sido aceptados de un modo pasivo y acrítico,

invitando a que sean examinados con rigor desde ópticas variadas, y así verificar su grado de validez.

La inclusión de materias con una raíz y un enfoque netamente filosófico en los planes de estudio de los futuros docentes se presenta, por tanto, como una garantía para el aprendizaje y la aplicación adecuada de un pensamiento genuinamente crítico. Estas materias no solo proporcionarían a los futuros educadores un bagaje conceptual y metodológico sólido, sino que también les ayudarían a desarrollar una actitud reflexiva y cuestionadora que podrían transmitir a su futuro alumnado. Además, la formación filosófica de los y las docentes contribuiría a fomentar una cultura educativa más abierta al diálogo, a la diversidad de perspectivas y a la innovación pedagógica. Los educadores formados en pensamiento crítico y filosofía estarían mejor preparados para adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades cambiantes de la sociedad y fomentar en su alumnado la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. En última instancia, la integración del pensamiento filosófico y crítico en la formación docente y, por extensión, en todo el sistema educativo, contribuiría a la construcción de una sociedad más reflexiva, democrática y capaz de afrontar los retos del siglo XXI. Esta aproximación educativa prepararía a los estudiantes para el mundo laboral a la vez que los formaría como ciudadanos activos, críticos y comprometidos con la mejora de su entorno social y global (hooks, 2021).

2. Implementación en el Aula: Metodologías y Estrategias

En la Universidad de Vigo, en las asignaturas ‘Sociedad, cultura y pensamiento’ (Grado de Educación Primaria, primer curso) y ‘Pensamiento y cultura’ (Grado de Educación Infantil, segundo curso), ambas de formación básica y adscritas al área de Filosofía, he trabajado con el alumnado contenidos de carácter filosófico. En las citadas materias no solo se abordan cuestiones teóricas fundamentales, sino que se articulan mediante procedimientos y dinámicas de aula que buscan desarrollar las destrezas propias de la filosofía. Nos hemos centrado especialmente en el aprendizaje del pensamiento crítico, orientándolo hacia la educación en valores, para que el profesorado en formación adquiriera estas competencias y pueda transmitir las eficazmente a su alumnado en el futuro.

La estructura de las asignaturas, con horas teóricas (30), prácticas (15) y seminarios (7,5), facilita la implementación de metodologías adaptadas a los objetivos

de cada espacio formativo. La organización de las sesiones prácticas en dos grupos y la subdivisión de los seminarios en seis grupos más reducidos permite una atención personalizada y un seguimiento detallado de los procesos de aprendizaje, favoreciendo una relación cercana entre profesorado y alumnado, y un ambiente propicio para la reflexión filosófica y el debate crítico. Este planteamiento responde a los principios de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que insiste en adaptar la enseñanza a las características del alumnado, favoreciendo metodologías inclusivas, participativas y significativas, centradas en el desarrollo de competencias clave (art. 2 y 6). De ahí que se priorice el uso de metodologías que promueven la autonomía, el pensamiento crítico, la cooperación, la reflexión ética y la resolución de conflictos (LOMLOE, preámbulo y art. 6), esenciales en la formación docente. A continuación, se explica el modo general de trabajo en cada tipo de sesión y algunas dinámicas desarrolladas para favorecer la asimilación de contenidos y la adquisición de competencias filosóficas.

En las sesiones teóricas, impartidas en dos días distintos de una hora cada uno, se ha adoptado una metodología dual. La primera sesión se basa en un enfoque expositivo, donde el docente presenta los elementos más relevantes del cuerpo teórico de la materia con apoyo de diapositivas⁴. El objetivo es proporcionar al alumnado un marco conceptual sólido para comprender los fundamentos filosóficos y educativos de la asignatura. La segunda sesión es más interactiva y se inspira en la metodología *flipped classroom* (aula invertida), permitiendo que el alumnado asuma un rol activo en su aprendizaje. Esta metodología favorece la responsabilidad del estudiante, desplazando el centro del aprendizaje hacia la participación, colaboración y construcción crítica del saber (Bergmann y Sams, 2012). Así, se prioriza la participación del estudiantado, fomentando que identifiquen las cuestiones fundamentales de cada unidad y las expliquen de manera adaptada, evidenciando su nivel de comprensión y capacidad para exponer contenidos de forma clara y estructurada. Además, se reserva un espacio para la reflexión conjunta y el análisis crítico de la teoría expuesta, promoviendo el debate en torno a ideas sugerentes o controvertidas, de modo que el alumnado pueda expresar y fundamentar su opinión rigurosamente. Esta estrategia permite trascender la mera reproducción del

4 El manual utilizado para “Sociedad, cultura y pensamiento” y “Pensamiento y cultura” ha sido diseñado por los miembros del área de Filosofía de la Universidad de Vigo, Abraham Rubín Álvarez y Brais González Arribas. Véase: Rubín Álvarez, A. & González Arribas, B. (2024). *Pensamento, sociedade e cultura: A relevancia da filosofía na educación*. Vigo: Universidade de Vigo.

conocimiento y ejercitar habilidades filosóficas clave, como la argumentación y el contraste de perspectivas. Por ello, se ha dado prioridad a esta dinámica sobre la formulación de preguntas o resolución de dudas puntuales, que pueden abordarse en tutorías académicas. Esta combinación metodológica facilita la adquisición de conocimientos y fomenta la actitud crítica y reflexiva, preparando al alumnado para la docencia al animarlos a abordar los contenidos desde una perspectiva fundamentada y argumentada.

En las sesiones prácticas se han desarrollado dos tipos de tareas: la elaboración de unidades didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y la educación en valores, y el análisis de dilemas educativos mediante estudios de caso. Esta orientación responde a los principios de la LOMLOE, que promueve el desarrollo de competencias clave -como el pensamiento crítico, la competencia personal, social y de aprender a aprender, y la competencia en ciudadanía- y defiende una educación inclusiva, equitativa y personalizada⁵.

Para la elaboración de unidades didácticas adaptadas a las etapas educativas en las que impartirán docencia⁶, se ha trabajado con contenidos que promueven la comprensión y reflexión sobre valores morales y problemáticas actuales. El propósito ha sido doble: fomentar el compromiso del alumnado en la creación de propuestas metodológicas y actividades innovadoras, eficaces y pertinentes para el aprendizaje, y dotarles de herramientas para la enseñanza del pensamiento crítico en sus futuras aulas. Se propuso la elaboración de seis unidades didácticas, cada una centrada en un tema de reflexión filosófica y educativa: la justicia, la solidaridad y la cooperación, la felicidad, la diversidad racial, la riqueza y la pobreza, la identidad de género (para Educación Primaria) y la relación de los seres humanos con el medioambiente y los animales. En Educación Infantil, se trabajó específicamente el concepto de felicidad, adaptándolo al desarrollo cognitivo y emocional de esta etapa, en coherencia con los principios del currículo competencial y la atención a las emociones del Real Decreto 95/2022.

5 En Educación Infantil y Primaria, el marco legislativo (Real Decreto 95/2022 y Real Decreto 157/2022) subraya la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten la autonomía, la creatividad, la reflexión ética y el respeto a la diversidad desde edades tempranas, en consonancia con el principio de equidad y atención a la diversidad del artículo 1 de la LOMLOE.

6 Cabe señalar que el currículo de Educación Infantil no se rige por unidades didácticas, adoptando esta estructura como forma de organizar y prever la tarea docente, no como un requisito normativo obligatorio.

Para la elaboración de las unidades, se adoptó un enfoque participativo que involucró activamente al alumnado en su diseño y planificación. Los estudiantes se organizaron en grupos de 4 o 5 personas y recibieron un documento de referencia con los elementos esenciales que componen una unidad didáctica. Más allá de esta guía inicial, se otorgó al alumnado autonomía para desarrollar sus propuestas según su criterio y creatividad. En este sentido, se les instó a situar sus unidades en un contexto educativo específico, considerando el nivel y las características del alumnado destinatario. A partir de ahí, cada grupo definió los objetivos de aprendizaje, seleccionó los contenidos más relevantes, diseñó la metodología y actividades de aula, y estableció el sistema y criterios de evaluación para los tópicos definidos. Estas prácticas responden a un enfoque competencial e inclusivo, como promueven la legislación vigente y propuestas pedagógicas centradas en el diseño universal para el aprendizaje (DUA), el aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999) y la metodología de aula invertida, orientadas a una enseñanza personalizada, activa y reflexiva. En Educación Infantil, se subrayó la necesidad de emplear metodologías activas y lúdicas, basadas en la exploración, el juego y la expresión creativa, asegurando que los contenidos filosóficos se presentaran de manera accesible y significativa para el desarrollo cognitivo y emocional. Para Educación Primaria, se pidió a los grupos que seleccionaran un ciclo educativo específico y adaptaran sus propuestas a las competencias y niveles de comprensión correspondientes, promoviendo un aprendizaje progresivo que favoreciera el desarrollo del pensamiento crítico de acuerdo con la madurez del alumnado.

El eje vertebrador de estas unidades ha sido la metodología del programa ‘Filosofía para niños y niñas’, que enfatiza el diálogo, la reflexión crítica y la indagación filosófica como herramientas clave para el aprendizaje (Splitter & Sharp, 1996). Esta metodología busca que los estudiantes desarrollen habilidades de razonamiento, argumentación y escucha activa a través del debate guiado. Se han recomendado tareas que promuevan el uso de preguntas abiertas, el análisis de situaciones dilemáticas y la conexión de los contenidos con experiencias personales -especialmente en Infantil- o problemas actuales. Así, se anima a que la implementación en el aula favorezca la participación del alumnado en discusiones estructuradas, permitiendo que formulen hipótesis, justifiquen sus posturas y consideren perspectivas alternativas, fomentando tanto el pensamiento crítico como la educación en valores. Este planteamiento favorece que el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria asuma un rol activo en su proceso de

aprendizaje y en la toma de decisiones vinculadas a la práctica docente. La implicación directa en la planificación de unidades didácticas busca favorecer el compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, y potenciar su capacidad para trasladar estas estrategias a su futura labor docente. Esta dinámica es eficaz para explorar y diseñar recursos orientados al desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico. Al incentivar la reflexión, el análisis y la toma de decisiones fundamentadas, se sientan las bases para que el alumnado pueda impulsar estas competencias en sus futuras clases, promoviendo una enseñanza activa, reflexiva y comprometida con la educación en valores, en coherencia con las finalidades educativas de la LOMLOE y las metodologías recomendadas por organismos como la UNESCO (2021) para la formación del profesorado en contextos diversos y democráticos.

En la segunda dinámica, se trabajan estudios de caso que presentan problemáticas frecuentes en el contexto educativo y fomentan la reflexión sobre las estrategias más adecuadas para abordarlas. El alumnado debe analizar las situaciones propuestas, debatir posibles formas de actuación y justificar sus decisiones pedagógicas en función de criterios prácticos y éticos. Este ejercicio se enmarca en una metodología activa basada en el aprendizaje por problemas (*problem-based learning*), reconocida por su capacidad para desarrollar el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la autonomía profesional en los futuros docentes (Pazos-Yerovi & Aguilar Córdón, 2024).

Los dilemas educativos seleccionados fueron: a) cómo adaptar la enseñanza para incluir a un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) con dificultades de interacción social y comunicación; b) cómo responder a un caso de acoso escolar, garantizando la protección de la víctima y un ambiente seguro para todos; c) cómo gestionar la llegada de un alumno de entorno socioeconómico desfavorecido con dificultades de adaptación por experiencias previas de exclusión o carencias educativas. Para abordar estas cuestiones, se promueve un contexto de diálogo abierto donde el alumnado expone y contrasta ideas, valorando colectivamente las implicaciones pedagógicas y éticas de las decisiones adoptadas. Se anima a considerar puntos de vista inclusivos, colaborativos y basados en la atención a la diversidad, destacando la importancia de un clima escolar que favorezca el bienestar y el aprendizaje de todos. Estas orientaciones responden a los principios de la legislación vigente, que establecen la equidad, la inclusión y la atención a la diversidad como objetivos centrales del sistema educativo (Ley Orgánica 3/2020,

art. 1.d, 1.e; Real Decreto 95/2022, art. 3; Real Decreto 157/2022, art. 4).

En el primer caso, se discute la relevancia de adaptar el entorno educativo a las necesidades del alumno con TEA mediante apoyos visuales, estructuración de tiempos y actividades, y rutinas predecibles. Se enfatiza la sensibilización del grupo sobre la diversidad y la integración del alumno (Vázquez et al., 2020), así como la formación docente en educación inclusiva y el trabajo coordinado con especialistas, en línea con la normativa estatal y los principios de la escuela inclusiva promovidos por la UNESCO (2021).

Para el segundo dilema, sobre acoso escolar, se exploran estrategias de prevención e intervención (Agudo Navío, 2015), como la detección de señales de alerta, el fomento de la empatía y el respeto mutuo, y la promoción de la mediación y el diálogo para la resolución de conflictos. Se valora, además, el papel del profesorado en la creación de un entorno seguro y en la implementación de programas de convivencia que reduzcan la exclusión y la violencia. Estas propuestas están alineadas con la LOMLOE en cuanto a la garantía de una educación libre de violencia, la promoción de la igualdad y el desarrollo de la competencia cívica y ética del alumnado (LOMLOE, art. 2.2 y art. 1, art. 121 y art. 124).

En el tercer caso, se analiza cómo garantizar la acogida de un alumno en situación de vulnerabilidad socioeconómica, generando un entorno de confianza, identificando necesidades específicas de apoyo y evitando la estigmatización. Se proponen estrategias para fomentar la cooperación del grupo, favoreciendo dinámicas de aprendizaje inclusivo y colaborativo que refuercen la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiante (Bonal & Tarabini, 2013). Se explora igualmente el aprendizaje cooperativo como una herramienta eficaz para garantizar la equidad y la participación plena de todo el alumnado (Castañeda Fuentes, Pinto Ayala, & Sojos Tubay, 2024).

A través de este ejercicio, el alumnado se enfrenta a situaciones complejas y desarrolla habilidades de análisis y toma de decisiones desde una perspectiva crítica y reflexiva. La actividad también permite destacar la importancia de la formación docente en inclusión, convivencia y gestión del aula, así como la necesidad de enfoques pedagógicos sensibles a la diversidad y orientados a la equidad educativa, en coherencia con los principios del sistema educativo actual.

Finalmente, en las sesiones de Seminario, en las que participa una sexta parte del alumnado en cada grupo, se fomenta el análisis reflexivo y la argumentación

fundamentada. Estas sesiones están diseñadas para desarrollar habilidades críticas mediante la lectura y discusión de textos filosóficos breves sobre aspectos relevantes del pensamiento y la práctica educativa. Su propósito es fomentar el pensamiento crítico mediante la lectura analítica y la conversación razonada, en consonancia con el artículo 4 del Real Decreto 157/2022 que subraya la importancia de formar un alumnado capaz de pensar por sí mismo, actuar con criterio propio y participar activamente en una sociedad democrática. Para ello, se trabaja con una selección de textos escogidos para estimular la reflexión y el debate.

En primer lugar, se propone el texto *Enseñar pensamiento crítico*, de bell hooks (2022, pp. 17-22), que permite abordar las destrezas fundamentales del pensamiento crítico y analizar estrategias para fortalecerlas en el aula. La idea es debatir sobre la importancia de fomentar un aprendizaje basado en la autonomía y la capacidad de cuestionamiento, más allá de modelos educativos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento. Este planteamiento conecta con los principios pedagógicos de la LOMLOE, que promueven una enseñanza centrada en el desarrollo competencial, la participación del alumnado y la atención a la diversidad (LOMLOE, 2020, preámbulo y artículo 1).

El segundo texto escogido es un fragmento de *Manual de profesorado para acompañar a Elfie*, de Matthew Lipman (2001, pp. 37-47), que introduce al alumnado en las estrategias del programa ‘Filosofía para niños y niñas’. Desde él se pretende discutir la aplicabilidad de estas técnicas en Educación Infantil y en los primeros niveles de Primaria, donde suelen existir reticencias a prácticas de reflexión y diálogo analítico con el alumnado. Además, se reflexiona sobre la posibilidad de fomentar el pensamiento filosófico desde edades tempranas, superando la tendencia a subestimar la capacidad de los niños para formular ideas y participar en discusiones estructuradas. Esta propuesta es especialmente pertinente a la luz del Real Decreto 95/2022, que reconoce la necesidad de desarrollar competencias de pensamiento, lenguaje y relación interpersonal desde los primeros años.

En la tercera sesión se analizan dos fragmentos de *Vigilar y castigar*, de Michel Foucault. El primero (1998, pp. 140-143) aborda la disciplina como tecnología de control en las instituciones educativas; el segundo (1998, pp. 165-171) se centra en la sanción normalizadora como mecanismo de regulación del comportamiento. Se discute la influencia del modelo disciplinario en la enseñanza tradicional y cómo la escuela ha funcionado como espacio de regulación social y estandarización de

las personas. Se debate también sobre la persistencia de estos mecanismos en la pedagogía actual y las posibilidades de propuestas alternativas que reduzcan el control y fomenten la autonomía en el aprendizaje.

En la cuarta sesión se trabaja con un fragmento de *Realismo capitalista*, de Mark Fisher (2016, pp. 37-41), en el que se examina el modelo postdisciplinario en educación y las consecuencias del uso de nuevas tecnologías en la enseñanza. El objetivo es discutir cómo las dinámicas de vigilancia y control han cambiado con la digitalización del aprendizaje y cómo las instituciones educativas han pasado de modelos de disciplina explícita a formas más sutiles de regulación, basadas en la autoexigencia y la gestión individualizada del rendimiento. Igualmente, se busca reflexionar sobre el impacto de la lógica neoliberal en la educación, analizando el papel de la escuela en la producción de personas adaptadas a las exigencias del mercado laboral.

En la última sesión se trabaja con una entrevista a Judith Butler realizada en 2022 (Del Pino & Butler, 2022), en la que se analiza la construcción de la identidad a través de la asignación del género. El eje de la sesión es el debate sobre cómo los individuos interiorizan las normas sociales desde la educación y cómo las instituciones, incluida la escuela, participan en la producción de identidades de género. Igualmente, se busca reflexionar sobre las implicaciones de esta cuestión en la práctica docente, especialmente en la atención a la diversidad y la necesidad de propuestas pedagógicas inclusivas. Este enfoque se vincula con el principio de equidad y no discriminación recogida en la legislación educativa vigente (LOMLOE, art. 1, 2 y 71) y con los objetivos de inclusión de los currículos oficiales.

El desarrollo de las sesiones exige la lectura atenta de los textos por parte del alumnado. A partir de ellos, se organizan conversaciones guiadas para identificar las ideas centrales y reflexionar sobre su alcance y aplicabilidad en la educación. El diálogo se basa en el examen de las propuestas de cada texto, la identificación de los marcos teóricos y la construcción de una opinión razonada sobre su pertinencia. Se fomenta que las distintas posiciones se contrasten, promoviendo una deliberación colectiva basada en la solidez argumentativa y el respeto intelectual. Se insiste en que cada estudiante fundamente sus opiniones con argumentos sólidos y coherentes, evitando la mera expresión de preferencias personales o creencias infundadas. Al mismo tiempo, se promueve una actitud de apertura y receptividad hacia las ideas de los demás, incentivando la evaluación crítica de los argu-

mentos en el debate.

El papel del profesorado se limita a introducir los textos, contextualizar brevemente a sus autores, guiar y reorientar la conversación cuando se aleja de los temas centrales y aclarar conceptos o interpretaciones erróneas. Así, el protagonismo del aprendizaje recae en el alumnado, favoreciendo una aproximación activa al conocimiento, donde el desarrollo del pensamiento crítico es el eje del proceso formativo. Esta orientación coincide con las directrices didácticas actuales, que valoran el aprendizaje significativo, el trabajo cooperativo y la autonomía personal como ejes para una educación de calidad y equitativa.

Conclusión

La respuesta recibida hasta el momento en los distintos cursos en los que se han utilizado estas estrategias educativas ha sido positiva, tanto en términos teóricos como actitudinales. A lo largo de las sesiones se ha evidenciado una notable mejora en la capacidad del alumnado para realizar un análisis reflexivo de las cuestiones planteadas en las clases. Este avance se ha traducido en una mayor profundidad en los debates y en una actitud más crítica y cuestionadora frente a los conocimientos establecidos. Uno de los aspectos más destacados de estos resultados ha sido la capacidad adquirida por el estudiantado para cuestionar lo que habitualmente se da por establecido. A medida que se ha avanzado en las lecturas y discusiones, muchos estudiantes han comenzado a reconocer que las normas o creencias comúnmente aceptadas no necesariamente son las más racionales ni las más adecuadas. Este proceso de reflexión crítica les ha permitido poner en duda ideas naturalizadas en la cultura hegemónica, las cuales, a menudo, no se cuestionan en el ámbito educativo. Esta actitud reflexiva ha sido un paso significativo hacia la transformación del proceso de conocimiento, permitiendo que el alumnado no solo reciba información de manera pasiva, sino que también se involucre en la adquisición de la teoría.

Además, se ha producido un cambio importante en la disposición del alumnado a exponer sus opiniones de manera argumentada, superando algunos de los recelos iniciales que suelen acompañar la participación en debates filosóficos o críticos. Al principio, muchos mostraban dudas sobre la validez de sus puntos de vista, pero, a lo largo del curso, se ha notado un esfuerzo continuo por parte de los estudiantes por presentar razones sólidas que respaldaran sus planteamientos.

Esta evolución refleja una mejora en la calidad de los argumentos y en la confianza del alumnado para expresarse y para sostener sus ideas con firmeza, incluso cuando estas están en desacuerdo con las de sus compañeros. En esa medida, se ha fortalecido en el alumnado la capacidad para atender las ideas ajenas con una actitud abierta y receptiva. Durante los debates, se ha observado un esfuerzo de los estudiantes por comprender y valorar los argumentos de sus compañeros, aunque no coincidieran con su propia perspectiva. Este proceso de escucha activa y de respeto mutuo ha enriquecido el ambiente de las discusiones, creando un espacio en el que los estudiantes defiendan sus puntos de vista, aprendan de las opiniones ajenas y, en muchos casos, ajusten sus ideas en función de las reflexiones compartidas.

Finalmente, se ha registrado un aumento significativo en el compromiso y en la motivación del alumnado, especialmente en lo que respecta a la elaboración de las unidades didácticas. El interés por esta tarea ha crecido, en gran medida, gracias a la capacidad del estudiantado para conectar las teorías filosóficas con la práctica educativa real. La reflexión sobre cómo mejorar la tarea docente, impulsada por los debates teóricos, ha llevado a muchos estudiantes a aportar ideas innovadoras y creativas, que buscan transformar las metodologías tradicionales y fomentar una educación crítica. El impulso por la innovación en la enseñanza ha sido, creo, reflejo del entusiasmo generado por las estrategias educativas utilizadas, que han conseguido involucrar a los estudiantes de manera activa en su propio proceso de aprendizaje. La disposición para cuestionar, debatir y escuchar activamente ha sido clave para el desarrollo de un entorno educativo más activo y enriquecedor. Al mismo tiempo, el aumento en el compromiso con la práctica docente y la motivación por buscar soluciones innovadoras reflejan un avance significativo en la manera en que los estudiantes se relacionan con su proceso de formación. Por lo dicho, cabe afirmar que el uso de estas estrategias ha resultado exitoso en la mejora de la capacidad crítica, argumentativa y reflexiva del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Agudo Navío, N. (2015). El acoso escolar: Propuestas de intervención para un aula sin violencia. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 19, 49-52.
- Alonso, S. T., & Gil, C. F. (2019). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente. *Estudios, Utopía y praxis latinoamericana*, 87, 27-42.
- Aymes, G. L. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 37(22), 41-60.
- Bermúdez Torres, V. (2022). La Filosofía como eje de la educación en democracia. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 117, 17-34.
- Birlanga Trigueros, J. G. (2020). Enseñar, filosofar y enseñar filosofía: Echando de menos la porción que falta. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 40(115), 91-106.
- Bonal i Sarró, X., & Tarabini-Castellani Clemente, A. (2013). De la educación a la educabilidad: Una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis Sociológica*, 17, 67-88.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Castañeda Fuentes, J. G., Pinto Ayala, B. E., & Sojos Tubay, A. M. (2024). Fomentando el pensamiento crítico mediante aprendizaje colaborativo y cooperativo: Estrategias para mejorar la enseñanza. *Revista Scientific*, 9(31), 126-143.
- Del Pino, J., & Butler, J. (2022, 12 noviembre). La gente debería poder encontrar su propio camino en lo que se refiere al género, vivir sus cuerpos con libertad [Entrevista]. *Cadena SER*. <https://cadenaser.com/audio/1668253020058/>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight*

assessment, 22, 23-56.

Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista ¿no hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.

Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P., & Faundez, A. (2023). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.

García Amilburu, M., & García Gutiérrez, J. (2017). *Filosofía de la educación*. Narcea.

Habermas, J. (2019). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo verde.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Lipman, M., & Gizard, A. (2001). *Poner en orden nuestros pensamientos. Manual de profesor para acompañar a Elfie*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41-60.

Ortiz Acosta, J. D. (2013). Filosofía y pensamiento crítico. *Sincronía*, (63), 1-20.

Pazos-Yerovi, E. I., & Aguilar-Gordón, F. R. (2024). El aprendizaje basado en problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico.

co. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 313–340.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022.

Splitter, L. J., & Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.

Vázquez-Vázquez, T. C., García-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(Extra 1), 589-612.

Villanueva, J. (2006). La filosofía y la formación docente: Hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más consciente, crítica y participativa. *Laurus*, 12(Ext), 206-235.

Zelaieta Anta, E., & Camino Ortiz de Barrón, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 197-214

The Educational Relationship

A Pedagogical View from Martin Buber's Anthropology

La relación educativa

*Una visión pedagógica desde la antropología de
Martin Buber*



NICOLÁS SUSENA PRESAS

JUAN JESÚS GUTIERRO CARRASCO

pp. 80-100

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN

El sistema educativo actual se ha centrado en los últimos años en las programaciones y metodologías científico-técnicas, planteando la cuestión de cómo equilibrar la atención a la persona sin cosificar al estudiante. Este artículo reflexiona sobre la pedagogía basada en la antropología filosófica de Martin Buber, que introduce las relaciones Yo-Ello y Yo-Tú, y aboga por una relación auténtica y recíproca entre Yo y Tú, que trasciende el individualismo y colectivismo y preserva la singularidad de cada persona.

La educación, según esta visión, debe fomentar relaciones auténticas y humanas entre profesor y estudiante mediante el diálogo. Los elementos claves de esta relación incluyen el cuidado de la alteridad, encuentros auténticos, vínculos basados en la verdad, compromiso, confianza y dinamismo, culminando en una relación inclusiva como la amistad. Este enfoque promueve una educación significativa que va más allá de la simple transmisión de conocimientos y se centra en el desarrollo integral del individuo, fomentando autonomía, responsabilidad y la capacidad de establecer relaciones auténticas en un entorno educativo dinámico.

Palabras clave: educación, relación, diálogo, antropología de la educación, relación profesor-alumno.

ABSTRACT

The current educational system has focused in recent years on scientific and technical programming and methodologies, raising the question of how to balance attention to the person without objectifying the student. This article reflects on pedagogy based on the philosophical anthropology of Martin Buber, who introduces the Yo-It and Yo-Thou relationships, advocating for an authentic and reciprocal relationship between Yo and Thou, which transcends individualism and collectivism while preserving the uniqueness of each person.

Education, according to this vision, should foster authentic and human relationships between teacher and student through dialogue. The key elements of this relationship include care for otherness, authentic encounters, bonds based on truth, commitment, trust, and dynamism, culminating in an inclusive relationship akin to friendship. This approach promotes a meaningful education that goes beyond mere knowledge transfer and focuses on the integral development of the individual, fostering autonomy, responsibility, and the ability to establish authentic relationships in a dynamic educational environment.

Keywords: education, relationship, dialogue, anthropology of education, teacher-student relationship.

Introducción

En los últimos años, el sistema educativo español ha puesto su énfasis en las programaciones y metodologías científico-técnicas. Sin embargo, la enseñanza, clave para la vida del estudiante desde sus primeras etapas, decidirá en gran medida su ser persona. Surge entonces una pregunta clave: ¿cómo se puede conjugar un sistema educativo que preste atención a la persona en todas sus dimensiones, procurando su crecimiento personal junto con su desarrollo intelectual?

Uno de los filósofos más relevantes del siglo XX que definió al ser humano como un ser relacional fue el vienés Martin Buber. A través de la filosofía dialógica, Buber destacó la importancia decisiva de la relación con un Tú en la constitución del ser persona.

El objetivo de esta investigación es proponer la relación educativa, basada en los principios antropológicos buberianos, como un medio para fomentar el desarrollo integral del estudiante y fortalecer el vínculo que humaniza el encuentro pedagógico. La metodología empleada en el presente trabajo se basa en un enfoque humanista y un paradigma cualitativo, enfocado en el significado y las intenciones de las acciones humanas. Su objetivo es comprender e interpretar la realidad educativa actual mediante la reflexión y el análisis crítico de cinco obras de Buber. Respecto de la terminología empleada se debe señalar que en el pensamiento del autor vienés las referencias al ser humano como un ser en relación son constantes en su vocabulario.

1. Claves antropológicas de Martin Buber

La pregunta sobre la naturaleza del ser humano ha sido una constante en el pensamiento de Martin Buber. Dos de sus obras más significativas presentan las claves que configuran su respuesta. Su obra *Yo y Tú*, publicada en 1923, expone su idea acerca del ser en relación. Su otro trabajo, de carácter más sistemático, fue publicado en 1943 bajo el título *El problema del hombre*.

Debemos ahora señalar cuáles son las claves más importantes que Buber ha desarrollado en torno a lo que se ha venido a llamar *filosofía del diálogo*, de la que no es el único representante, pero sí uno de sus principales exponentes al afirmar que «únicamente en la relación viva podremos reconocer inmediatamente la esencia peculiar al hombre» (Buber, 2018, pág. 144).

1.1 Palabras primordiales: *Yo-Tú* y *Yo-Ello*

«Una de estas palabras primordiales es el par de vocablos *Yo-Tú*. La otra palabra primordial es el par *Yo-Ello*» (Buber, 2013d). El pensamiento dialógico del autor presenta cierta dificultad de comprensión ante el juego de palabras que utiliza. Su obra estará marcada por señalar los principales conceptos en pares. Los dos más importantes son: el *Yo-Tú*, que trataría la relación persona-persona; y el *Yo-Ello*, persona-objeto.

Buber señala que la relación *Yo-Ello* sería una «relación de experiencia y de uso, nunca se dice con el ser entero» (Sanchez Meca, 2000, pág. 123). Este *Ello* podría ser otro hombre, un animal o Dios de manera objetivada. Es, en definitiva, una relación natural de distinción (Buber, 2013d). Mientras, el *Yo-Tú* muestra una vinculación natural (Buber, 2013d), donde el «*Yo* que dice *Tú* se vive como persona y tiene conciencia» (Sanchez Meca, 2000, pág. 123). El autor se hace eco de una proposición antropológica de Husserl que ilumina este punto: «La hombría consiste, esencialmente, en un ser hombre en entidades humanas vinculadas generativa y socialmente» (Buber, 2018, pág. 78).

Por todo, es clave comprender el paso del *Yo-Ello* al *Yo-Tú*. En primer lugar, mientras que el *Yo-Ello* se apoya en la experiencia (Buber, 2013d), el *Yo-Tú* se trata de una relación (Buber, 2013d). La experiencia viene dada por sentimientos o acciones primigenias del ser humano que no implican una relación con el otro, experiencias entre las que no se distingue internas o externas, pues ambas están referidas a los objetos. De esta manera, alguien con quien no establecemos un contacto más directo que afiance el vínculo siempre se quedará en el reino del *Ello* (Buber, 2013d).

Sin embargo, la relación ya viene marcada en su mismo concepto con el vínculo hacia algo o alguien (Vázquez Verdana, 2013). Buber describe tres esferas en las que se disponen las relaciones: la de nuestra vida con la naturaleza; la vida con los hombres; y la comunicación con las formas inteligibles (Buber, 2013d). En todas ellas se descubre que aquello que entra en un diálogo con el *Yo* a partir del encuentro —y que implica reciprocidad y/o exclusividad— dejará ser *Ello* para convertirse en un *Tú*: «Lo decisivo [de la persona] es que conoce la relación que existe entre el mundo y él mismo. Con esto, en medio del mundo, le ha surgido a este algo que puede encararse con él» (Buber, 2018, pág. 33).

1.2 Características de la relación Yo-Tú

¿Cuáles serían, entonces, las características de dicha relación, que se muestra distinta de la experiencia? El primer elemento clave es la presencia. Para que pueda existir un diálogo tiene, en primer lugar, que facilitarse el mismo. La presencia sería la disposición interna del *Yo* a un encuentro con el *Tú*. Porque existen miles de objetos y personas que nos rodean, pero solamente cuando algo o alguien nos interpela —por la razón que sea— nos hallamos ante su presencia, partiendo desde nuestra soledad hacia el encuentro con el *Tú*: «Únicamente cuando el individuo reconozca al otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo, como hombre, y marche desde este reconocimiento a penetrar en el otro, habrá quebrantado su soledad en un encuentro» (Buber, 2018, pág. 140).

Esto dará paso necesariamente al encuentro (Gerald Parreira, 2013). El hecho de que el *Tú* venga a nuestra vida implica la apertura del corazón y el entrar en diálogo con él. Por tanto, requiere de la dimensión activa y pasiva del mismo, es decir, «elegir y ser elegido» (Buber, 2013d, pág. 13). Así es como el ser humano llega a realizarse: al entrar en contacto con un *Tú*. Una de las máximas de Buber deja impresa esta idea: «Toda vida verdadera es encuentro» (Buber, 2013d, pág. 13).

Por eso, a la hora de hablar de una relación con un *Tú*, es tan necesario el encuentro. Cada *Yo* realiza su propio camino conociendo sólo aquello que ha recorrido, es decir, su propia historia. En el momento en que se produce el encuentro ambos van a poder descubrir la historia del otro (Buber, 2013d). Y aunque el *Tú* se haga presente, «soy *Yo* quien entra en relación directa con él» (Buber, 2013d, pág. 60). Dicho lo cual, la relación implica una presencia, un encuentro y una libertad del *Yo* y del *Tú* para dar inicio a la misma. Implica también exclusividad: «Existe solo frente a nosotros. Llena el horizonte. Esto no significa que no exista nada más. Pero todo lo demás vive a su luz» (Buber, 2013d, pág. 62).

La relación es directa, lo cual es el tercero de los elementos característicos (Fernando Bolaños, 2010). No existe nada que se interponga ni hay componentes previos a la misma. Cuando en la relación no hay medios, se produce un verdadero encuentro. Nuestro autor la define como «una acción sobre lo que me confronta» (Buber, 2013d, pág. 15). Esto se une al hecho de ser una relación exclusiva cuando existe un diálogo verdadero con un ser en el mundo (Buber, 2013d).

A ello le sigue la reciprocidad (Buber, 2013d). El *Tú* y el *Yo* que se encuentran y

generan un vínculo se engarzan en un crecimiento recíproco, de manera que el *Tú* llena mi horizonte de sentido y posibilita que me descubra como un *Yo*, y viceversa (Vázquez Verdana, 2013). De esta forma, cada uno podría llegar a afirmar que se realiza «al contacto del *Tú*; al volverme *Yo*, digo *Tú*» (Buber, 2013d, pág. 13).

No se puede conocer al otro si no es a través de la reciprocidad, que es fuente de conocimiento. La persona lleva inscrita en sí la necesidad de diálogo, siendo un *ser relacional* que corresponde y puede ser correspondido. La comunicación que establece con los demás no es sino el trasfondo de su propia construcción, del diálogo con su *Tú* innato. «El hombre no puede hacerse enteramente hombre mediante su relación consigo mismo, sino gracias a su relación con otro “mismo”» (Buber, 2018, págs. 89-90). De manera que la reciprocidad es el origen y fin de este proceso de crecimiento del propio *Yo* en el trato con un *Tú* (Buber, 2013d).

Por último, la relación es mediada, marcada por los sentimientos que se tienen desde un primer instante y que no construyen de una manera sólida el diálogo entre ambas personas. Es el amor, que surge en un encuentro y se forja en un caminar, el que va a generar y sostener la relación, situándose en medio de ese *Tú* y ese *Yo*. Esto conlleva la última de las características que debemos señalar: la exclusividad. Cuando esta existe, «entonces puedo ayudar, curar, educar, elevar, liberar» (Buber, 2013d, pág. 16).

En el lado opuesto se encuentra la percepción del mundo y de las cosas sin que exista una verdadera entrega. Cuando el *Tú* se convierte en *Ello*, cuando se pierde la relación, queda patente la ausencia de la reciprocidad, de relación verdadera. De esta forma, el *Tú* sin relación terminará por ser un *Ello*; mientras que el *Ello* que vive en relación con quien lo mira de frente acabará siendo un *Tú*. No perdamos de vista que «el hombre no puede vivir sin el *Ello*. Pero quien solo vive con el *Ello* no es un hombre» (Buber, 2013d, pág. 30).

1.3 Crítica al individualismo y colectivismo

Un aspecto singular es que Buber no expresa la relación del *Yo* y el *Tú* como un “nosotros”, aunque sí habla de la *vida colectiva* o *comunitaria* (Domínguez Prieto, 2007). La vida del ser humano se realiza siempre a través de la relación con otro *Tú*, pero sin que ambas personas dejen de realizar y manifestar su propio ser. Aparece entonces la crítica al individualismo y al colectivismo (Buber, 2018). En la primera, queda de manifiesto la mirada autorreferencial de la persona, donde

solo se realiza a sí misma en medio de su soledad, sin necesidad de otros; mientras, el colectivismo trata de diluir el ser del ser humano en medio de la sociedad, de forma que existe una renuncia al *yo* personal en favor de los demás, sin posibilidad de que se establezca una verdadera y auténtica relación.

El *Yo* es también el lugar también donde va a nacer y crecer el deseo de una relación; incluso va a plantear una participación aún más elevada dentro de una dimensión espiritual. Primeramente, dirá de sí mismo: “yo soy” para luego descubrir que el *Tú* que tenemos delante llena nuestro horizonte. Pero en la parte espiritual del hombre se manifiesta también ese *Tú* eterno que, Buber afirma, invoca cada *Tú* (Buber, 2013d).

Buber se va a rebelar ante ambas y propondrá una «excluida alternativa genuina» (Buber, 2018, pág. 142), como él mismo la denomina. Esta se halla marcada por la esfera del “entre”. No se trata de la renuncia a la relación con los otros ni de mimetizarse con el grupo. Este “entre” «no ocurre en uno y otro de los participantes ni tampoco en un mundo neutral que abarca a los dos y a todas las demás cosas, sino en el sentido más preciso “entre” los dos, como si dijéramos, en una dimensión a la que solo los dos tienen acceso» (Buber, 2018, págs. 142-143).

Y todo esto sucede en un contexto dialógico, de la misma forma que el hombre se encuentra en conexión con el mundo que le rodea (Buber, 2018). El autor hace constantes referencias a la soledad del ser humano y a cómo el mundo se convierte en la mansión cósmica en la que vive y donde tiene que encontrar un «hogar en la vida» (Buber, 2018, pág. 74). Frente a su crítica al individualismo, que conlleva la vivencia en una soledad autorreferencial marcada por la falta de relación, donde el *Yo* se mira solo a sí mismo; y a la vez que descarta una pretensión colectivista de la vida, donde la persona oculta o adormece su soledad, que descubrirá cuando vuelva al remanso de su hogar; es solamente a través de la relación con un *Tú* como puede el ser humano vencer la soledad de este mundo y descubrir un verdadero lugar al que poder llamar hogar.

1.4. La vocación

Este *Yo* porta en sí mismo para su propio desarrollo una pieza clave: la vocación. El propio autor comenta: «Cree en la vocación y en que ella necesita de esa dualidad [*Yo-Tú*]: la vocación no lo tutela, lo espera, él debe acercarse a ella y, sin embargo, no sabe dónde está; debe perseguirla con todo su ser, eso sí lo sabe» (Bu-

ber, 2017, pág. 71). Existe una identificación entre el destino y la vocación del ser humano. La persona que es libre tiene la firme resolución de alcanzar su destino, sale al encuentro de su vocación, se sacrifica por el otro, lo que Buber terminará denominando como el “Yo real” (Buber, 2013d). En el lado opuesto se halla el “Yo vaciado de realidad” o “Yo despotenciado”, donde se descubre a un “Yo arbitrario”, incapaz de sacrificarse, que al vivir sin libertad es incapaz de conocer su vocación, pese a que él también tiene un destino.

Y en este espacio de libertad se puede generar una auténtica relación (Fernando Bolaños, 2010). Un diálogo que surge entre un *Tú* y un *Yo* que no se ven constreñidos por la reducción dentro de una masa colectiva ni por una vivencia individual aislada de los otros seres humanos. Entonces la libertad surge *con* la relación y *para* la relación; no podría darse una autenticidad del *Yo* si no pudiese desarrollarse su ser en la verdad del encuentro con el *Tú*. Es la mirada, el reconocimiento de aquello que uno mismo es y que los demás deben y quieren ser; es la posibilidad real de avanzar en el camino propio de la vocación de la persona.

Por supuesto, la vocación pone de manifiesto también la diferencia que existe entre la vivencia del amor o de los sentimientos en el ser humano: «A los sentimientos se los “tiene”; el amor es un hecho que “se produce”¹. Los sentimientos habitan en el hombre, pero el hombre habita en su amor» (Buber, 2013d, pág. 16). Buber señala que el amor capacita al ser humano en el desarrollo de una relación con otra persona, es lo que hace posible que el *Yo* descubra en el *Tú* el contenido u objeto de su amor. «La sustancia misma de la relación, que implica la libertad —pues se instituye como responsabilidad que responde a otro—, se mueve en el ámbito del amor que no está en el *Yo*, ni está en el *Tú*, sino *entre* los dos (*zwischen*)» (Sanchez Meca, 2000, pág. 142). Sin amor se halla en oposición al vivir sin un rumbo, buscando entonces la simple utilidad de las cosas y del mundo en una pretensión egoísta de vivir (Buber, 2013d, pág. 49).

Con todo, la persona «necesita ser frente a un *Tú* para ser un *Yo*» (Vázquez Verdana, 2013, pág. 145). La persona se hace consciente de sí misma a través de la participación de su ser en relación con la realidad. Cuando no se realiza el *Tú* innato, este se introvierte (Buber, 2013d). Es decir, cuando no existe una relación con un *Tú*, el encuentro es consigo mismo; por tanto, no existe relación, ni presencia, ni entrega mutua. La relación es un beneficio siempre para ambos, marcado

1 En otra traducción el término empleado es “ocurre” (Buber, 2017).

por la reciprocidad, pero que busca también el propio enriquecimiento personal. Y esta intersubjetividad, en el reconocimiento del otro, nos lleva a la realidad en la que participa el ser humano, con la que establece un vínculo a través del *Ello* o del *Tú*, pero que este no puede apropiarse, para culminar afirmando: «El *Yo* es real en virtud de su participación en la realidad. Se torna tanto más real cuanto más completa es su participación» (Buber, 2013d, pág. 51).

1.5. *El Tú eterno*

Es evidente que el camino que realiza el *Yo* está marcado por las propias decisiones que van conformando su propia vida y el mundo que le rodea (Buber, 2013d). Ahora bien, quien solo cultive la vida interior podrá realizarse a sí mismo, pero se volverá extraño para el mundo al no establecer una relación también exterior dirigida al otro y al Otro, Dios. Estaría incompleta la relación con los hombres si no se habla con Dios (Fernando Bolaños, 2010).

Entonces, la relación entre el hombre y el *Tú* eterno, Dios, también se enmarca en un diálogo, un encuentro: «La relación con el ser humano es el verdadero símbolo de la relación con Dios, en la cual la invocación recibe la verdadera respuesta» (Buber, 2013d, pág. 80). Y este será un diálogo propiciado por la misma existencia de ambos, por la esencia de cada uno. El ser del hombre, del *Yo*, se halla frente al ser del *Tú* eterno, dando origen a una relación verdadera, plena, tanto en libertad como en responsabilidad.

En definitiva, «el *Yo* y el *Tú* están aquí, no solamente en relación, sino en leal intercambio (...). Por consiguiente, aquí, y solamente aquí, nos sentimos realmente contempladores y contemplados, conocedores y conocidos, amantes y amados» (Buber, 2013d, pág. 80; Buber, 2013c). Concluimos entonces que Buber, al fundamentar que el ser humano es un ser dialógico, afirma que este se realiza y se reconoce en el encuentro *entre un Yo y un Tú*.

2. La visión educativa de Martin Buber

La humanidad se vio envuelta en el siglo XX en una serie de circunstancias que acentuaron una de las mayores preguntas filosóficas de la historia: ¿qué es la persona? Esta es la época que vivió Martin Buber y es aquí donde surge su planteamiento como una vía de reconciliación. Al juzgar su pensamiento, es esencial considerar este contexto adverso y antropológicamente complejo, ya que su obra y

su vida se alzan como una gran escuela de humanidad, donde la persona se manifiesta a sí misma como un ser relacional.

La deriva antropológica, caracterizada por la cosificación y la desnaturalización de las relaciones humanas, afecta también a la dimensión educativa. Esta deriva impacta en el ámbito educativo en dos aspectos principales (Geralda Parreira, 2013). Por una parte, la escuela pierde el ambiente generado por las relaciones vivas, reduciendo la relación educativa a un cumplimiento de objetivos y a una formalidad en el trato. La relación educativa se enmarca entonces en un “*do ut des*”, una transacción comercial que no guarda relación con ninguna propuesta pedagógica de calidad. Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, se observa la pérdida de la mirada humana que ha caracterizado la educación. El discente parece ser un eslabón de una cadena llamada escuela, que requiere de un aprendizaje y saber realizar unas tareas. No preocupa verdaderamente el desarrollo de su *Yo*, sino por que pueda asimilar una serie de contenidos y conceptos. La reciprocidad desaparece motivada por la cosificación del estudiante.

Ante esta situación, el objetivo central de la antropología de Buber, como se ha señalado, «no lo constituye ni el individuo ni la colectividad, sino el hombre con el hombre» (Fernando Bolaños, 2010, pág. 14). Para ello es fundamental recuperar el diálogo auténtico en las relaciones humanas:

No se trata de que uno se “deje llevar” ante el otro, sino de que le conceda participar en su ser al ser humano con el que se comunica. Se trata de la autenticidad de lo interhumano; donde no se da, tampoco lo humano puede ser auténtico (Buber, 2013b, pág. 166).

El autor vienés presenta su propuesta educativa a través de tres conferencias. La primera, conocida como el *Discurso sobre lo educativo*, impartida en Heidelberg el año 1925, que trata el desarrollo de las fuerzas creativas en el niño. Una segunda disertación en el año 1935 en la *Freie Jüdische Lehrhausen* Frankfurt bajo el título: *Formación y cosmovisión*, que profundiza en el aspecto de la interculturalidad dentro de la relación profesor-estudiante. Y en último lugar, ya en Tel-Aviv, en 1939, la conferencia *Sobre la educación del carácter* donde el postulado principal es la formación integral de la persona, unida, por supuesto, a la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades.

La autenticidad de la relación con el otro nos lleva al concepto de educación

que Buber ha abordado desde su comprensión del ser humano:

uno quiere encontrar y exigir también en el alma del otro (...) lo que reconoció como correcto en sí mismo. (...) El otro solo debe abrirse en esa, su potencialidad, y por cierto, en lo esencial no merced a la instrucción, sino merced al encuentro, merced a la comunicación existencial entre uno que ya es y uno que puede ser (Buber, 2013b, pág. 171).

La educación buberiana se apoya en el diálogo del *Tú* con el *Yo* y vehicula, a través del encuentro *entre* ambos, un camino que permite convertir al educador en guía y al educando en aquel que es guiado.

2.1 Características de la educación buberiana

Se pretende ahora señalar algunas de las características principales de la concepción educativa en nuestro autor. La primera se refiere a la alteridad. «El verdadero diálogo, así como todo cumplimiento real de la relación entre humanos, significa aceptación de la alteridad» (Buber, 2013a, pág. 157). El respeto por la singularidad del ser humano frente al mundo se vuelve esencial en la educación, la cual afirma el valor de lo más íntimo de la persona, quien guarda dentro de sí aquello que la hace única e irrepetible. Con Buber esto se descubre a través del diálogo educativo, como se verá más adelante. «Nacemos aptos para convertirnos en únicos y singulares, portadores de una tarea que solamente se cumplirá a partir de la contribución de nuestra singularidad»²(Carneiro Leão, 2018, pág. 52).

El enriquecimiento de la relación se debe a que cada una de sus partes ofrece a la otra aquello que le es propio, una disposición de las habilidades y del propio carácter como enriquecimiento mutuo. Las relaciones entre el profesor y el estudiante son el reconocimiento del otro como único, de las singularidades propias de cada personalidad.

Buber, como hemos visto, contrario al individualismo y al colectivismo, propugna la alteridad como solución intermedia. Las virtudes o las carencias del estudiante se descubrirán si no se esconde tras la masa de discentes (colectivismo); al igual que tampoco la atención es única y exclusiva para él (individualismo). Y por supuesto, todo ello se inscribe en un marco de respeto y de aceptación de las dife-

2 Versión original: Nascemos aptos a nos tornar únicos e singulares, portadores de uma tarefa que somente será cumprida a partir dessa contribuição de nossa singularidade.

rencias que puedan existir entre el *Tú* y el *Yo*. Es importante conjugar el cuidado de cada estudiante y de la relación en el aula sin tratar de uniformar las diferencias ni de modificar los recursos existenciales de los educandos. En términos buberianos: el *Tú* se encuentra inmerso en una vida comunitaria a la que no debe renunciar pero que tampoco debe servir de escudo para esconder aquellas cualidades que le hacen ser *Yo* frente a otros *Tú*.

Precisamente esta es la segunda característica dentro del ámbito educativo en Buber: el encuentro auténtico. Cuando se presentan una serie de rasgos que debe albergar todo docente, siempre se recoge entre ellos la madurez como elemento esencial para acompañar a niños o adolescentes que están desarrollando su personalidad y que necesitan de un criterio objetivo y externo para poder ir estableciendo los parámetros necesarios en dicho crecimiento. La autenticidad busca en el encuentro con el *Tú* extraer de él todo el potencial de su ser, basándose en la concepción cotidiana de la verdad de la persona. «Educar, para Buber, significa formar a los hombres para la vivencia auténtica de sus existencias delante de los encuentros y de las situaciones que se harán presentes en sus caminos»³(Carneiro Leão, 2018, pág. 72).

La autenticidad camina a la par de la madurez en cuanto que no importa la apariencia sino el ser. El profesor no debe estar preocupado de la imagen que el estudiante tenga de él, sino de mostrarse como realmente es; pero, evidentemente, siempre desde la madurez que el contexto y la relación exigen: «El auténtico diálogo entre profesorado y alumno implica acoger, escuchar y conocer al otro en cuanto un sí-mismo, un sujeto único» (Vázquez Verdana, 2013, pág. 153).

Asimismo, la relación que se genera entre el docente y el estudiante se forja a través del vínculo entre ambos, que sería el tercer aspecto de la educación en Buber. «Estar en comunión significa en educación justamente eso, estar íntimamente unido» (Buber, 2004a, pág. 20). En la relación con un *Tú* se viven la reciprocidad y la presencia; y en el diálogo educativo se establece también una relación personal entre educador y educando.

La persona es un ser vinculado que tiene «necesidad de prestar atención y responder a las inquietudes vitales propias y de las personas con las que mantiene

3 Versión original: Educar, para Buber, significa formar os homens para a vivência autêntica de suas existências diante dos encontros e das situações que se farão presentes em seus caminhos.

relaciones de confianza mutua» (Vázquez Verdana, 2013, pág. 149). Por este motivo la educación se sumerge en un conjunto de vínculos de cuya urdimbre se obtiene el crecimiento y formación del ser del discente. Y de estos lazos se genera un espacio de confianza que posibilita la apertura del educando a su propia esencia.

El vínculo profesor-estudiante lo establece Buber en una relación fundada en el relato de experiencias y vivencias que se comparten entre ambos, obteniendo un diálogo basado en la autenticidad. La verdad en la que se fundamenta esta relación es un indicativo de que la acción del profesor obtendrá una respuesta de mayor calado en la vida del discente, ya que el proceso de formación obtiene un resultado diferente. La exigencia que se arroja hacia el estudiante por la consabida relación obtendrá una implicación personal mayor y no se ceñirá solo al ámbito intelectual.

Se hace evidente la carga y responsabilidad que el educador adquiere en esta relación asimétrica donde este va a experimentar los dos lados de la acción educativa (la suya y la del educando), mientras que el educando solo experimentará su lado. El compromiso que adquiere el docente será la cuarta característica. Esta es la labor principal del docente: «Implica que yo me haga responsable del otro» (Fernando Bolaños, 2010, pág. 16). En este aspecto Buber difiere de Lévinas quien se hace responsable del otro, sustituyéndolo por el yo (Minguez Vallejos, Romero Sanchez, & Pedreño Plana, 2016).

El profesor es el responsable de la educación del estudiante en el aula y debe procurar que se genere confianza entre ambos. Para Buber «no es posible “responder al otro sin asumir”, sin asumir, concretamente y con esta decisión, la responsabilidad efectiva por el otro» (Fernando Bolaños, 2010, pág. 27). Una responsabilidad ubicada en el espacio y en el tiempo, en la situación concreta en la que se encuentran él y su educando.

Parece evidente afirmar que en la pedagogía buberiana el educador es «como un guía, no como un modelador de individualidades o un mero observador pasivo de las habilidades innatas»⁴(Carneiro Leão, 2018, pág. 78). Su principal cometido es mostrarle al estudiante todo el potencial de su ser y ofrecerle las herramientas necesarias para el desarrollo de su vocación. El interés no es egoísta, sino que se trata de un bien para la vida del discente y la satisfacción del profesor por haber

4 Versión original: Como um guia, não como um modelador de individualidades ou um mero zelador passivo das habilidades inatas.

obrado el bien. Por tanto, es fundamental descubrir el camino del educando «lo que necesita, debe ofrecerle lo que necesita para convertirse en hombre, pero para educarse y crecer en responsabilidad»⁵(Bobbio, 2012, pág. 37), de forma que no solo descubra en el acercamiento del *Tú*, del educador, la responsabilidad de su acción, sino que también pueda él comprender la importancia de su respuesta y la efectividad que sugiere la responsabilidad por su parte.

Otra característica en la relación educativa sería su aspecto dinámico. Al igual que este no puede ser fijado *a priori*, tampoco se puede concebir un verdadero diálogo de forma estática. La espontaneidad propia de las relaciones auténticas, la disponibilidad por parte del educador, van a forjar dicha dinámica. En la existencia humana la realidad que abordamos es diferente en cada ocasión, con un contexto espacio-temporal también diverso.

La espontaneidad, la dinámica y la inmediatez son variables todas ellas de cualquier relación educativa. Pero estas no limitan el valor profundo y sincero que puede existir entre el *Tú* y el *Yo*. Que algunos aspectos puedan modificarse, que surja algo nuevo o que muera algo que se mantuvo en el tiempo, es el resultado de una relación auténtica entre el docente y el discente que mantienen un diálogo vivo entre ellos. Aquello que no genera cambios o que se mantiene de una manera lineal presenta una mayor dificultad de perdurar en el tiempo y de ser comprendido como una relación educativa efectiva.

La relación es dinámica porque también es directa, de forma que no existen elementos intermedios. Nada se interpone: ni personas, ni prejuicios, ni preconcepciones... Tal y como se decía anteriormente, el objetivo primordial del docente es el de ser guía para el estudiante, de manera que no puede darse una educación en unos parámetros cerrados y fijos para el discente, sin que exista la necesaria libertad y reflexión de la persona para decidir sobre los distintos elementos que configuran su personalidad. Esto reivindica la autenticidad en el estudiante y su apertura en la relación con el profesor como elementos imprescindibles, sin ningún otro elemento que pueda entorpecer o dificultar una relación recíproca tan provechosa.

«Buber entiende que el encuentro auténtico entre los seres humanos es dinámico y demanda inmediatez (ninguna interferencia entre ellos), la disponibilidad de

5 Versión original: ciò di cui ha bisogno, gli deve offrire ciò che gli serve per diventare uomo, pero autoeducarsi e crescere nella responsabilità.

ambos para el encuentro y la espontaneidad de ambos delante de las situaciones que puedan ser vividas»⁶(Carneiro Leão, 2018, págs. 80-81). El autor no desliga la educación de la vida, sino todo lo contrario, por lo que establece también como dinámica la relación pedagógica.

Y para que esto sea posible, el educando necesita un ambiente transido de confianza. «Confianza, confianza en el mundo, porque este ser humano existe —ese es el mayor logro interno de la relación en la educación»⁷ (Buber, 1947, pág. 116). Esta categoría es esencial en la educación buberiana. El motivo principal es que el autor otorga al educador la tarea de dar forma a los valores propiamente humanos. Como ya se afirmó en repetidas ocasiones: no se pretende solo la formación intelectual, sino el desarrollo de toda la persona. Por eso los valores no pueden ser enseñados de un modo teórico, requieren de un testimonio, de una presencia que los realice de modo ordinario.

La relación con un *Tú* permite una comunicación de lo fundamental para la persona y exige un compromiso recíproco, pero, especialmente en el educador. El diálogo educativo en un clima de confianza será transmisor de valores humanos a través del modelo que supone el profesor para el estudiante y de que este se sabe acompañado por aquel de forma existencial. «La confianza de saberse acogido y aceptado es la fuente de la que emanan los comportamientos maduros y prosociales» (Vázquez Verdana, 2013, pág. 154). Primero, confianza; luego, formación.

La última característica de lo que Buber entiende como educación será el sentido comunitario (Buber, 2004b). El espacio educativo es la preparación de los individuos para el vínculo interhumano. No se trata del colectivismo, sino del colectivo en el que se encuentra el educando. La sociedad implica una vida comunitaria consolidada gracias a múltiples relaciones de un *Yo* con un *Tú*, no como un conjunto de relaciones aisladas o la suma cuantitativa de diferencias que cohabitan en un determinado espacio físico, sino que como comunidad existe una interacción auténtica, una responsabilidad personal mutua y un respeto a la alteridad.

6 Versión original: Buber entende que o encontro autêntico entre os seres humanos é dinâmico e demanda a imediatez (nehuma interposição entre eles), a disponibilidade de ambos para o encontro e a espontaneidade de ambos diante das situações que possam ser vivenciadas.

7 Versión original: Trust, trust in the world, because this human being exists —that is the most inward achievement of the relation in education.

2.2 Las relaciones educativas: la amistad

Precisamente, Martin Buber sostiene la necesidad de la formación del carácter en el ser humano para que este pueda establecer relaciones verdaderas que le permitan participar de una comunidad auténtica:

Todo se reduce a que cada ser humano experimente al otro como otro determinado, que cada uno se haga consciente del otro y justamente por eso actúe en consecuencia, considerando y tratando al otro no como su objeto, sino como su compañero en un proceso vital (Buber, 2013b, pág. 163).

En el encuentro educativo, al reconocer al otro como a un interlocutor válido, el deseo es que pueda desarrollar su vocación en un marco dialógico. Este encuentro no está formado por una simple empatía o simpatía, sino que es la inclusión del estudiante en la propia vida. «Sólo si hay inclusión existe la reciprocidad. Pero, con Buber, podemos distinguir tres tipos de relación de inclusión: la inclusión abstracta pero recíproca, la inclusión unilateral concreta y la inclusión recíproca concreta» (Domínguez Prieto, 2007, pág. 79).

La primera es denominada por Buber como experiencia abstracta pero recíproca. Se trata de la relación entre dos personas con una forma de ser, una vocación y una perspectiva distintas, pero que en el diálogo se justifica la legitimidad del otro (Buber, 2004a).

La función educadora sería la segunda y, en este caso, uno actúa sobre otro, incluyéndolo unilateralmente en su realidad concreta, pero sin que exista reciprocidad. Un ejemplo de dicha relación educativa sería aquella donde el profesor pueda ponerse en el lugar del estudiante, pero no al revés: «El alumno experimenta el ser educado propio del alumno, pero no puede experimentar el educar del educador» (Buber, 2004a, pág. 28).

El punto de compenetración o inclusión máximo se desenvuelve en la amistad: «Ella es la verdadera inclusión recíproca de las almas humanas» (Buber, 2004a, pág. 29). Es el encuentro pleno entre el *Tú* y el *Yo*, que se convierte en un acontecimiento estable en el tiempo.

Cada uno se dirige directamente a su interlocutor y provoca en él una respuesta imprevista, una verdadera lección (es decir, que no se repite maquinalmente, para cumplir, ni es tampoco una lección cuyo resultado fuera conocido de antemano por el profesor, sino una lección que se desarrolla con sorpresas por ambas

partes), un abrazo verdadero y no de pura formalidad, un duelo de verdad y no una mera simulación (Buber, 2018, pág. 142).

La amistad, el encuentro pleno que se da en la relación educativa, le posibilita al estudiante enjuiciar, escoger y deliberar adecuadamente para que él pueda consolidar, de modo auténtico, no solo el aprendizaje de contenidos escolares, sino también su libertad moral e intelectual (la autonomía), su libertad de acción (la emancipación) y su existencia como ser humano (la humanización) (Geralda Parreira, 2013, pág. 7, traducción propia).

El trato de amistad puede influir de manera positiva en cuanto a la exigencia que la relación provocará en el discente y en la confianza que se genera entre ambos; pero como contrapartida puede darse una falta de autoridad.

Ahora bien, a este respecto hay que señalar dos puntos esenciales. En primer lugar, Buber comprende el tema educativo en el conjunto de la vida, no solo de la escuela. Es todo proceso que se realiza con la persona a través de la relación con un *Tú*. Ello podría significar que el ámbito es el familiar, el de la amistad, el laboral... Por eso él siempre emplea los términos *educador* y *educando*⁸. Pero, por otra parte, al tratar el tema de la amistad, este tipo de relación contempla un trato de igualdad entre el *Tú* y el *Yo*. Y la dificultad estriba en que, dentro del ámbito propiamente académico, en la escuela, el profesor verá mermada su autoridad, aunque mejore el interés en la docencia por parte del discente.

Fuera del ámbito escolar la amistad va a reforzar la enseñanza debido a la confianza y la apertura del *Tú* y del *Yo*, así como el interés claro de obrar un bien en el otro a través de una formación. No se trata solo de que se pueda acompañar a otro, sino de que la misma amistad y la relación educativa se puedan entender como un todo.

Convendría entonces entrar aún en más detalle acerca del papel que juega el educador según Buber. El profesor «es aquel que se abre a la fecundidad de la actitud *Yo-Tú* y al despertar del deseo, del crédito, de la pasión, de la fe en ser educador y de la disponibilidad de enseñar para ir más allá del contenido, reconociendo la existencia humana del alumno» (Geralda Parreira, 2013, pág. 8). Su principal cometido es el cuidado del ser del estudiante, la reivindicación de la singularidad en el mismo (Buber, 2004b). La formación humana es la pretensión primera y única

8 Sin embargo, en nuestra investigación nos centramos y utilizamos el concepto de educador referido al docente.

del educador, tratando de forjar la personalidad propia del discente en ambiente de autoridad y libertad al mismo tiempo.

Su labor se mueve en un complicado margen donde la libertad y la autoridad se encuentran en cada decisión, pero donde debe quedar evidenciada la capacidad del estudiante para elegir entre aquellos valores que el profesor trata de transmitirle. Es su elección la que va a fortalecer su ser, la que permitirá que el Yo preserve en su naturaleza humana su singularidad. Aquello que le hace ser auténtico es extraído por el educador de una forma mayéutica a través del diálogo construido en la verdad.

2.3 Los límites de la relación educativa

Por supuesto, toda acción tiene sus límites. También sucede en el caso del educador que tiene como responsabilidad actuar en favor de la autenticidad del educando. En todo momento queda claro que, a pesar de la entrega del educador, será el estudiante quien deba dar cada paso en el camino que se ha abierto para él, donde cada decisión suya será esencial también para poder ir adquiriendo esta formación humana. Sin embargo, y a propósito de la responsabilidad, el actuar del docente no debe nunca extralimitarse de su función ni permitir riesgos en su labor como educador y guía.

El docente, que no puede elegir a sus discentes, tiene la ardua tarea de generar orden y disciplina, de hacer cumplir una serie de normas, procurando que la vivencia de estas órdenes se interiorice cada vez más en los estudiantes y que estos ganen en autonomía. «Pero su verdadera meta (...) es el gran carácter» (Buber, 2013c, pág. 188). El carácter de la persona es la impresión —etimológicamente hablando— en el hombre por medio de la relación entre el ser y el actuar. Es decir, todo aquello que realizamos va configurando nuestro ser y produciendo una serie de efectos en nuestro obrar, de manera que el carácter se debe educar, moldear (Buber, 2004b).

En esta tarea Buber afirma que el educador desarrollará su vocación de tres modos (Buber, 2004c). En primer lugar, mediante la *humildad*, siendo su ocupación y su labor un eslabón de una cadena, cuya existencia singular puede dejar impresa una huella profunda en el discente. Por la propia *convicción* de que su labor va a influir al educando en la totalidad de su existencia. Y en último lugar, que gracias a la *confianza* se podrá llegar hasta el estudiante para ofrecer dicha educación.

Estas ideas hasta aquí desarrolladas son la base de la educación buberiana que, partiendo de su antropología dialógica, resaltan la centralidad de la relación docente-estudiante en el camino formativo de este último. A partir de estas ideas se podría plantear una propuesta educativa que recoja el pensamiento de Buber: la educación en la dignidad.

Conclusiones

En el recorrido hecho hasta aquí, se ha podido comprobar cómo para Martin Buber el ser humano no es un ser aislado, sino que vive en relación constante con un *Tú*. Esta se caracteriza por la presencia y el encuentro con el otro, basada en la no existencia de intermediarios, la reciprocidad entre ambas partes, su estabilidad a lo largo del tiempo y la exclusividad que implica. Al inicio de dicha relación, aquel con quien se entra en contacto es un *Ello* que, a través del encuentro, se transforma en un *Tú* para el *Yo*. Esto sitúa al hombre más allá del individualismo y el colectivismo, acentuando la singularidad de cada persona, lo cual se logra en el contacto con el *Tú*: la esfera del *entre*.

La persona debe responder a su vocación de encuentro y para ello necesita de la educación. Esta no se trata solo de la adquisición de conocimientos, sino también la formación integral de la persona. Así, Buber señala como elementos que configuran la acción educativa: se reconoce al otro (al ser humano) como a un interlocutor válido, cada persona es única e irrepetible, y se expone la autenticidad de la persona por medio de sus virtudes y carencias. Y la relación educativa, en sus distintos grados, se forjará con un vínculo entre el estudiante y el docente, quien tiene una responsabilidad mayor. Una relación que es dinámica, justificada en la espontaneidad, y requiere la confianza de ambos. Además, toda relación se suscribe dentro de una comunidad.

El rol del educador, según Buber, es guiar al estudiante hacia el autoconocimiento y la autenticidad mediante un diálogo basado en la verdad. Este proceso implica un equilibrio delicado entre autoridad y libertad, permitiendo al estudiante elegir valores que fortalezcan su ser y preserven su singularidad. En definitiva, el enfoque educativo de Buber se centra en la formación integral del ser humano, destacando la importancia del cuidado del ser y la reivindicación de la singularidad en un ambiente de diálogo y reciprocidad.

Referencias bibliográficas

- Bobbio, A. (2012). *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto. Teorie, azioni, esperienze*. Armando.
- Buber, M. (1947). *Between man and man*. Routledge.
- Buber, M. (2013d). *Yo y Tú*. Nueva Visión.
- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. Herder.
- Buber, M. (2018). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura económica.
- Buber, M. (2004a). Discurso sobre lo educativo. En *El camino del ser humano y otros escritos* (págs. 13-31). Fundación Emmanuel Mounier.
- Buber, M. (2004b). Formación y Cosmovisión. En *El camino del ser humano y otros escritos* (págs. 32-38). Fundación Emmanuel Mounier.
- Buber, M. (2004c). Sobre educación del carácter. En *El camino del ser humano y otros escritos* (págs. 39-50). Fundación Emmanuel Mounier.
- Buber, M. (2013a). Distancia originaria y relación. En *Yo y Tú y otros ensayos* (págs. 147-160). Prometeo Libros.
- Buber, M. (2013b). Elementos de lo interhumano. En *Yo y Tú y otros ensayos* (págs. 161-178). Prometeo Libros.
- Buber, M. (2013c). Sobre la educación del carácter. En *Yo y Tú y otros ensayos* (págs. 179-193). Prometeo.
- Carneiro Leão, R. (2018). *Teoria da relação pedagógica em Martin Buber: apontamentos sobre uma educação para a responsabilidade*. Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32349>
- Domínguez Prieto, X. M. (2007). *Antropología de la familia. Persona, matrimonio y familia*. BAC.
- Geralda Parreira, G. (mayo de 2013). O sentido da educação em Martin Buber e a formação do grande caráter. *Congresso Fenomenologia da região Centro-Oeste* (págs. 1-12). Universidade Federal de Goiás.

Germán Gil, M. (2017). El otro como principio de diálogo. *Revista Educación y Pensamiento*, Vol. 24, nº 24.

Fernando Bolaños, R. (2010). Elementos de alteridad y convivencia social a partir de la filosofía dialógica de Martin Buber. *Sophia*, 11-31.

Mínguez Vallejos, R., Romero Sánchez, B. E., & Pedreño Plana, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163–183. <https://doi.org/10.14201/te-oredu282163183>

Romeu, V. (2018). Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica. *Dixit*, nº 29, pp. 34-47.

Sanchez Meca, D. (2000). *Martin Buber*. Herder.

Vázquez Verdana, V. (2013). Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 143-158.

*Does it Make Sense to Teach how to Argue Properly
in the Fake News Era?*

*¿Tiene sentido enseñar a argumentar
bien en la era de las fake news?*



ILIANA MELERO MONAGAS

pp. 101-117

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN:

Algunos autores se refieren a nuestro tiempo como la era de la *posverdad*, pues cada vez más oradores emplean falacias y discursos de charlatanería para expresarse. Creciendo en este contexto normalizado y con fácil acceso a la IA, el alumnado puede pensar que ya no merece la pena argumentar bien o esforzarse en hacerlo por sí mismos. Criticando una paradoja planteada con Lewis Carroll que reúne ciertos paralelismos con el problema aquí propuesto, defendemos que sigue siendo posible razonar, y hacerlo por los mejores medios disponibles. Para ayudar al profesorado en esta tarea, ofrecemos una didáctica de la Lógica informal.

Palabras clave: Lógica informal, posverdad, argumentación, pensamiento crítico, didáctica.

ABSTRACT:

Some authors refer to our time as the post-truth era because speakers increasingly rely on fallacies and post-truth speeches to express themselves. Growing up in this normalized context and with easy access to AI, students may conclude that proper argumentation is pointless or making an effort to articulate their own thoughts is worthless. Criticizing a paradox raised by Lewis Carroll, which bears some resemblance with the suggested issue, we argue that it is still possible to reason and should be pursued through the best available means. To assist educators in this task, we propose a didactics of Informal logic.

Keywords: Informal logic, post-truth, argumentation, critical thinking, didactics.

Introducción

En el contexto político, la desinformación¹ proveniente de la injerencia internacional en las elecciones de un Estado es preocupante desde, por lo menos, la campaña norteamericana de 2016 y la influencia de la propaganda computacional rusa (Hall Jamieson, 2018). Las campañas de desinformación pueden proceder también desde el seno del propio Estado, dado que los partidos políticos pueden hacer uso de la herramienta de la difusión de información falsa (*fake news* o bulos) para tratar de persuadir al electorado (Paniagua, Seoane & Francisco y Magallón-Rosa, 2020). La normalización de este tipo de discursos en los medios de comunicación tradicionales y en las redes sociales –las cuales son el medio de comunicación que consumen principalmente los jóvenes (Illescas, 2019), siendo la principal de ellas TikTok (Arango, 2024: 90)– hace que los adolescentes estén más expuestos a estas estrategias argumentativas, y que como consecuencia tengan más probabilidad de creer y difundir sus contenidos. No sólo resulta alarmante que la presencia creciente de los *deepfakes* en internet y en general la esfera mediática haga cada vez más difícil a la ciudadanía discernir entre lo verdadero y lo falso, sino que la propia estrategia argumentativa de las campañas de desinformación presuponen como condición de posibilidad un desinterés sistemático por la verdad, lo cual caracteriza al discurso posverdadero (Frankfurt, 2013) cada vez más dominante en nuestra esfera pública actual.

Si sumamos a esto la existencia de motores de Inteligencia Artificial (IA) tales como Chat-GPT, Deepseek, Gemini o Microsoft Copilot, es decir, de modelos de lenguaje a gran escala basados en mecanismos de aprendizaje profundo capaces de producir textos que parecen escritos por seres humanos, en respuesta a órdenes (*prompts*) interpretadas; y que estos motores de IA están disponibles gratuitamente desde 2022², la posibilidad de que los adolescentes o incluso estudiantes universitarios empleen cada vez más esta herramienta para redactar sus deberes o

1 Según la RAE, desinformar significa «dar información intencionadamente manipulada al servicio de ciertos fines», en este contexto, las campañas de desinformación se refieren a estrategias mediáticas que buscan persuadir a los electores mediante noticias falsas (*fake news*), pudiendo eventualmente hacer uso de imágenes, fragmentos de audio o vídeo manipulados o totalmente falsos, generados por inteligencia artificial para que parezcan reales (*deepfakes*).

2 El primer motor de búsqueda semántico fue IBM Watson lanzado en 2011, pero el que marcó un punto de inflexión en las capacidades de la IA fue Chat GPT 3, de 2020. En 2022 se lanzó la versión gratuita de ChatGPT 3.5.

trabajos es elevada, lo cual preocupa a la comunidad docente (Eke, 2023).

Si los alumnos se acostumbran a emplear este tipo de herramientas, en un mundo que cada día más se desentiende por la verdad, ¿por qué iban a querer esforzarse en aprender a redactar, a argumentar, o en definitiva a razonar correctamente? Si retrocedemos un paso en nuestra argumentación y, ante la disyuntiva de elegir entre minimizar el esfuerzo a través del uso de la tecnología o elegir la integridad moral, no depositamos la responsabilidad en el alumnado de elegir esta segunda opción, sino que nos preguntamos en términos generales, ¿por qué argumentar, en general? ¿Sigue siendo importante o útil en nuestra sociedad? ¿Pueden dos personas de ideología contraria debatir, como debatirían dos científicos sobre sus procedimientos de investigación? Si en un ejercicio de caridad cívica respondiéramos a estas dos preguntas que sí, que sigue teniendo sentido argumentar, y que es posible que dos personas cuando intercambian razones sobre las que se basan sus posiciones intelectuales, se escuchan y se entienden, y eventualmente pueden llegar a acuerdos, sigue teniendo cabida preguntar: ¿hay, acaso, razones para argumentar bien, pudiendo hacerlo mal, empleando falacias y aserciones falsas, si el objetivo de la argumentación fuera únicamente persuadir a los oyentes?

Este interrogante nos recuerda al problema planteado por un artículo de 1895 de Lewis Carroll, “Lo que la tortuga le dijo a Aquiles”, que vamos a traer a colación para responder a nuestra pregunta. Por ahora, baste con adelantar que consideramos que la argumentación es el único arma del que disponemos para defendernos contra la desinformación y el imperio de la falsedad, así como para incentivar a la ciudadanía a cultivar un pensamiento crítico, y poder, gracias a ello, salvaguardar uno de los fundamentos de la democracia, por todo lo demás amenazada. Ello contribuirá a tratar de evitar el mayor percance que, según Platón, le podría acontecer a alguien, esto es: «que llegue a aborrecer la razón» (Platón, 1871: 70) o, con otras palabras, a los razonamientos. Una vez respondamos a la pregunta de si merece la pena argumentar bien, y por tanto, de si al alumnado le merecería la pena esforzarse en aprender a argumentar correctamente por sus propios medios, proponemos aquí una didáctica de introducción a la Lógica informal, para ayudar al profesorado a introducir de manera significativa las teorías de la argumentación, más allá de las aproximaciones estériles meramente procedimentales a la Lógica clásica.

1. Lo que la tortuga le dijo a Aquiles

En una versión propia elaborada por Lewis Carroll del problema clásico de la imposibilidad de explicar el movimiento planteado por Zenón de Elea en el siglo V a.C., Carroll reproduce una conversación ficticia que podría haberse dado entre la tortuga y Aquiles, tras la carrera que éste le disputó, sin ser capaz nunca de llegar a la meta. En esta conversación, en la que de manera ucrónica ambos se confiesan verdaderos admiradores de Euclides y de sus principios geométricos, la tortuga le propone extrapolar el problema –que hoy en día podemos denominar como de “regresión al infinito”– que Aquiles ha encontrado en el desplazamiento durante la carrera, al propio acto de inferir durante la deducción. Le propone dos proposiciones extraídas del primer principio euclidiano, de las cuales se sigue una conclusión, las cuales son:

(A) Las cosas que son iguales a lo mismo son iguales entre sí.

(B) Los dos lados de este Triángulo son cosas que son iguales a lo mismo.

(Z) Los dos lados de este Triángulo son iguales entre sí (Carroll, 1895: 4).

En cuanto Aquiles le concede a la tortuga que la proposición Z se sigue lógicamente de las dos proposiciones anteriores, la tortuga le pregunta que si él cree que alguien podría aceptar la secuencia completa como válida, incluso aunque no aceptara A y B como verdaderas. Aquiles vuelve a conceder la plausibilidad de tal escenario, admitiendo que esa persona podría decir: «Acepto como verdadera la proposición hipotética de que, si A y B son verdaderos, Z debe ser verdadero; pero yo no acepto A y B como verdaderas» (ibid). También podría darse lo contrario, plantea la tortuga, que otro individuo aceptase A y B como verdaderas, pero a la proposición hipotética –es decir, al condicional– como falsa, lo cual acepta Aquiles. Ninguno de estas dos personas, según la tortuga, estaría lógicamente obligada a aceptar la verdad de Z. Aquí, hemos de aclarar que, según Vega Reñón, no está claro si por *secuencia* la tortuga se refiere a la inferencia que «lleva de la verdad de A y B a la verdad de Z, o a una proposición condicional de la forma “Si A y B son verdaderas, Z debe ser verdadera» (Vega Reñón, 2007: 266) o si Carroll confunde ambas cosas, lo cual según Vega Reñón es, efectivamente, lo que ocurre. Volviendo a la historia de Carroll, la tortuga le pide a Aquiles que le convenza de la verdad de Z, siendo que acepta A y B, pero no acepta la proposición hipotética –“Si A y B

son verdaderas, Z debe ser verdadera”, a la que denomina C-. El argumento quedaría reconstruido de la siguiente manera:

(A) Las cosas que son iguales a lo mismo son iguales entre sí.

(B) Los dos lados de este Triángulo son cosas que son iguales a lo mismo.

(C) Si A y B son verdaderas, Z debe ser verdadera

(Z) Los dos lados de este Triángulo son iguales entre sí (Carroll, 1895: 5).

Aquiles conmina a la tortuga a aceptar la verdad de C para que acepte Z, ya que Z se sigue de las premisas anteriores, a lo cual la tortuga responde «Si A y B y C son verdaderas, Z debe ser verdadera –repitió pensativa la tortuga-. He aquí otra proposición hipotética, ¿no?» (ibid) la cual, si no es aceptada por la tortuga, podría llegar a aceptar A, B y C, y sin embargo no tener que aceptar Z. A esta nueva proposición la llaman D, y, en fin, ya podemos ver por donde va la paradoja de regresión al infinito que plantea Carroll. ¿Qué opina usted, lector/a? ¿Era el conjunto $\langle\{A,B\},Z\rangle$ un argumento deductivamente válido, no pudiendo ser las premisas verdaderas y a la vez la conclusión falsa, o tiene razón la tortuga no aceptando la conclusión, porque la deducción de una proposición exige siempre la asunción de un nuevo condicional que incluya la propia deducción que se quiere llevar a cabo? Si la tortuga tiene razón, ninguna deducción es legítima y el modelo más básico del razonamiento clásico se desmorona. Caemos en el abismo de la irracionalidad. Pues bien, lo cierto es que la tortuga no tiene razón y las inferencias deductivas pueden sentirse a salvo de –al menos– este ataque escéptico.

Al error de incluir al condicional que expresa la inferencia que queremos realizar en una premisa más de nuestra inferencia deseada lo señala J. Cook Wilson como falacia (Vega Reñón, 2007: 269). Russell, por su parte, distingue por un lado entre el compromiso que realiza el hablante con la verdad de una proposición afirmada condicional o hipotéticamente –el antecedente y consecuente de un condicional–, y la de una proposición afirmada por sí misma, y, por otro lado, entre una proposición «incluidas, según Russell, las de implicación: “p implica q”» (ibid: 269) y las reglas de inferencia «que establecen relaciones consecutivas entre proposiciones del tipo de “p; luego, q”» (ibid). En este caso, se está confundiendo a la regla de inferencia *Modus Ponens* con una proposición del tipo condicional que forma parte de la inferencia analizada, y además se está confundiendo el estatuto episte-

mológico de una proposición hipotética con el de una aserción. Ambas confusiones identificadas por Russell impiden aplicar la regla elemental del *Modus Ponens* a este –o a cualquier– argumento deductivo. A estas consideraciones añade Vega Reñón una última, relativa a la dimensión pragmática de la dificultad de hacer que la tortuga acepte la conclusión. Quizá, sugiere Vega Reñón, aunque la tortuga reconociera la verdad de todas las proposiciones por separado y de las precauciones ofrecidas por Cook Wilson y Russell, podría rehusar el uso de la regla *Modus Ponens*, porque podría argüir que «la Lógica no me obliga a ser lógica o a observar un comportamiento lógico por ella misma» (ibid: 270). A lo cual, cabría señalarle que entonces estaría siendo irracional al rechazar una regla lógica, lo que, quizás, no sería un verdadero problema para la paradójica tortuga, que enseguida azuzaría una nueva e interminable discusión sobre el significado del concepto *racional*.

2. ¿Merece la pena argumentar bien?

Pero, al final, nuestra tortuga no llegaría demasiado lejos. O, al menos, si aspira a vivir en sociedad de un modo inteligible. ¿Puede un agente que aspira a comprender a otros y a ser comprendido negarse a reconocer las reglas básicas del pensamiento y del buen proceder argumentativo? Sencillamente, no. El mero uso del lenguaje para expresarse entraña el uso de las reglas gramaticales de ese lenguaje natural, así como reglas inferenciales y una pretensión de validez de lo enunciado.

Si uno niega algo que está usando para realizar esa misma negación –ya sean el léxico y la gramática del lenguaje natural, o el alfabeto y la gramática del lenguaje formal que empleemos para referirnos a las operaciones inferenciales que está realizando– acaba incurriendo en lo que K. O. Apel y J. Habermas denominan *contradicción realizativa* (*performativer Widerspruch*), es decir, una inconsistencia entre el contenido semántico de lo que se dice (*acto locutivo*) y lo que se hace al decirlo (*acto perlocutivo*), o los compromisos realizativos que se contrae para decir lo que se dice (Habermas, 1985: 102). Por ejemplo, si un individuo dice “en este preciso instante estoy en silencio”, lo que hace al hablar –emitir sonidos– contradice el significado de su proferencia –no emitir sonidos–. Por tanto, incluso una escéptica recalcitrante como la tortuga de Carroll, debe aceptar la pretensión universal de validez en su discurso, y unas reglas mínimas de razonamiento para poder expresarse, criticar expresiones y sembrar la duda:

A quien se resiste a una orden se le señala la normativa vigente, no solamente las penas en que incurrirá en caso de no cumplimiento. Y quien pone en cuestión la validez de las normas que la respaldan habrá de aducir *razones*, ya sea contra la legalidad de esa normativa, esto es, contra la juridicidad de su validez social, o contra la legitimidad de la misma, esto es, contra su pretensión de ser correcta o de estar justificado en sentido práctico-moral. Las pretensiones de validez van conectadas *internamente* con razones (Habermas, 1988: 386).

Aquel que pretende criticar una regla, tiene que emplear reglas para ello y expresarse mediante razones de manera consistente. Así, tanto el ejercicio del esceptico supone la racionalidad, como en nuestro caso, el de la tortuga supone la posibilidad de la deducción. Los interlocutores no viven aislados unos de otros, además de un lenguaje y unas reglas discursivas comparten un marco de discurso y «cierta sabiduría, al menos práctica, con respecto a lo que cabe inferir o no, y se debe inferir o no» (Vega Reñon, 2007: 288) que les permite entenderse y que, les guste o no, emplean al argumentar. Aquello que compartimos posibilita la comunicación. Por tanto, el escepticismo de la tortuga de Carroll no inhabilita al recurso de la razón y la práctica de la argumentación.

Una vez superado el obstáculo epistemológico del escepticismo y demostrado que es posible argumentar bien, podemos preguntarnos si merece la pena hacerlo. ¿Por qué no argumentar sólo a base de falacias, o, digamos, por la fuerza del argumento *ad baculum*? Si de lo que se trata al argumentar es de ofrecer la justificación de una tesis de un modo persuasivo, como indica Vega Reñon, más vale tratar de emplear los mejores medios disponibles. En el campo de la argumentación estos son los argumentos válidos, pertinentes, adecuados al auditorio y persuasivos. Tal y como nos muestran iteraciones del dilema del prisionero modelizado en Teoría

de juegos³, las estrategias cooperativas son las ganadoras a largo plazo (Axelrod, 1980). Si un individuo tiene que conseguir algo de otro –en nuestro caso, convencerle de algo– y no va a volver a interactuar con él en el futuro, es posible que si le miente o le persuade a través de un sofisma, consiga su objetivo dialéctico y pragmático. Pero si esos individuos conviven en una misma comunidad y van a volver a interactuar en el futuro, lo mejor para el propio interés de ese individuo es que emplee medios que no socaven las bases de la propia comunicación; que no mienta o emplee argumentos falaces que se le pueden volver en contra en fases posteriores de la argumentación, si es descubierto. Si este individuo es, por ejemplo, un presidente de un país o un periodista, estará sometido a un escrutinio crítico público por el que debería preocuparse, si le importa gozar de una carrera larga y no piensa únicamente a corto plazo –que es, por otro lado, lo que suele ocurrir en nuestro contexto mediático actual–. A un ciudadano corriente, en fin, también se le aplican las consecuencias del estudio de Axelrod. Por este motivo, podemos concluir que aunque nuestros telediarios y pantallas de *smartphones* estén inundadas de *fake news*, *deep fakes*, y discursos posverdaderos que se desentienden de la verdad, a los ciudadanos corrientes e individuos que en general les preocupe las consecuencias de su discurso, les merece la pena tratar de argumentar bien si quieren ser tenidos en cuenta como individuos respetables o moralmente íntegros. Ahora bien, ¿cómo se enseña eso en un aula? ¿Enseñar una tabla de verdad es suficiente para fomentar el pensamiento crítico o mostrar las bases de la argumentación? Creemos que no. Para ello hay que ir más allá de la Lógica formal, e introducir en las aulas la Lógica informal de un modo significativo.

3 El dilema del prisionero es un experimento mental que representa una situación en la que dos prisioneros son acusados sin pruebas de haber cometido un delito, se les interroga por separado, de modo que uno no sabe si el otro va a confesar o va a negar los cargos de los que se les acusan. La versión de este problema formulada por la teoría de juegos plantea una matriz de cuatro posibilidades con las opciones que pueden suceder: si uno confiesa culpando al otro y el otro guarda silencio, el primero es liberado y el segundo acusado con una pena elevada (pongamos, tres años en prisión), si ambos se acusan mutuamente, ambos reciben una pena algo menor (dos años), pero si ambos cooperan espontáneamente y guardan silencio, reciben una pena todavía menor (un año en prisión) (Axelrod, 1980).

3. Introducción a la Lógica informal

3. 1. *Qué es la Lógica informal*

La obra de Aristóteles es reconocida como el nacimiento sistematizado no sólo de la actual Lógica formal, sino de la menos célebre Lógica informal. La fuente de la primera son los *Primeros Analíticos*, en los que estudia las demostraciones necesarias, empleadas en geometría, pero también en el orden deductivo del discurso. La segunda encuentra sus primeros pasos tanto en los *Tópicos*, donde expone las pruebas dialécticas, como en la *Retórica*, donde las muestra. Si en la deducción se trata lo que es *necesariamente* verdadero y sirve para la demostración –útil para matemáticos y filósofos–, en la dialéctica se opera lo que es *plausiblemente* verdadero, y sirve para la deliberación y la argumentación –útil para filósofos, sofistas, juristas, o políticos–.

Sin embargo, el paso de los años no trató con igual justicia a ambos proyectos de investigación. Por motivos teológicos la Edad Media centró su atención en las pruebas de necesidad, viniendo a continuar la Modernidad este legado en su búsqueda de herramientas para fundamentar las ciencias. Así, Descartes en su primera parte del *Discurso del Método*, consideró «falso (...) todo lo que no era más que verosímil» (Descartes, 2001: 28). En palabras de Perelman y Olbrechts-Tyteca: «fue Descartes quien, haciendo de la evidencia el signo de la razón, sólo quiso considerar racionales las demostraciones que, partiendo de ideas claras y distintas, propagaban, con ayuda de pruebas apodícticas, la evidencia de los axiomas a todos los teoremas» (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006: 31).

Este enfoque se consolidó con el nacimiento de la Lógica matemática, de la mano de Frege y Russell, que con su proyecto axiomático le devolvieron prestigio a la Lógica, y de paso enterraron durante medio siglo las posibilidades de una Lógica inductiva o cualquier otra alternativa a la comprensión del razonamiento válido en otros términos que la deducción. No fue hasta el surgimiento de este citado *Tratado de la Argumentación* de Perelman y Olbrechts-Tyteca en 1958, junto a *Los usos de la Argumentación* de Stephen E. Toulmin publicado ese mismo año, amén de los manuales pedagógicos que comenzaron a surgir en el contexto estadounidense-canadiense –bajo lo que ha venido a denominarse la crítica pedagógica (Johnson & Blair, 2002: 340)–, que se empezó a buscar una utilidad en

la Lógica para iluminar los argumentos que se daban en los debates de su agitada actualidad política –en su contexto la Guerra de Vietnam, el Movimiento por los Derechos Civiles, etc–. Uno de los primeros y más influyentes libros que trataron de avanzar en esta dirección en el campo de la argumentación fue *Logic and Contemporary Rhetoric* (1971) de Howard Kahane, ya que, en palabras de A. Blair, hizo despegar a la Lógica informal (ibid: 344). También avivaron el interés sobre la argumentación cotidiana autores como Monroe Beardsley con su *Practical Logic* en 1955, y *Thinking Straight* en 1966, seguido del *Practical Reasoning in Natural Language* de Stephen N. Thomas (1973), *Reasoning* de Michael Scriven (1976) y *Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic* (1978) de Robert J. Fogelin. Estos nuevos libros sobre Lógica aplicada o Lógica informal, vinieron reforzados por otros que versaban sobre el pensamiento crítico, así, el libro de Max Black con ese mismo título (*Critical Thinking*, 1955), es el más representativo de esa corriente educativa⁴. Ahora bien, ¿cómo llevar la Lógica informal a las aulas?

3. 2. Didáctica de la Lógica informal⁵

A través de un repositorio de recursos didácticos denominado PLATO⁶ que se basa en la metodología del *Philosophy for Children* propuesta por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, encontramos una didáctica para cursos de secundaria y bachillerato llamada “Arguments and Philosophical Reasoning” diseñado por Stuart Gluck y Carlos Rodríguez, como parte de unas sesiones recogidas en *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools* (Lone & Burroughs, 2016). Allí se plantea una sesión introductoria a la argumentación, la cual podemos adaptar aquí para proponer una introducción a la Lógica informal, que vamos a exponer en esta sección. Esta sesión introductoria tiene una duración de cincuenta minutos y se plantea conseguir: (1) introducir a los estudiantes en los argumentos filosóficos, y (2) explorar los tipos de razonamientos lógicos empleados para investigar los problemas filosóficos. Esta compuesta de cinco partes, cada una de las cuales debería durar diez minutos.

4 En el contexto español, tanto Luis Vega Reñón, como Huberto Marraud, pueden ser considerados introductores de la Lógica informal en España.

5 Parcialmente extraído de mi TFM, que puede encontrarse en el siguiente repositorio: <https://zaguan.unizar.es/record/98684/files/TAZ-TFM-2020-288.pdf>

6 <https://www.plato-philosophy.org>

En la primera parte se busca no ya explicar qué es un argumento ofreciendo su definición o mostrando su estructura esquematizada en lenguajes más o menos formales, sino *mostrar* lo que es. Para ello plantea una pregunta al alumnado: “¿soy vuestro/a profesor/a?” El alumnado probablemente se desconcertará ante esa pregunta, por ser aparentemente obvia, pero el/la profesor/a tendrá que preguntarles por qué es el/la profesor/a, pedirles razones. El alumnado irá aportando razones, y el/la profesor/a anotará tales respuestas enumeradas en una pizarra, en forma de lista. Bajo esa lista se encontrará la pregunta –en forma afirmativa–, separada de las razones por una línea horizontal. Cuando den en torno a tres o cuatro razones el/la docente puede finalizar el interrogatorio. En la pizarra figurará algo como:

1. Yo os he dicho que soy el/la profesor/a.
2. Estoy de pie en frente de la clase
3. Estoy conduciendo/dirigiendo este ejercicio
4. Soy el/la único/a adulto/a de la sala

Soy el/la profesor de esta clase

En segundo lugar se le preguntará a los estudiantes por qué piensan que se ha pedido que realicen este ejercicio en primer lugar, en esta introducción a la filosofía. Se les deja que discutan brevemente entre sí, se trata de que el debate llegue a conclusiones similares a estas:

(C1) Lo que se ha escrito en la pizarra es un ejemplo de argumento.

(C2) Los argumentos son el modo mediante el cual pensamos y razonamos. Cuando estamos razonando, lo que hacemos es formar una serie de argumentaciones en nuestras cabezas.

(C3) La filosofía puede entenderse como un proceso de pensar sistemáticamente sobre preguntas difíciles e interesantes. Una parte primaria de la filosofía se centra en hacer y evaluar argumentos.

Para la segunda parte, Gluck y Rodríguez proponen proyectar el *sketch* “The

argument clinic” de los Monty Python, donde un usuario de un particular servicio comercial quiere contratar una sesión de “argumentación” o “discusión”, pero no encontrará exactamente lo que busca. Después de visualizarlo se les pregunta: “¿Cuáles son los dos tipos de conceptos de “argumento” presentados en el *sketch*?”, sabiendo que los dos tipos de conceptos son: 1) la mera contradicción o disputa «Yes it is... No it isn't... Yes it is... No it isn't...», 2) O bien el propuesto por el cliente de la clínica: «A collected series of statements to establish a definite proposition». En filosofía, se les dice, hablamos de argumentos en el segundo sentido. De nuevo: hacer filosofía implica hacer y evaluar argumentos.

En la tercera parte se exploran las partes componentes de un argumento. Se vuelve al argumento “Soy el/la profesor/a de esta clase” escrito en la pizarra. En un grupo de discusión se les pide que exploren sus partes componentes, para ayudarles a ello se introducen los siguientes términos: Un argumento se compone de partes que podemos denominar “bloques”. ¿Cuáles son los bloques básicos que lo constituyen? Los argumentos se componen de oraciones, en concreto, un tipo particular de oración que denominamos *proposición*. Cuando se llegue a este término, se les da la definición: *Proposición*: una oración declarativa que tiene un valor de verdad. Es decir, una oración que puede ser verdadera o falsa. Las proposiciones expresan hechos del mundo que pueden ser verdaderos o falsos. Por ejemplo: “hoy es lunes” o “está lloviendo fuera”.

Se les pregunta: ¿hay algún tipo de oración que no sean proposiciones? Se trata de que respondan algo como: Sí. Preguntas, órdenes, exclamaciones, etc. Se indica que estas proposiciones carecen de *valor de verdad*. Por ejemplo: “¿qué día es hoy?” o “ve y abre la puerta”. Se añade a continuación que en un argumento hay proposiciones que afirman hechos o proporcionan información que apoya la afirmación que se realiza (como en el caso de “soy el/la profesor/a de esta clase”. A estas proposiciones que apoyan la afirmación –sus razones– se las denomina *premisas*, mientras que a la afirmación apoyada es la *conclusión*. Así, se les pedirá que recojan estas definiciones: *Premisa*: una proposición que sirve como razón para una conclusión. *Conclusión*: una proposición que es apoyada por un conjunto de premisas.

Se les dirá que los argumentos siempre tienen una conclusión, y que el número de premisas puede variar. Se les preguntará: “¿pueden los argumentos tener sólo una premisa?” Respuesta: “sí”. Por ejemplo: “María no está casada, por lo tanto es

soltera”. Otra pregunta: ¿Puede haber un argumento sin premisas? Respuesta: “sí”. Por ejemplo: “O bien hoy es lunes en Zaragoza, o bien hoy no es lunes en Zaragoza”. Se observa que este argumento siempre va a ser cierto, por lo tanto no necesita razones que lo apoyen, y cuando estas no sean necesarias es mejor no añadirlas. Ahora se está en disposición de definir a un *argumento* como: un conjunto o colección de proposiciones en el cual una proposición –la conclusión– es afirmada de manera derivada desde el resto de proposiciones –las premisas–. A continuación el/la docente realiza un repaso de todos los puntos del razonamiento realizados, y de los términos expuestos.

En la cuarta parte se va a analizar el orden de las partes componentes de los argumentos. Se les dice que el argumento “Soy el/la profesor/a de esta clase” tiene una *forma normal*, esto es: como una lista de premisas que anteceden a la conclusión. En Lógica para evidenciar la diferencia y facilitar así la lectura, podemos usar una serie de símbolos que antecedan a los tipos de proposiciones –se les ejemplifica alguna notación posible–. Pero cuando hablamos en el día a día no siempre exponemos las razones en ese orden, a veces primero enarbolamos la conclusión y a continuación exponemos sus razones. Convertir un argumento de nuestra habla ordinaria en un argumento de *forma normal* puede ayudar a discernir entre premisas y conclusión. Se les pregunta cómo identificamos las premisas de la conclusión en un fragmento de habla ordinaria. Para ayudarles a identificar las partes, se les indica que normalmente hay palabras que sirven de *indicadores* para distinguirlas. Se les pide que formen un grupo y que realicen un *brainstorming* para averiguar qué palabras pueden servir de indicadores. Seguramente hallarán para las premisas: “porque”, “por”, “dado que”, “puesto que”, “como” –no en su uso comparativo sino explicativo–, etc. Y para las conclusiones: “luego”, “entonces”, “en conclusión”, “así pues”, “dicho lo cual”, “por esta razón”, “se puede inferir de”, “se sigue de”, “implica que”, etc.

Con ello se les puede mostrar que estamos rodeados de argumentos, e identificar premisas y conclusiones nos puede ayudar a evaluarlos. Desde aquí se les propone la siguiente actividad para identificar los componentes argumentales y su orden de aparición: dar a cada estudiante argumentos extraídos de blogs, revistas, webs, libros de filosofía, etc. Se les pide que los escriban en *forma normal*, identificando premisas y conclusión. Luego se les pide que se junten por parejas, y cada uno ha de darle al otro su argumento en su *forma ordinaria* y el/la compañero/a ha

de reescribirlo en *forma normal*. Tendrán que comparar si ambos han identificado las mismas premisas y conclusión y discutir por qué. Aquí la/el docente tiene que ir por la sala contestando las posibles preguntas que surjan.

En la quinta y última parte, vamos a proceder a la evaluación argumental, van a pensar si un argumento les resulta convincente o no. Comenzamos enseñando otro *clip* de los *Monty Python*, en esta ocasión “*She is a witch*”. Su trama, ambientada en el medievo, se centra en la acusación por parte de una masa de campesinos enfurecida, de que una mujer que llevan con ellos es una bruja. Éstos tratan de convencer a un soldado de ello para que ordene quemarla. Les pregunta el soldado: “¿Cómo sabéis que es una bruja? Y la masa enardecida responde: ¡Parece una bruja, quemémosla! / O bien: ¡Porque se le nota! ¿no lo veis?! / A lo que la mujer alega: No soy una bruja, ellos me vistieron así. Esta no es mi nariz, es postiza / El soldado pregunta: ¿Y bien? / Y la masa de campesinos reconoce: Bueno, le pusimos la nariz y el sombrero, pero es una bruja” / etc.

Se pregunta a los estudiantes si les ha convencido la masa de campesinos, sobre si el personaje que sufre el acoso es una bruja o no, si las razones alegadas para ello son buenas razones. Y si no, ¿dónde falla su argumentación? Hay que hacer notar que los personajes hasta que no utilizan la balanza, no saben si algunas de sus razones son verdaderas o no. Y de eso, al fin, se trata al explorar cuestiones filosóficas. Lo importante es analizar la relación entre premisas y conclusión. Si las premisas hipotéticamente fueran ciertas, entonces la verdad se comunicaría a las conclusiones. Preguntándonos esto –si las premisas son ciertas– podemos evaluar un argumento. A veces esto requiere de comprobación empírica, otras de crítica conceptual. Si se cumplen dos condiciones: (1) las premisas son verdaderas y (2) el razonamiento es bueno, entonces podemos aceptar la conclusión.

Hay que parar la discusión que surja aquí tras unos minutos, y pedirles que redacten un texto en el que defiendan por qué están o no están convencidos del argumento expuesto en el *sketch*. Se les recuerda que el texto que escriban tiene que tener a su vez forma de argumento. Esta tarea se les puede mandar también para casa y corregirlo en la próxima sesión, pidiéndoles además al exponerlo en la siguiente sesión que resuman lo que han aprendido.

Conclusiones

Esta propedéutica a la Lógica informal pretende aproximar al alumnado al reconocimiento de argumentos como estructuras del razonamiento que, una vez identificados, pueden evaluar y criticar, así como ofrecer posteriormente una contraargumentación. Dado que como hemos mostrado el enfoque informal trata con los argumentos tal y como se expresan en su lenguaje natural, no es necesario sumergirles en el lenguaje abstracto de la lógica de proposiciones, que normalmente genera rechazo y bloqueos de aprendizaje.

Como decíamos en la introducción, el objeto de estas líneas es motivar enfoques docentes que busquen enseñar a razonar y generar pensamiento crítico en un mundo cada vez más dominado por simulacros y medios técnicos que pueden ser empleados para sustituir a los procesos de razonamiento. Tal y como hemos defendido, creemos que incluso aunque tengamos máquinas que mecanicen casi perfectamente procesos de razonamiento, los *mass media* se vean inundados de *fake news* o ejemplos de discursos que se inscriben en el paradigma de la posverdad, o un excelente crítico tratara de impugnar a la posibilidad misma de razonar, sigue siendo posible argumentar bien, y emplear para ello los mejores medios para hacerlo. Precisamente porque en nuestro presente los valores democráticos y los estándares de calidad discursivos se ven amenazados, es todavía más importante que practiquemos la crítica y eduquemos a las futuras generaciones en ello, mediante los mejores medios que tengamos para hacerlo. La Lógica informal se presenta como el medio más adecuado para conseguir estos fines.

Referencias bibliográficas

Arango Morales, M., (2024), Riesgos y consecuencias en las y los adolescentes ante el uso de algoritmos y el otorgamiento de datos en internet y la Inteligencia Artificial, *Intracom Journal: Revista Internacional de Investigación y Transferencia en Comunicación y Ciencias Sociales*, 3, nº. 2, 85-93.

Axelrod, R., (1980), Effective Choice in the Prisoner's Dilemma, *Journal of Conflict Resolution*, 24, n.º 1. 3-25.

Carroll, L., (1895), *Lo que la tortuga le dijo a Aquiles* (versión pdf). Consultado

(20/06/2025) en: <https://www.elejandria.com/libro/lo-que-la-tortuga-le-dijo-a-aquiles/carroll-lewis/2159>

Descartes, R., (2001), *El Discurso del Método*, Madrid: Mestas.

Frankfurt, H., (2013), *Sobre la charlatanería (On Bullshit)*, Barcelona: Paidós.

Habermas, J., (1985), *Conciencia moral y Acción comunicativa*, Barcelona: Península.

Habermas, J., (1988), *Teoría de la acción comunicativa*, volumen I, Madrid: Taurus.

Hall Jamieson, K., (2018), *Cyberwar: How Russian hackers and trolls helped elect a president: What we don't, can't, and do know*. Oxford: Oxford University Press.

Illescas, J., (2019), *Educación tóxica, El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*, Barcelona: El viejo topo.

Johnson, R. H., Blair, J. A., (2002), Informal logic and the reconfiguration of logic en Dov M. Gabbay, Ralph H. Johnson, Hans Jürgen Ohlbach, John Woods (eds.), *Handbook of the Logic of Argument and Inference*, Vol. 1, *Studies in Logic and Practical Reasoning*, Amsterdam: North-Holland.

López de Lizaga, J., L., (2020), Charlatanería y cinismo, en *Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán*, 15, 75-86.

Lone, M., & Burroughs, M., D., (2016), *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools*, Washington: Rowman & Littlefield

Eke, D., O., (2023), ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity?, *Journal of Responsible Technology*, 13, 1-4.

Paniagua Rojano, F.,; Seoane Pérez, F., y Magallón-Rosa, R.,, (2020), Anatomía del bulo electoral: la desinformación política durante la campaña del 28-A en España, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 124 (abril), 123-145.

Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L., (2006), *Tratado de la argumentación, la nueva retórica*, Madrid: Gredos.

Platón (1871), *Fedón en Obras completas*, tomo V, Madrid: Medina y Navarro.

Vega Reñón, L., (2007), *Si de argumentar se trata*, Madrid: Montesinos

The «Women Philosophers Reading Workshop»

*A Service-Learning Experience at the Faculty of Philosophy of the University of
Barcelona*

El «Taller de lectura de filósofas»

*Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la
Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona*



NÚRIA-SARA MIRAS BORONAT

SERGI OMS

pp. 118-136

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN

El aprendizaje-servicio es una forma de educación experiencial que une el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad. Tiene sus orígenes en la filosofía pragmatista, surgida en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX, y especialmente en las reflexiones y actividades de dos de sus figuras más destacadas: Jane Addams y John Dewey. En este artículo, presentamos una experiencia de aprendizaje-servicio en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona, el *Compartir Ideas*, y analizamos cuál es su impacto en la práctica docente y en la experiencia del alumnado, haciendo hincapié en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 5, dedicado a la Igualdad de Género.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; igualdad de género; taller de lectura; objetivos de desarrollo sostenible; metodologías docentes.

ABSTRACT

Service-learning is a form of experiential education that combines academic learning with community service. Its origins lie in pragmatist philosophy, which emerged in the United States in the second half of the 19th century, and especially in the reflections and activities of two of its most prominent figures: Jane Addams and John Dewey. In this paper, we present a service-learning initiative held at the Faculty of Philosophy of the University of Barcelona, *Compartir Ideas*, and examine its impact on teaching practices and student experience, with a particular focus on Sustainable Development Goal number 5, which is dedicated to Gender Equality.

Keywords: Service-Learning; Gender Equality; Reading Workshop; Sustainable Development Goals; Teaching Methodologies.

1. ¿Es posible hacer aprendizaje-servicio en filosofía?

En la visión popular, todavía predomina el estereotipo de que la filosofía es una disciplina puramente teórica y sin mucha conexión con la realidad. El filósofo – en el imaginario es casi siempre un hombre – es un señor que se viste de forma estrafalaria (túnica si es antiguo; peluca, si es moderno), adopta posturas de mirar al infinito y piensa en soledad sobre los primeros principios y las primeras causas. La realidad es, en cambio, que la filosofía ha nacido en las calles de las antiguas *polis* como un diálogo, un intercambio y una aventura de aprendizaje compartido en la que maestro y aprendiz son roles intercambiables. El aprendizaje-servicio (ApS), en tanto que forma de educación experiencial que une el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, nos permite reconectar con esta vocación práctica de la filosofía como orientación hacia una vida significativa. En este artículo, presentamos una experiencia de ApS en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona y analizamos cuál es su impacto en la práctica docente y en la experiencia del alumnado, haciendo hincapié en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 5, dedicado a la Igualdad de Género.

A diferencia de otras formas de aprendizaje experiencial como el voluntariado, las prácticas curriculares o el trabajo de campo, el ApS se sitúa en un punto medio, buscando un equilibrio entre la atención a las necesidades sociales y el desarrollo formativo del alumnado, incluyendo también la reflexión crítica ligada a la experiencia vivida. Así, por ejemplo, el ApS incorpora de manera clara y planificada objetivos de aprendizaje, mientras que el voluntariado se orienta principalmente al apoyo comunitario sin necesariamente integrar un componente formativo. Por otro lado, las prácticas curriculares se centran sobre todo en el aprendizaje individual, sin que necesariamente haya un impacto social, mientras que el ApS se caracteriza por su compromiso en mantener un equilibrio entre el aprendizaje personal y el compromiso social (Furco, 1996; Jacoby, 2015).

La Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona se implicó con el ApS en 2019, cuando las responsables de proyectos vinculados a esta metodología en Educación y Filología nos invitaron a unirnos al grupo y a impartir alguna asignatura en clave de ApS en nuestro Grado. El grupo *ApS UB* ya llevaba algunos años implicado en el proyecto *Compartir ideas*, el cual, en colaboración con el Consorcio de Educación de Barcelona, ofrecía la posibilidad de que el alumnado preparara talleres para secundaria.

Después de este primer contacto con el grupo, la Facultad de Filosofía consideró que el ApS podía ser interesante como actividad adicional dentro de la asignatura Trabajo de Fin de Grado. De hecho, entre las posibles temáticas y formatos que se ofrecen al alumnado matriculado está la de proponer unidades didácticas que podrían, por ejemplo, ser utilizadas en la asignatura de Historia de la Filosofía de Bachillerato. Otro aspecto que hacía interesante la introducción del ApS en el Trabajo de Fin de Grado es que la docencia sigue siendo una de las salidas profesionales prioritarias para quienes terminan nuestro grado, y que la participación en el programa *Compartir ideas* podía ser un buen «puente» entre el Grado en Filosofía y el Máster de Formación del Profesorado. El alumnado interesado en la docencia podría así hacer una especie de «prueba» de sus habilidades como docente antes de elegir el Máster. La especificidad de la asignatura Trabajo de Fin de Grado, que es una asignatura transversal y está formada por un equipo docente procedente de distintas disciplinas, nos parecía idónea para acercarnos a esta metodología docente que, hasta entonces, no se había contemplado entre las metodologías habituales en nuestra Facultad ni estaba recogida en la memoria de verificación del título.

La introducción del ApS en Filosofía también servía para corregir una cierta anomalía académico-docente, ya que, al menos en la tradición anglosajona, sus raíces se remontan a la corriente filosófica pragmatista (que surge en los Estados Unidos de América en la segunda mitad del siglo XIX) y, sobre todo, a las reflexiones y actividades de dos de sus principales representantes: Jane Addams y John Dewey (véanse, por ejemplo, Giles y Eyler, 1994; Daynes y Longo, 2004; Deegan, 2017; Fernández-Prados et al., 2021; Miras Boronat, 2022). El pragmatismo se caracteriza, sucintamente, por defender que la comprensión del mundo no es posible sin tener en cuenta nuestra propia interacción con él (Misak, 2013; Legg y Hookway, 2021). Además, tanto Addams como Dewey se centraron especialmente en cuestiones políticas, en teoría de la educación y, en general, se caracterizan por mostrar una mayor conciencia social que otros representantes del pragmatismo (Schilpp, 1923; Fischer et al., 2009). De este modo, Addams y Dewey nos permiten entender mejor el carácter experiencial y reflexivo del ApS (Dewey, 1938) y su compromiso con el servicio a la comunidad (Addams, 1910), así como su impacto en la sociedad, contribuyendo a hacerla más justa y, sobre todo, más democrática (Addams, 1902). Era una lástima, pues, que el ApS no tuviera ninguna presencia en la Facultad de Filosofía.

2. ApS, ODS y mujeres filósofas: una ocasión única para corregir injusticias epistémicas

En los últimos años, la Universidad de Barcelona ha reafirmado con distintas acciones su compromiso con la agenda 2030. Uno de los principales ejes de actuación consiste en formar al personal docente e investigador para que éste pudiera incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en todas las dimensiones del aprendizaje. El ApS es, en este sentido, la metodología que está más cerca de poner al alumnado en la situación de reflexionar sobre el impacto social de la educación superior, no solo en el futuro distante, sino ya en el presente, puesto que sin una acción hoy, el mañana nos resultará completamente hipotecado.

Desde el inicio de la actividad, el *Compartir ideas* se concibió como una oportunidad única para introducir los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo. Cada Facultad escogió aquellos que podían ser estratégicos de centro y en el caso de la Facultad de Filosofía, el objetivo prioritario fue el 5º, dedicado a la Igualdad de Género. Como objetivos adicionales, se escogieron el 10 (Reducción de las desigualdades) y el 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), pero siempre para ser trabajados en continuidad y complementariedad con el 5. Este objetivo era, y sigue siendo, estratégico para nuestra Facultad y para nuestra disciplina dados los escasísimos esfuerzos invertidos hasta el momento en la incorporación de la perspectiva de género en los currículos docentes a pesar de contar con normativa clara, concisa y de obligado cumplimiento.

En 2018, la *Agencia per a la Qualitat Universitària* (AQU) de Cataluña¹, publicaba un *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Dicho *Marco* despliega no solo la Agenda 2030, sino el marco normativo existente a nivel internacional, europeo, estatal y autonómico. Por lo que refiere al ámbito catalán, la Ley 17/2015 de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres exige a las universidades «la introducción de la perspectiva de género de forma transversal y de los estudios sobre la contribución de las mujeres a lo largo de la historia en todos los ámbitos del conocimiento [...] que deben incluirse en el currículo de los grados y de los programas de posgrado» (AQU 2018: 11). De forma consecuente, el III Plan de Igualdad de la Universidad de Barcelona, compuesto

¹ La AQU es el organismo público encargado de velar por la calidad de la docencia universitaria, así como de la evaluación del profesorado universitario. En este segundo aspecto, es el equivalente autonómico de la ANECA.

por siete ejes, dedica el tercero de éstos a la perspectiva de género en la docencia. Para facilitar la tarea al personal docente, la Unidad de Igualdad puso a disposición una breve *Guia per a la incorporació de la perspectiva de gènere en els plans docents i les assignatures de la Universitat de Barcelona* (2021) y unas *Rúbriques transversals per a la introducció de la perspectiva de gènere en els plans docents de graus i màsters de la Universitat de Barcelona* (2023).

Aun y a pesar de todos estos recursos, calificar el éxito de estas iniciativas en nuestro Grado como «discreto» sería una hipérbole. Y ello se debe a las características específicas de la disciplina y de su enseñanza. Como ha demostrado el estudio de Obdulia Torres (2018), siguiendo una intuición de Eulalia Pérez Sedeño, la situación de las mujeres en los estudios de Filosofía en España, con un 12% de catedráticas (la media en todas las disciplinas es del 21%), sitúan a la filosofía más cerca de las ingenierías, en cuanto a su progresión académica, que de las humanidades o las ciencias sociales.

En ninguna disciplina tenemos una presencia fuerte de mujeres o minorías en el currículo, ni en la universidad ni en la secundaria. En 2021, la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT) y Mujeres Con Ciencia lanzaron la campaña #NoMoreMatildas, señalando que la presencia de mujeres en los materiales educativos analizados de España y Latinoamérica no alcanzaba el 7,6%. Y, como han demostrado distintos estudios sobre sociología de la ciencia, la presencia de referentes femeninos a la edad en que las jóvenes descubren su vocación es crucial para que después decidan estudiar una disciplina u otra². También sabemos que la presencia de mujeres y minorías docentes tiene una incidencia en la diversidad del currículo. Pero para que haya presencia de colectivos minorizados en los equipos docentes, tienen que haber tenido una inspiración previa con modelos a los que imitar. Si no se emprenden acciones con una voluntad clara de revertir esas tendencias, las cosas continuarán siempre igual. Y hacemos un flaco favor a las generaciones posteriores si seguimos perpetuando un canon exclusivamente masculino, blanco y occidental. La historiografía feminista y decolonial ha puesto de manifiesto cómo la sustentación de ese canon se asienta sobre distintas formas de injusticia epistémica y epistemologías de la ignorancia³.

En lo tocante a la educación superior, solo hace falta un vistazo rápido a los

2 García Dauder y Pérez Sedeño (2017) han recogido bastantes evidencias al respecto.

3 Véase Ahmed, 2018; Etxeberría Agiriano, 2018; Fricker, 2017; Pérez, 2022; Roldán, 2022.

planes docentes de las principales universidades españolas en las que se imparten o bien el Grado de Filosofía o bien el Grado de Humanidades para ver, primero, que el modo en que se enseñan no dista mucho de esa tradición androcéntrica que nos transmitieron nuestros profesores y los profesores de éstos a ellos y, segundo, que la cultura profesional filosófica, así como un conjunto de prejuicios bastante arraigados sobre qué significa dedicarse profesionalmente a la filosofía o ser reconocido como filósofo, han hecho un flaco favor a las mujeres⁴. No hay que olvidar que el futuro profesorado de Historia de la Filosofía de secundaria saldrá de las universidades y habrá pasado por Grados y Másteres especializados en que la presencia de mujeres y minorías en el currículo será anecdótica o ninguna. Por ello, la acción que nosotros presentamos a través del ApS, que se coloca en la intersección entre el Grado, el Máster y la enseñanza secundaria es una intervención óptima para que el aprendizaje y la docencia en filosofía sean a la vez trabajo por una igualdad de género real en nuestra disciplina.

3. La incardinación del ApS en el Grado de Filosofía a partir del Trabajo de Fin de Grado

El Trabajo de Fin de Grado en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona implica no solo la creación de un ensayo escrito, como suele ser el caso en la mayoría de las universidades españolas, sino también la realización de una actividad práctica, cuya naturaleza puede ser muy diversa (además de insistir en las destrezas de comunicación oral mediante charlas en clase por parte del alumnado y la celebración de un congreso final de la asignatura). Así, el alumnado puede llevar a cabo desde una entrevista hasta una traducción, pasando por la creación de una obra artística o un blog filosófico. La actividad del proyecto de ApS *Compartir ideas* se enmarca en esta estructura y se presenta al alumnado como una de estas actividades prácticas a escoger. Desde que se ofreció por primera vez hace cinco años, en cada curso una parte del alumnado se ha interesado por esta actividad y algún centro de secundaria la ha solicitado, ya sea en el primer semestre o en el segundo. Hasta ahora, el taller que se ha ofrecido ha sido un «Taller de lectura de filósofas». Esta propuesta consiste en una charla-taller sobre textos y reflexiones de mujeres filósofas. Algunas de las que se han trabajado a lo largo de estos años han sido Diotima, Émilie du Châtelet, Angela Davis, Judith Butler

4 Al respecto, véase Miras Boronat (2024).

y Vandana Shiva, entre otras. En el taller, primero se presentan de forma clara y comprensible las reflexiones de una o más filósofas a partir de algún fragmento de sus escritos, y después se realiza un debate en torno a ellas, dinamizado por el alumnado de grado.

La preparación para la actividad de ApS es bastante laboriosa. En primer lugar, se selecciona al alumnado que realizará la actividad. La actividad se realiza por parejas y cuando las personas implicadas no se conocen entre sí, cabe buscar puntos de afinidad para «aparejarlas». Esto se suele hacer en una tutoría grupal en la Facultad, con una charla informal en la que se aprovecha para explicar algo más sobre qué es el ApS y también se muestran ejemplos de actividades tanto de nuestro centro, haciendo un histórico de las intervenciones pasadas, así como de otros centros. Si se parte de cero, el profesorado pone a disposición una serie de lecturas pre-seleccionadas que pueden ser aptas para un taller de lectura en la secundaria. Las lecturas pre-seleccionadas han sido las siguientes: *Todos deberíamos ser feministas* de Chimamanda N. Adichie, *Mujeres raza y clase* de Angela Davis, *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* de Olympe de Gouges, *Reflexiones sobre género y ciencia* de Evelyn Fox Keller, *Biopiratería* de Vandana Shiva, *Los hombres me explican cosas* de Rebecca Solnit, *La educación de las hijas* de Mary Wollstonecraft y *Una habitación propia* de Virginia Woolf. Como puede verse por el listado, se ha intentado que haya un cierto equilibrio entre distintas disciplinas filosóficas, así como entre las épocas moderna y contemporánea y también que haya una representación de filósofas no blancas y no europeas. Aun así, se ha dado al alumnado participante toda la libertad para escoger la lectura que les apetezca más leer y explicar.

Una vez escogidas las parejas y los materiales, todo el alumnado que hace ApS en la universidad hace una sesión o dos conjunta sobre ODS y sobre técnicas comunicativas que les han de ser de ayuda para preparar los talleres. Después de eso, se procede a contactar con los institutos interesados y que previamente han hecho la inscripción en el *Compartir ideas*, aunque ocasionalmente se ha acudido a centros que no habían hecho la inscripción pero que nos habían hecho llegar igualmente su interés por contacto previo con alguno de los docentes. En cualquier caso, hay que firmar un plan formativo entre el centro y el alumnado participante en el que se estipulan las condiciones de la acción. El formato del plan formativo es similar

a un convenio de prácticas, aunque eso puede cambiar en el futuro⁵. De ahí se procede a la realización del taller al final del cual se distribuyen cuestionarios al equipo docente de secundaria. El cuestionario es anónimo y sirve de retroacción al alumnado que ha realizado el taller. Para culminar la actividad, el alumnado debe entregar una memoria individual que incluye los siguientes apartados: 1. Introducción a la actividad (se les permite escribirla conjuntamente a las personas que han hecho pareja en el taller); 2. Diario reflexivo; 3. Formulario de autoevaluación (el formulario se hace online para remitirlo al grupo ApS UB, pero les pedimos que lo copien en la memoria); 4. anexos con los materiales utilizados y fotografías de la actividad (si las hay).

Desde el curso 23/24, la Facultad de Filosofía ha estado trabajando para llevar el proyecto de trabajar ideas y reflexiones de mujeres filósofas no solo a secundaria, sino también a primaria. De momento, solo se ha hecho una prueba piloto, pero se pretende que esta actividad tenga continuidad. De hecho, la presencia de filosofía para niños y niñas lleva años presente en nuestra Facultad con las sesiones de filosofía para la infancia del *Festival Barcelona Pensa*, dinamizadas por el grupo IREF, con el cual se prevén futuras colaboraciones. Desde nuestro punto de vista, la aplicación del formato de *Compartir Ideas* en primaria es algo natural, ya que permite trabajar la visibilización de las mujeres filósofas, el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva en una franja de edad lo más amplia posible y, así, contribuir al desarrollo de un tejido social sano y una calidad democrática más robusta.

4. Ventajas y desventajas de la experiencia ApS: reflexiones de docentes y estudiantes después de cinco años

Desde el primer año, y a modo de recapitulación, el «Taller de lectura de filósofas» ha cumplido con varios objetivos. En primer lugar, en cuanto a los contenidos, la elección de textos sirve para corregir un déficit histórico del Grado de Filosofía: la escasa o nula presencia de mujeres en el currículo, a pesar de que la evidencia histórica nos muestra que ha habido mujeres que han hecho filosofía —y lo han hecho de forma excelente— en todas las épocas y culturas. En segundo lugar, en cuanto a la metodología docente, el ApS permite consolidar mejor otros contenidos y competencias adquiridos durante el Grado, al mismo tiempo que

5 Trataremos sobre esto en el apartado siguiente.

incrementa la implicación del alumnado con el contenido transmitido. Tener que elaborar lo aprendido y transferirlo a otra situación de aprendizaje, como puede ser un instituto o una escuela de primaria, convierte a nuestro alumnado en un agente activo y no en un mero receptor de contenido.

En tercer lugar, al tratarse de una actividad conectada con una posible salida profesional futura, el Taller ha sido también una especie de «test de vocación docente». Nos hemos encontrado con estudiantes cuya vocación se ha reafirmado tras haber participado en esta experiencia, mientras que otros han expresado que la experiencia les ha servido precisamente para lo contrario: confirmar que sus intereses iban en otra dirección.

Las relaciones que el *Compartir ideas* permite establecer entre los centros de secundaria y el alumnado del grado son muy provechosas y enriquecedoras tanto para unos como para otros. Como ya hemos comentado, por un lado, la actividad permite al alumnado universitario mejorar en sus habilidades de comunicación oral y también reflexionar sobre su futuro profesional. Desde nuestro punto de vista, para que esto tenga éxito es muy importante que la actividad se realice en una entidad externa a la Facultad (en este caso, los centros de secundaria e, incluso, de primaria). En primer lugar, esto obliga al alumnado a dirigirse a un público muy diferente del que se encuentra habitualmente en la universidad (alumnado mucho más joven y, en ocasiones, con desconocimiento o incluso desinterés por la filosofía), lo cual les ayuda a trabajar de forma más exigente las habilidades de comunicación oral. En segundo lugar, la reflexión sobre el futuro profesional y lo que hemos llamado «test de vocación docente» solo tiene sentido si se da fuera del ámbito académico y enfrenta al alumnado con situaciones reales en aulas no universitarias. Además, el contacto entre el alumnado que realiza la actividad y el profesorado de secundaria también es fundamental para esta reflexión sobre su futuro profesional, ya que permite a los primeros intercambiar puntos de vista, expectativas, problemáticas, etc., con los segundos.

Por otro lado, el proyecto *Compartir ideas* también es muy beneficioso, desde nuestro punto de vista, para los centros a los que se dirige; en especial, por supuesto, para su alumnado. Así, en primer lugar, el alumnado de secundaria que participa en la actividad amplía su contacto con filósofos que, como ya hemos mencionado, no están presentes en el currículo universitario. En segundo lugar, el alumnado de grado que lleva a cabo la actividad —en muchos casos mujeres—

representa una fuente de referentes de éxito académico (en la figura del propio alumnado universitario), lo cual puede influir de forma muy positiva en el futuro de los y las estudiantes de secundaria (en especial, en el de las estudiantes) y contribuir a ofrecer una visión más cercana de la filosofía.

En los cinco cursos que llevamos participando en el proyecto *Compartir ideas*, la valoración de esta experiencia por parte de nuestro alumnado ha sido muy positiva. Para conocer las percepciones del alumnado sobre el «Taller de lectura de filósofas», hemos utilizado tanto las memorias que deben entregar para la evaluación como las tutorías individuales y por parejas posteriores a la finalización de la actividad. El alumnado del Grado de Filosofía ha valorado muy positivamente el poder convertirse en un agente autónomo en su aprendizaje gracias al *Compartir ideas*. También han destacado la oportunidad de trabajar con autoras y temas que no siempre están presentes en las asignaturas del Grado de Filosofía. Asimismo, el hecho de ser quienes hablarán sobre estas autoras y temáticas al alumnado de instituto y de primaria ha constituido una motivación adicional. El alumnado considera que los valores que se transmiten son relevantes y pueden tener un impacto social positivo a largo plazo. Así, por ejemplo, en su diario reflexivo, Daniel escribe lo siguiente: «[l]a experiencia me hecho sentir más cerca del alumnado de secundaria, como participante de su mismo mundo. Las mismas cuestiones a las que he dedicado mis estudios se encuentran vivas entre los chicos y chicas con los que hicimos la actividad». Por su parte, Sara, que trabajó la cuestión de la empatía con su compañera Yolanda, declara sentirse cómoda con las decisiones que iba tomando mientras avanzaba el taller, llegando a sentir que «la transmisión de conocimientos se podía percibir como una parte esencial del trabajo filosófico».

El alumnado del Grado de Filosofía es algo más crítico, no obstante, con la formación previa a la actividad que reciben todos los y las estudiantes de la Universidad de Barcelona que participarán en *Compartir ideas*. Por un lado, encuentran útiles las indicaciones sobre cómo elaborar exposiciones orales, pero las consideran insuficientes y desearían haber recibido más formación sobre cómo desarrollar las competencias orales durante su paso por la universidad, dado que, como se ha mencionado, muchos acabarán siendo docentes en algún nivel de la enseñanza reglada. Por otro lado, han comentado que la sesión sobre la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible les parece algo escasa y desearían que se profundizara más en estas cuestiones desde un punto de vista histórico-conceptual.

Hay que señalar, sin embargo, que la sesión se ofrece a todo el alumnado de la UB y que se ha intentado hacer asequible a estudiantes que no tienen un *background* histórico y filosófico como el que suelen tener las y los estudiantes de Humanidades.

Para citar aspectos más negativos de la experiencia, debemos decir que, en alguna ocasión, aunque fueron muy pocas, nos encontramos con problemas de gestión del aula porque el equipo docente receptor de secundaria no había preparado suficientemente a su grupo o, en una ocasión, porque en ese grupo había algún alumno con comportamiento disruptivo que puso en peligro el buen funcionamiento del taller (afortunadamente, la presencia de más docentes en el aula impidió que lo consiguiera). Otra dificultad señalada por las alumnas que realizaron la actividad en primaria, Marta y Laia, fue la increíble dificultad que supuso adaptar contenidos filosóficos para niños y niñas de ocho años, aunque el taller funcionó a la perfección. Las alumnas también notaron una diferencia cualitativa importante entre grupos que habían recibido el taller del mismo nivel, tercero de primaria. Mientras un grupo siguió el taller con dificultad; el otro lo encontró mucho más sencillo. A veces recibimos muy escasa información sobre los grupos a los que vamos a impartir el taller porque el equipo docente de los centros está sobrepasado con su propio trabajo y aunque reciban el taller con mucha motivación, les es difícil encontrar tiempo para hacer un seguimiento más intenso antes y después, puesto que ya tienen que lidiar con una ingente carga docente y burocrática. En eso no se diferencia mucho del profesorado universitario implicado, crónicamente cargado con tareas de toda índole y con un horario difícil de combinar con el de los centros a los que visitamos. Estimamos que ése ha sido el principal «escollo» a la hora de reclutar profesores de nuestra Facultad, puesto que las horas extra que dedicamos a esta actividad no están recogidas en el plan académico-docente y tampoco hay protocolos claros de cómo actuar cuando se hacen salidas fuera del Campus.

5. Reflexiones y retos futuros

En estos cinco años, la experiencia ha sido lo suficientemente positiva como para que el equipo docente de nuestra Facultad implicado en el ApS haya crecido hasta contar con cuatro personas por curso. Asimismo, existe mucho interés en ampliar el experimento piloto que se ha llevado a cabo en primaria. Estas impre-

siones han sido compartidas por el alumnado implicado, que nos ha animado a seguir adelante.

A pesar de los nervios y dudas lógicas al enfrentarse, en muchos casos, a su primera clase, y del esfuerzo que supone cambiar de forma repentina su rol de receptores a transmisores de conocimiento, hay unanimidad en que es una experiencia que vale la pena y que merece seguir profundizándose.

El reconocimiento del ApS como metodología para enseñar y aprender filosofía nos sería muy útil para que el ejemplo se extendiera más allá de la asignatura de Trabajo de Fin de Grado. En 2024, La Universidad de Barcelona introdujo una asignatura transversal a distintos grados denominada *ApS-Aprenentatge Servei, Compromís i Transformació Social*. La asignatura se ofrece a distintos grados de la Universidad de Barcelona: Trabajo Social, Bellas Artes, Biología, Bioquímica, Biotecnología, Ciencias Ambientales, Ciencias Biomédicas, Sociología, Farmacia, Nutrición Humana y Enfermería. Con la excepción de Bellas Artes, que ya tiene una dilatada trayectoria en el ApS, no hay otros grados de Humanidades involucrados. Pensamos que es urgente deconstruir el estereotipo de que el ApS solo puede interesar a grados con una marcada orientación social (como Sociología o Trabajo Social) o grados STEAM que aplican el ApS como una forma más de transferencia.

Por otro lado, es clave encontrar una forma de enmarcar el ApS dentro del currículo del Grado de Filosofía, que tiene la dificultad añadida de que cuenta con un porcentaje bastante pequeño de horas de prácticas⁶. La nueva Ley de Universidades (LOSU) obliga asimismo a satisfacer las cuotas de la seguridad social para que todas las prácticas puedan ser remuneradas, punto con el que no podemos no estar de acuerdo, como no podía ser de otra manera. Sin embargo, dotar a una actividad puntual consistente en un par de horas fuera del centro como prácticas supondría una complicación administrativa excesiva. Como los y las docentes de la universidad solemos acompañar a nuestro alumnado a los centros, pensamos que cabría mejor como «salida de campo», similar a las que se hacen en otros Grados, donde si bien el alumnado se desempeña como docente de secundaria por un día o dos, lo hace de forma controlada y acompañado de ambos equipos docentes, el de secundaria y el de la universidad. Nunca llega a tener la sola y ex-

6 Véase el *Libro Blanco del Título de Grado en Filosofía* de ANECA (2015). Suponemos que va a haber cambios a raíz de la aprobación del Real Decreto 822/2021 por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

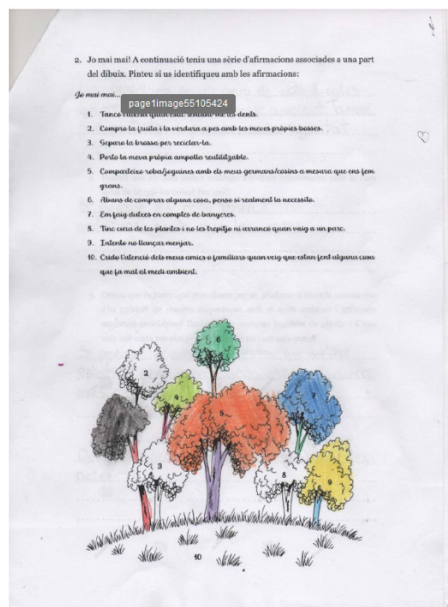
clusiva responsabilidad dentro del aula. Otra opción para facilitar la gestión del ApS sería poder realizarlo en el Campus mismo, de manera que, durante unos días, los centros puedan desplazarse y realizar la actividad *in situ*. Ello facilitaría bastante no solo el trámite, sino la posibilidad de que más docentes y alumnos de la universidad se interesaran por el ApS. En cualquier caso, y sea lo que sea lo que nos depare el futuro, seguimos convencidas y convencidos de que la filosofía tiene no solo una vocación para la educación de la ciudadanía, sino un deber, y que todas las metodologías que contribuyan a ese fin deben ser bienvenidas.



Fotografía 1. Los alumnos Elena-Carmen Ruiz Puig y Daniel Mansilla Moro realizando el taller en el curso 2019-2020. Fotografía de Núria Sara Miras Boronat.



Fotografía 2. Las alumnas Yolanda Alonso Aceña y Sara Ferré Fornos realizando el taller en el curso 2019-2020. Fotografía de Núria Sara Miras Boronat.



Fotografia 3. Material elaborado por las alumnas Marta Alonso Pajuelo y Laia Millan Vidal para el taller sobre ecofeminismos que impartieron en el curso 2022-2023.



Fotografia 4. Alumnos de primaria trabajando los roles de género con el material elaborado por Marta Alonso Pajuelo y Laia Millan Vidal en el curso 2022-2023.

Referencias bibliográficas

- Addams, J. (1902). *Democracy and Social Ethics*. The Macmillan Company.
- Addams, J. (1910). Charity and Social Justice. *The North American Review*, 192, 68-81
- Adichie, C. N. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Random House.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Edicions Bellaterra.
- AMIT (2021). #NoMoreMatildas. Consultado (27/04/2025) en:
www.nomorematildas.com
- ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado de Filosofía. Consultado (27/04/2025) en:
https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_filosofia_def.pdf/33bcdef0-2f3e-aa87-5195-ce80b931a581?t=1654601693322
- ApS UB (s.f.). ¿Qué es ApS? Consultado (27/04/2025) en:
<http://www.ub.edu/grupapsub/es>
- AQU Catalunya (2018). Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. AQU.cat. Consultado (27/04/2025) en:
<https://www.aqu.cat/es/Universidades/Metodologia/Marco-general-para-la-incorporacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia-universitaria>
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Daynes, G.; Longo, N. V. (2004). Jane Addams and the Origins of Service-Learning Practice in the United States. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, 5-13.
- Deegan, M. J. (2017). Jane Addams, Feminist Pragmatism, and Service Learning. En Dolgon, D, Mitchell, T. D. y Eatman, T. K. (eds.), *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company.

De Gouges, O. (2017). *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*. CAAW Ediciones.

Etxeberría Agiriano, A. (2018). Por qué hay menos mujeres en Filosofía: Un punto ciego y sus explicaciones. *Dilémata. Revista internacional de Éticas aplicadas*, 27, 333-345.

Fernández-Prados, J. S.; Lozano-Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En Mayor Paredes, D. y Granero Andújar, A. (eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social*. Octaedro.

Fischer, M.; Nackenoff, C.; Chmielewski, W. (eds.) (2009). *Jane Addams and the Practice of Democracy*. University of Illinois Press.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.

Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National and Community Service.

García Dauder, S. y Pérez Sedeño, E. (2017). *Las «mentiras» científicas sobre las mujeres*. Los Libros de la Catarata.

Giles, D. E.; Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 77-85.

Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*. Jossey-Bass.

Keller, E. F. (1989). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Edicions Alfons el Magnànim.

Legg, C. y Hookway, C. (2021). Pragmatism. En Zalta, E. N. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado (27/04/2025) en:

<https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Consultado (27/04/2025) en:

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

Miras Boronat, N. S. (2022). Jane Addams on Play, Education, and Ethical Teaching. En Shields, P. M., Hamington, M. y Soeters, J. (eds.), *The Oxford Handbook of Jane Addams*. Oxford University Press.

Miras Boronat, N. S. (2024). Revisando genealogías: un estado de la cuestión. Apuntes feministas para corregir los sesgos de género en la historia de la filosofía. En Sanz Merino, N. (ed.), *Mujeres en la filosofía*. Sindéresis.

Misak, C. (2013). *The American Pragmatists*. Oxford University Press.

Pérez, M. (2022). Arbres genealògics. *Compàs d'Amalgama*, 5, 62-64.

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Consultado (27/04/2025) en:

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>

Roldán, C. (2022). La ausencia de filósofas en el canon académico. *Alfa: revista de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 38, 86-104.

Schilpp, P. A. (ed.) (1923). *The Philosophy of John Dewey*. Tudor Publishing Company.

Shiva, V. (2001). *Biopiratería*. Icaria.

Solnit, R. (2016). *Los hombres me explican cosas*. Capitán Swing Libros.

Torres González, O. (2018). La situación de la mujer en los estudios de filosofía. Un análisis basado en indicadores. *Investigaciones Feministas*, 9, 327-342.

Unitat d'Igualtat (s.f.). Documents institucionals (Unitat d'Igualtat). *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona*. Consultado (27/04/2025) en:

<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/177240>

Universitat de Barcelona (s.f.). Aprenentatge servei, compromís i transformació social. *Universitat de Barcelona*. Consultado (27/04/2025) en:

<https://www.ub.edu/ubtv/video/ub-aps-nova-assignatura>

Universitat de Barcelona (s.f.). Els ODS a la Universitat de Barcelona. *Universitat de Barcelona*. Consultado (27/04/2025) en:

<https://www.ub.edu/ods/ca>

Universitat de Barcelona (s.f.). III Pla d'Igualtat. *Universitat de Barcelona*. Consultado (27/04/2025) en:

<https://www.ub.edu/portal/web/iii-pla-igualtat>

Universitat de Barcelona (s.f.). Informació per a l'estudiant - Grau en Filosofia. Treball final de grau. *Universitat de Barcelona*. Consultado (27/04/2025) en:

<https://www.ub.edu/portal/web/filosofia/graus/-/ensenyaments/detall/7744956/10>

Wollstonecraft, M. (2010). *La educación de las hijas*. El Desvelo & Malentendido.

Woolf, V. (2014). *Una cambra pròpia*. La Temerària Editorial.

Teaching Philosophy, Practising Philosophy

Considerations Based on Pierre Hadot's Reading of Greco-Roman Thought

Enseñar filosofía, hacer filosofía

*Consideraciones a partir de la lectura del pensamiento
grecorromano de Pierre Hadot*



ILARIA NAPOLITANO

pp. 137-152

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN

Debemos a Pierre Hadot el redescubrimiento de la filosofía antigua como forma de vida y arte de vivir, en la que el pensamiento y el discurso estaban al servicio de la vida filosófica, entendida como una tensión constante en dirección a la sabiduría a través de las prácticas transformadoras del yo. En los años setenta, Matthew Lipman y Ann Sharp situaron la filosofía en el centro de su proyecto educativo para niños y jóvenes -un ejercicio de pensamiento crítico, ético y creativo al mismo tiempo, una práctica dialógica en el aula constituida como comunidad de investigación- y resucitaron ese ideal clásico en la dirección de la formación para la razonabilidad y el buen vivir.

Palabras clave: filosofía antigua, modo de vida, pensamiento crítico, comunidad de investigación, diálogo, razonabilidad

ABSTRACT

We owe to Pierre Hadot the rediscovery of ancient philosophy as a way of life and art of living, in which thought and discourse were at the service of philosophical life, understood as a constant striving towards wisdom through the transformative practices of the self. In the 1970s, Matthew Lipman and Ann Sharp placed philosophy at the centre of their educational project for children and young people. Philosophy is an exercise in critical, ethical and creative thought, and a dialogic practice in the classroom, which is set up as a research community. They revived that classical ideal in the direction of training in reasonableness and a good life.

Key words: ancient philosophy, way of life, critical thinking, research community, dialogue, reasonableness

Introducción

Quisiera comenzar este artículo llamando la atención sobre el carácter problemático de dos cuestiones cada vez más ineludibles en los albores del siglo XXI: ¿qué significa enseñar hoy? ¿Qué entendemos por filosofía? Cada una de estas preguntas plantea a su vez otras preguntas y otros problemas que están interconectados como en una red rizomática (por utilizar una imagen muy querida por Deleuze), en el contexto de una época caracterizada por una profunda complejidad¹, transformaciones muy rápidas, de ahí la incertidumbre y la inestabilidad, el tiempo de las “pasiones tristes”, tan bien esbozadas por M. Benasayag², y el retorno del “cisne negro”³, que creíamos probablemente extinguido.

Desde esta perspectiva, que al mismo tiempo que inquieta estimula la investigación y la exploración personal y profesional, me gustaría retomar la lectura del pensamiento grecorromano que nos ofrece Pierre Hadot, y luego la propuesta filosófico-pedagógica de M. Lipman y A. Sharp, que considero una posible actualización, desde esta perspectiva inédita y original, de algunas implicaciones operativas presentes en la hermenéutica de Hadot, fecundas para nuestro tiempo, para mantener vivas nuestras preguntas y, ojalá, orientarnos hacia algunas respuestas.

1. La filosofía antigua como forma de vida

Para Pierre Hadot⁴ uno de los aspectos centrales de la filosofía en la época

1 Edgar Morin, filósofo y sociólogo, considera la complejidad como la principal característica de nuestra época, teniendo especialmente en cuenta que se da: “una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros conocimientos inconexos, fragmentados, divididos en disciplinas por un lado, y la realidad y problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios, por el otro” [E. Morin, *La tête bien fait*, 1999].

2 M. Benasayag, filósofo y psicoanalista de origen argentino, ha destacado en su obra el hecho de que nuestra época parece estar dominada por lo que Spinoza llamó las “pasiones tristes”: un sentimiento de impotencia e incertidumbre que impulsa a jóvenes y mayores a encerrarse en sí mismos, a vivir el mundo como una amenaza constante, signo evidente de la crisis de la modernidad fundada en la promesa del futuro como redención secular.

3 Me refiero, en este contexto, a la obra homónima del matemático Nassim Nicholas Taleb, [*The black swan*, 2007] que lleva el subtítulo: *Cómo lo improbable gobierna nuestras vidas*.

4 Pierre Hadot (1922-2010), fue Director de estudios en la École Pratique des Hautes Études hasta 1986 y desde 1982 titular de la cátedra de Historia del pensamiento helenístico y romano en el Collège de France.

helenística y romana era que se trataba fundamentalmente de una forma de vida, no sólo en su sentido moral, sino de una manera de estar en el mundo, una forma de ser y de relacionarse que exigía una práctica constante, un ejercicio y un compromiso que duraban toda la vida.

La palabra *philo-sophia*, amor a la sabiduría, expresaba adecuadamente esta concepción de la filosofía en la Antigüedad. La sabiduría indicaba propiamente un modo de ser que aportaba tranquilidad al alma (*ataraxia*), libertad interior (*autarquía*) y conciencia de formar parte de una dimensión cósmica. La filosofía se proponía entonces como una vía, un método, para alcanzar la libertad interior y la independencia, ese estado en el que el yo sólo depende de sí mismo.

Hadot ha mostrado cómo este tema puede encontrarse en Sócrates (Jenofonte, *Memorables*, I, 2.14), en los cínicos, Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, I, 7, 1178b3), Epicuro (*Gnomologium Vaticanum Epicureum* S77), los estoicos (Epicteto, III, 13.7 *Manual*). En todas las escuelas filosóficas es posible encontrar, bajo formas diferentes, la conciencia del poder que el “yo humano posee para emanciparse de todo lo que le es extraño, aunque sólo sea a través del rechazo a decidir (escépticos)” (P. Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, 2006, p.237).

En estoicismo y epicureísmo, Hadot muestra cómo, a las disposiciones fundamentales, se añadió la conciencia cósmica, es decir, la conciencia de formar parte del cosmos, con la consiguiente expansión del yo en esa infinitud natural. En Metrodoro, por ejemplo, discípulo de Epicuro, leemos: “Recuerda que, aunque eres mortal y no tienes más que una vida limitada, sin embargo te has elevado, por la contemplación de la naturaleza, a la infinitud del espacio y del tiempo, y que has visto todo el pasado y todo el futuro” (Hadot, 2006, p. 237). De este modo, el sabio antiguo es consciente de que está inmerso en una totalidad con la que trata de vivir en armonía.

Para aclarar mejor la lectura de la filosofía antigua como forma de vida, Hadot recurre a la distinción estoica entre discurso filosófico y filosofía, refiriéndose en particular a Diógenes Laërtius (*Vidas de los filósofos*, VII, 39). Para los estoicos, en efecto, las partes de la filosofía, es decir, la física, la ética y la lógica, deben entenderse más bien como partes del discurso filosófico: “Querían decir que, cuando se trataba de enseñar filosofía, había que proponer una teoría de la lógica, una teoría de la física, una teoría de la ética. Las exigencias del discurso, tanto lógico como pedagógico, obligan a hacer estas distinciones” (Hadot, 2006 p. 238). En cambio,

la filosofía, el modo de vida filosófico, es un “acto único”, ya no se hace teoría, sino que se piensa y se habla como es debido, se sumerge uno en la contemplación del cosmos y actúa como se debe.⁵ El discurso filosófico es evidentemente distinto de la filosofía, y las teorías filosóficas están de alguna manera al servicio de una vida que puede llamarse filosófica.

Hadot rechaza la idea de que la filosofía como forma de vida, como arte de la vida, fuera una prerrogativa de la época helenística, vinculada por tanto a circunstancias políticas, a una necesidad de evasión y de recuperación de una libertad políticamente perdida en el ámbito de la interioridad, aunque en realidad se manifestara entonces de forma más evidente. “Ya en Sócrates y sus discípulos, la filosofía es una forma de vida, una técnica de la vida interior. La filosofía nunca ha cambiado de esencia a lo largo de su historia en el mundo antiguo” (Hadot, 2006 p. 241). El propio Aristóteles, considerado un teórico puro, nunca redujo la filosofía a un discurso filosófico o a un conjunto de conocimientos, considerándola “en cambio, una cualidad del espíritu, el resultado de una transformación interior: la forma de vida que preconiza es la vida según el espíritu - Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1178a” (Hadot, 2006, p. 241).

2. Los ejercicios filosóficos de la Antigüedad

Queda claro, pues, en la lectura que Hadot hace del pensamiento antiguo que “El acto filosófico no es sólo del orden del saber, sino del orden del “Yo” y del ser, es un progreso que nos hace ser plenamente, que nos hace mejores. Es una conversión que trastoca el conjunto de la vida” (Hadot, 2006 p. 25) y conduce a un cambio significativo en el ser del sujeto de este acto. Se pasa fundamentalmente de una situación de cerrazón egoica, agitada por pasiones y preocupaciones, a una vida centrada en la perspectiva de la Naturaleza universal y del Logos.

Este cambio radical de perspectiva y de visión no se da de una vez por todas, requiere ejercicio, entrenamiento, y para ello los ejercicios espirituales desempeñan un papel fundamental. El término “espiritual” es un término cuidadosamente elegido, que Hadot consideró preferible a otros, como intelectual o moral, ya que

5 En la Antigüedad, cualquier hombre que viviera de acuerdo con los preceptos filosóficos era considerado filósofo, cualquiera que fuera la escuela de referencia. Por ejemplo, el político Catón el Uticense era considerado un filósofo, aunque nunca hubiera enseñado ni escrito nada al respecto. Lo mismo puede decirse de Rutilio Rufo y Quinto Mucio Escaevus Pontifex, estadistas romanos, estoicos, que administraron las provincias que les fueron confiadas con humanidad y desinterés.

permite poner de manifiesto que tales ejercicios son obra no sólo del pensamiento, “sino de todo el psiquismo del individuo y, sobre todo, revela las verdaderas dimensiones de estos ejercicios: gracias a ellos, el individuo se eleva a la vida del Espíritu objetivo, es decir, se sitúa en la perspectiva del Todo” (Hadot 2006, p. 24).

No ha llegado hasta nosotros ningún tratado sistemático que aborde los métodos y técnicas de estos ejercicios, pero el hecho de que las referencias a estas actividades de interioridad sean frecuentes en los escritos de época helenística y romana, indica precisamente que eran conocidas y pertenecían a la rutina diaria de las distintas escuelas filosóficas. Básicamente son dos las listas que nos han llegado, gracias a Filón de Alejandría, y gracias a ellas es posible reconstruir una práctica estoica basada en la atención, las meditaciones, el “recuerdo de lo bueno”, y luego “esos ejercicios más intelectuales que son la lectura, la escucha, la investigación, el examen en profundidad, el dominio de sí mismo, el cumplimiento de los deberes y la indiferencia ante las cosas indiferentes” (Hadot, 2006, p. 27).

3. Autotransformación como autotranscendencia: diálogo y comunidad

Aclarando su pensamiento también en relación con M. Foucault⁶, Hadot señaló que la transformación del yo, objetivo último de los ejercicios espirituales, aunque nunca plenamente alcanzable, se configura esencialmente como una superación del yo, una trascendencia del yo tanto en dirección a un alineamiento con la “Razón universal” o la “Naturaleza universal” como en dirección a la comunidad humana, mediante el ejercicio del diálogo y la pertenencia a una comunidad filosófica.

Si no es posible determinar los límites exactos entre el diálogo “socrático” y el “platónico”, el diálogo platónico puede considerarse de hecho socrático al menos en su aspiración: la tensión común en la búsqueda de la verdad y el bien dentro de un acuerdo que debe mantenerse constantemente entre un interrogador y un interlocutor. “La dimensión del interlocutor es esencial. Impide que el diálogo sea una exposición teórica y dogmática, y lo obliga a ser un ejercicio concreto y práctico, precisamente porque no es una doctrina” (Hadot, 2006, p. 36). De hecho, el

6 La diferente interpretación de los ejercicios espirituales que M. Foucault denominó «técnicas del yo» podría haber alimentado, según admite el propio Hadot, un fructífero diálogo interrumpido por la prematura muerte de Foucault. La divergencia básica llevó a Hadot a creer que la perspectiva de su colega de una “estética de la existencia” acababa proponiendo una cultura del yo exclusivamente estética, una nueva forma de “dandismo de finales del siglo XX” (Hadot, 2006, p.272).

diálogo es también, a todos los efectos, un ejercicio espiritual. Aunque el lector moderno pueda sentirse desconcertado por las sutilezas, las amplias digresiones, las interminables subdivisiones, lo que cuenta al final no es la solución a un problema concreto, sino “el camino recorrido para llegar a ella, un camino en el que el interlocutor, el discípulo, el lector, forman su pensamiento, lo hacen más capaz de descubrir la verdad por sí mismo” (Hadot, 2006, p. 37), también a través de una presencia constante ante sí mismo y ante el otro.

En cuanto al valor de la comunidad filosófica en la Antigüedad, Hadot consideró necesario contrarrestar con decisión un estereotipo que se ha hecho común entre los historiadores modernos, según el cual la filosofía antigua tenía una connotación de escapismo (desde el hiperuranismo platónico hasta la sumisión al Destino en los estoicos). En realidad, la filosofía antigua siempre se ha practicado en grupo, como demuestran los diversos testimonios, empezando por las comunidades pitagóricas y terminando por la dirección espiritual de los estoicos. “La filosofía antigua presupone un esfuerzo común, una comunidad de investigación, de ayuda mutua, de apoyo espiritual” (Hadot, 2006, p. 248).

De la misma manera que es posible detectar la práctica de la investigación común, es posible dar testimonio del esfuerzo que hicieron los filósofos de la Antigüedad por no abandonar la ciudad, el servicio a sus conciudadanos, la influencia sobre reyes y emperadores: “Esta preocupación por vivir al servicio de la comunidad de los hombres, esta preocupación por actuar según la justicia, es un elemento esencial de toda vida filosófica” (Hadot, 2006, p. 248).

4. Práctica filosófica en Filosofía para Niños (FpN)

En los años setenta, en el Monclair State College de Nueva Jersey, Matthew Lipman y Ann Sharp, filósofos y pedagogos, idearon y desarrollaron un plan de estudios original denominado IAPC⁷, para resolver las carencias en el razonamiento de los alumnos que habían llegado a la universidad y potenciar las competencias cognitivas y emocionales capaces de promover un pensamiento autónomo, coherente, ordenado y bien construido. Para desarrollar y potenciar las habilidades de pensamiento, se recurrió a la disciplina filosófica, situada en el centro del nuevo proyecto filosófico-educativo a implantar a lo largo de los diferentes ciclos

⁷ El Instituto de Investigación, Desarrollo y Formación de Programas de Filosofía para Niños del IAPC, que sigue funcionando, tiene su sede aquí

educativos, desde la educación infantil hasta los últimos cursos de bachillerato, en armonía con el desarrollo evolutivo de las diferentes edades.

El punto de partida era, pues, repensar la “práctica normal” de la educación y la enseñanza en la dirección de una “práctica crítica” a la luz de un paradigma reflexivo fundacional. Entre los principales supuestos del paradigma reflexivo, Lipman señalaba: 1. la educación como resultado de la participación en una comunidad de investigación dirigida por el profesor, uno de cuyos objetivos es la adquisición de comprensión y “juzgar bien”; 2. los alumnos se ven empujados a pensar activamente sobre el mundo siempre que el conocimiento del mundo que les proporciona el adulto sea ambiguo e incierto; 3. las disciplinas que intervienen en la investigación pueden solaparse y nunca pueden considerarse exhaustivas, por lo que las cuestiones problemáticas les son inherentes; 4. el núcleo del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la comprensión de las relaciones internas entre los temas investigados.

La reflexión se convirtió así en la base para mejorar el pensamiento, ya que “el pensamiento reflexivo es aquel que es consciente de sus supuestos e implicaciones, es consciente de las razones y toma pruebas para apoyar tal o cual conclusión” (M. Lipman, *Educare al pensiero*, 2022, p. 36). Pensar reflexivamente implica necesariamente reflexionar sobre los propios procedimientos, así como reflexionar sobre la materia que nos ocupa, en la misma medida en que mejorar el pensamiento implica también cultivarlo en sus tres dimensiones inseparables e igualmente valiosas: la crítica, la creativa y la solidaria.⁸

Introducir la filosofía desde los primeros años de la escuela iba en el sentido de poner en práctica un proyecto educativo tan ambicioso como urgente: “Mi recomendación es, ante todo, incluir la enseñanza de la filosofía en los programas de la escuela primaria y secundaria” (M. Lipman, 2022, p. 37). No la filosofía en el sentido tradicional, tal como se enseña y estudia en las universidades, adaptada en función de la edad de los alumnos, sino como una educación del pensamiento multidimensional y transdisciplinar, por la que la educación se tradujera prove-

8 Pensamiento crítico: basado en el juicio razonable, busca buenas razones, bien argumentadas, para fundar nuestras opiniones. Capaz de superar prejuicios y pensar con criterios. Pensamiento creativo: explorador e innovador, imagina alternativas, soluciona problemas con flexibilidad y fluidez. Pensamiento ético: cuidadoso o ciudadante, orientado a la acción, atento a la conexión entre nuestras acciones y sus afectos o consecuencias en el mundo <http://filosofiaparaninos.org> (consultado el 10/04/25)

chosamente en una práctica de investigación inagotable y siempre implicadora en el contexto del aula, de acuerdo también con la idea que de ella tenía J. Dewey⁹, el principal estudioso de referencia de Lipman. Tanto Dewey como Lipman habían identificado como una de las principales limitaciones de un paradigma no reflexivo de la educación el hecho de que proporcionaba a los alumnos contenidos de aprendizaje estructurados y bien definidos para aprender, con soluciones ya identificadas, en lugar de empujarles a analizar los problemas y abordar la investigación con sus propios medios.

Mediante el diálogo y la construcción del aula como comunidad de investigación, que no son simplemente las dos piedras angulares de la metodología de la FpN, sino también y sobre todo dimensiones existenciales, la práctica filosófica permite a los alumnos hacer suyos “los criterios lógicos y epistemológicos que faltan en el currículo escolar” (M. Lipman, 2022, p. 248), capaces de permitirles no limitarse a imitar pasivamente las palabras, las acciones y los pensamientos de los demás y por los que “formulan sus propios juicios sobre los hechos, elaboran su propia interpretación del mundo y desarrollan sus propias concepciones del tipo de personas que quieren ser y del tipo de mundo que les gustaría tener” (M. Lipman, 2022, p. 36).

5. FpN como forma de vida

La constitución del grupo de estudiantes como comunidad de investigación, el uso de la práctica dialógica como herramienta indispensable e insustituible del trabajo filosófico en el aula, la centralidad de la pregunta y del movimiento del pensamiento más que la obtención de la respuesta, el círculo virtuoso establecido entre pensamiento y experiencia, pensamiento y vida sugieren que la FpN pueda ser considerada también como la propuesta de una forma real de vida filosófica posible para nuestro tiempo, en armonía con los contextos democráticos y participativos de nuestras sociedades y las adquisiciones de la modernidad.

Por otra parte, fue Ann Sharp, colega y colaboradora de Lipman, quien dio alguna indicación en este sentido al escribir que el modelo para hacer filosofía es “la gran y solitaria figura de Sócrates, para quien la filosofía no era ni una adquisición ni una profesión, sino una forma de vida” (M. Lipman, A. Sharp, F. Oscanyan, La

9 Para Dewey, el proceso educativo en el aula debe ser esencialmente una reproducción del modelo del proceso de investigación científica.

filosofía en el aula, 1992, versión Kindle, en Amazon.es). Si, como es bien sabido, Sócrates no había escrito nada ni afirmaba saber nada, había dejado sin embargo el ejemplo de su vida “un desafío para reconocer que la filosofía es, como hacer, como forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar”.

Como ya se ha subrayado, la metodología de la FpN se basa en dos pilares: la comunidad de investigación y la práctica dialógica.

La comunidad de investigación¹⁰ requiere que los estudiantes escuchen respetuosamente a los demás “integren las ideas de los demás, pidan a los demás que aporten razones que respalden sus opiniones, se ayuden mutuamente a sacar conclusiones de lo que se ha dicho y traten de identificar los supuestos de los demás (M. Lipman, 2022, p. 31). Para que esto sea posible, para que se cree un contexto, un clima, propicio a la investigación conjunta, es necesario que la amistad, la cooperación y la confianza sean valoradas y fomentadas como actitudes positivas. La comunidad de investigación como aprendizaje compartido se convierte en un ejemplo concreto y vivo del valor de las experiencias compartidas, a la vez que mejora “la eficacia del proceso de aprendizaje, ya que aquellos estudiantes para los que todo el aprendizaje debe tener lugar en soledad descubren que también pueden utilizar y beneficiarse de las experiencias de aprendizaje de los demás” (M. Lipman, 2022, p. 108).

La comunidad investigadora debe entonces necesariamente alimentar la duda, dando espacio para el reconocimiento de la naturaleza problemática de las cuestiones abordadas y solicitando la formulación de preguntas por parte de los alumnos: “Cada pregunta tiene el potencial de cuestionar una parte del mundo [...]. Formular preguntas significa institucionalizar y legitimar la duda e invitar a la evaluación crítica, dando amplio espacio a nuevas opciones y alternativas frescas” (Lipman, 2022, p.114). Lipman hace especial hincapié en el hecho de que los niños, a diferencia de los adultos, “no buscan insistentemente respuestas o soluciones; más bien, buscan aquí el tipo de transformación¹¹ que la filosofía es capaz de ofrecer: no una nueva respuesta a una vieja pregunta, sino una transformación de

10 La “comunidad investigadora” es una expresión que Lipman toma prestada de C.S. Peirce, para quien significaba simplemente profesionales de la investigación constituidos en comunidades.

11 Un ejemplo eficaz del poder transformador de la pregunta es para él ese pasaje platónico de Eutifrón (10 A) en el que Sócrates pregunta a Eutifrón si una cosa es correcta porque los dioses la ordenan o si los dioses la ordenan porque es correcta. Preguntas de este tipo conducen necesariamente a pensar el mundo de otra manera.

todas las preguntas” (Lipman, 2022, p.101).

Para que el aula se constituya como comunidad de investigación, seguramente, se requiere que los profesores, a su vez, también se sientan parte de una comunidad de investigación, conscientes de la importancia y el valor del proyecto en el que participan. A este respecto, Sharp indica una vez más que el horizonte de la FpN es mucho más amplio que un itinerario educativo y formativo, por significativo que sea: la comunidad de investigación se ocupa “de la búsqueda de sentido en la propia existencia y en el mundo que nos rodea”, la tensión que la anima se dirige a la búsqueda de “la verdad, el bien y la belleza”, la gran tensión que animaba también el pensamiento griego, por lo que la práctica educativa debe caracterizarse marcadamente como una práctica transformadora (M. Lipman, A. Sharp, F. Oscanyan, 1992).

La principal justificación aportada en apoyo de una filosofía para niños consiste precisamente en que representa de manera paradigmática lo que puede llegar a ser la educación del futuro, entendida y realizada como una forma de vida que aún no se ha puesto en práctica y cuya piedra angular es la investigación filosófica compartida en el aula. La comunidad de investigación, guiada por el profesor, se orienta siempre hacia una finalidad, el proceso que activa es un proceso encaminado a generar un “producto”, por provisional que sea, y su dirección refleja el despliegue de la argumentación al tiempo que, rasgo esencial, se estructura en una praxis dialógica, entendiendo el diálogo como algo bien distinto de la conversación y la discusión.

El diálogo en la comunidad de investigación tiene la peculiaridad de guiarse por la lógica “después de que la clase se haya transformado en una comunidad de investigación, los movimientos que se hacen para ir adonde conduce la argumentación son movimientos lógicos”¹² (Lipman, 2022, p. 107). Hacer una determinada afirmación implica averiguar las razones de esa afirmación, por ejemplo, y hacer una inferencia obliga a los alumnos a plantearse de dónde partían y qué daban por sentado. Cada movimiento da lugar a una serie de movimientos a favor o en contra y, paso a paso, la dirección de la investigación se confirma y aclara, por lo que “la investigación continúa con renovado vigor” (p. 107).

Los movimientos y pasos lógicos que se activan en el aula cuando el diálogo se desarrolla realmente como comunidad, no dejan ciertamente en la sombra otro

12 J. Dewey identificó la lógica como metodología de investigación.

aspecto fundamental, absolutamente central, desarrollado ampliamente por M. Buber¹³, que Lipman tiene en mente cuando señala cómo cada participante en el diálogo reconoce “al otro o a los otros en su existencia y particularidad y se dirige a ellos con la intención de provocar una reciprocidad viva” (Lipman, 2005, p.106).

También Sharp ha explicitado en varios contextos su convicción de que no hay mejor método para desarrollar y perfeccionar las capacidades de pensamiento que el diálogo disciplinado, pero del mismo modo ha ensalzado el valor ético de la intersubjetividad que el diálogo hace nacer, la posibilidad de que cada niño se familiarice con el punto de vista de los demás y con las diferentes perspectivas procedentes de sus compañeros, la posibilidad de valorarlas al igual que las propias.

Irene de Puig ha señalado la práctica del diálogo como una práctica capaz de generar valores, que presupone valores y es en sí misma un ejercicio de valores. El diálogo se opone al monólogo, ya que en el diálogo uno sale de sí mismo para encontrarse con el otro. Es una práctica “no autoritaria, ni doctrinaria, que acepta dudas y errores, que anima a la participación, donde cada uno puede plantear los propios intereses con la seguridad de que será respetado” (Irene de Puig, *Crear mundos*, diciembre 2018, n° 16, p. 84).

Entrar en un auténtico diálogo con el otro, como para Buber, significa entrar en la realidad: “el diálogo como herramienta es el camino real, porque a través de la entrada en la intersubjetividad podemos entrar en la objetividad de los conocimientos” (p. 84).

La práctica dialógica implica así, tal vez implícitamente, ciertas actitudes valorativas sin las cuales la práctica no es auténtica. De Puig ha identificado siete actitudes esenciales, siete actitudes que como prerequisites son condiciones para garantizar la autenticidad, pero que son también aquellas actitudes que en el diálogo se fortalecen, se enriquecen, se articulan, animando progresivamente la práctica:

La igualdad. Se trata de reconocer al otro como interlocutor, otro yo con el que se entra en relación en pie de igualdad. Si los argumentos expuestos no se aplican a sí mismos, sino a la persona que los presenta (falacia de autoridad), de

13 «¿dónde podría un hombre pasar de ser un individuo a convertirse en una persona de manera tan sustancial si no es en la experiencia rigurosa y suave del diálogo, que le enseña lo ilimitado contenido en el límite?» (M. Buber, *Il principio dialogico ed altri saggi*, 1997, p.205). El término alemán que prefiere Buber no es Diálogo, sino *Zwiesprache* que, aunque corresponde literalmente a *dia-logue*, discurso ‘entre’, es más íntimo y personal que Diálogo.

hecho no son argumentos. Hay que recordar entonces que el otro con el que uno se enfrenta no es un idéntico, sino propiamente un igual-diferente, y esto embellece y hace fructífera esa confrontación.

Libertad. El diálogo requiere la ausencia de presiones y condicionamientos de cualquier tipo. En los contextos sociales y culturales más diversos, es evidente cómo el diálogo se ve a menudo mermado en sus posibilidades por grupos de poder influyentes, líderes incuestionables, ideologías más o menos declaradas. En este sentido, el diálogo se presenta como un antídoto válido contra el dogmatismo.

Respeto. Se trata de considerar con verdadero respeto las creencias, opiniones, valores del otro con quien se interactúa, partiendo del hecho de que uno no posee toda la verdad y otros pueden tener porciones de ella. Llegar a un acuerdo racional con el otro implica superar la propia subjetividad ingenua.

La verdad. Sin un acuerdo, por mínimo que sea, sobre una determinada norma de verdad a la que atenerse durante la práctica, el diálogo resulta imposible.

Ausencia de violencia. En el diálogo no se trata de vencer ni de convencer a nadie. No hay vencedores ni vencidos, sino cooperación, intercambio entre las partes, convergencia o divergencia.

Cooperación. El diálogo como forma educativa es cooperativo, ético por su propia naturaleza. En el aprendizaje colectivo, los niños construyen y se apoyan en sus propias ideas y en las de los demás, de modo que alcanzan un alto nivel de razonamiento y participación al mismo tiempo.

Expresarse y comprenderse. Los niños desarrollan la mayor parte de sus capacidades cuando hablan, pero para hablar es necesario ser buenos y atentos oyentes de los argumentos de los demás. En este contexto, queda claro que la capacidad de razonar y el respeto a los demás están estrechamente relacionados. Para poder dar el propio punto de vista, es necesario asimilar el pensamiento del otro para no convertir el diálogo en dos monólogos insuperables, y cuando uno se da cuenta de que esto está a punto de suceder, con paciencia y tenacidad debe detenerse, desandar el camino recorrido juntos, aclarando y reconstruyendo el consenso.

6. Pensamiento crítico: la sabiduría de los modernos

En un breve excursus desde la Antigüedad hasta nuestros días para introducir los aspectos y el valor del pensamiento crítico y la necesidad de situarlo en el centro de la educación (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pagg.17-18), Lipman observa cómo las virtudes intelectuales celebradas en el mundo antiguo, la sabiduría y el conocimiento, ocupaban un lugar destacado. Sin embargo, si el transcurso de los siglos, gracias sobre todo a la ciencia experimental, ha erosionado el concepto de conocimiento entendido como un conjunto de verdades eternas que debían transmitirse de generación en generación, la idea misma de sabiduría se ha empobrecido, de modo que ambos conceptos han acabado por volverse indistinguibles.

El pensamiento crítico, devuelto al centro del interés en el ámbito de la educación no solo por Lipman sino también por diversos autores, encuentra en él un anclaje explícito y clarificador precisamente en la dirección del tema de la sabiduría: “La línea de investigación que sigo es la que presenta el buen juicio como el descendiente moderno de la antigua noción de sabiduría y, al mismo tiempo, como la característica del pensamiento crítico” (Lipman, 2016, pag. 22). Como pensamiento aplicado, guiado por criterios, sensible al contexto y autocorrectivo, el pensamiento crítico es un pensamiento razonable¹⁴, capaz de producir buenos juicios que, sin embargo, nunca son un fin en sí mismos: “el objetivo del proceso educativo es ayudarnos a hacer mejores juicios para que podamos cambiar nuestras vidas de forma más juiciosa [...], un medio para mejorar la calidad de vida” (Lipman, 2022, p. 36).

¿Qué hacer? Conclusiones

Hay que animar entonces a los alumnos a ser razonables por sí mismos, a ser capaces de moverse de forma autónoma y consciente en el mundo, a tomar las mejores decisiones en la vida cotidiana, no sólo porque la creciente racionalización de la sociedad lo haga necesario. Si el ejercicio del pensamiento en el aula puede realmente considerarse un ejercicio de sabiduría, el pensamiento vuelve a ser capaz de asombro, de nuevas preguntas y nuevos puntos de partida, pero también capaz

14 Razonable, al igual que el término relacionado razonabilidad, implica una connotación limitadora, que en primer lugar excluye la infalibilidad de la razón y en segundo lugar incluye la consideración de los límites y las circunstancias.

de soportar lo negativo, el límite, la incertidumbre, la aporía. A través de la estimulación, desarrollo, y perfeccionamiento de un pensamiento complejo, entendido como un pensamiento que es a la vez crítico, creativo y ético, la filosofía en el aula se convierte en una forma de ser y de vivir, una práctica hermenéutico-argumentativa con un fuerte valor dialógico y comunitario, abierta a los desafíos de la existencia concreta, un ejercicio de pensamiento cada vez más urgente y necesario para cultivar y educar en las sociedades democráticas.

Una educación que pretenda abordar todo lo problemático y complejo mediante la transmisión de conocimientos compartimentados y predefinidos, de procedimientos rígidos e irreflexivos, está condenada al fracaso. “Y si hoy prevalece la razonabilidad en las aulas, mañana, cuando nuestros alumnos sean adultos y tengan hijos, prevalecerá también en sus hogares” (Lipman, 2022, p.140). Mientras tanto, concluye Lipman, otras instituciones podrían transformarse de forma similar, pero todo tiene que empezar por la escuela

Referencias bibliográficas

- Buber, M. (2011): *Il principio dialogico ed altri saggi*. Milano: Edizioni San Paolo
- García Moriyón, Félix (Coord.) (2002): *La estimulación de la inteligencia*, Madrid, Ediciones De la Torre
- García Moriyón, Félix (2006): *Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones De la Torre
- Hadot, P. (2006): *Ejercicios filosóficos y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela
- Hadot, P. (2006): *¿Qué es la filosofía antigua?* Editorial FCE
- Hadot, P. (2022): *La filosofía como educación de los adultos*. Ediciones Alpha Decay S.A.
- Kohan, Walter O. (Comp.) (2009): *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*: Humanes de Madrid

Kohan, Walter O. (2010): Socrates, el enigma de enseñar: Buenos aires, Biblos

Lipman, M. Sharp, A.M., Oscanyan, F. (1992): La filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre

Lipman, M. (1997): Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre

Lipman, M. (2016): El lugar del pensamiento en la educación. Barcelona: Octaedro

Lipman, M. (2022): Educare al pensiero. Milano: Edizioni Vita e Pensiero

Morin, E., Motta, R.D.Roger, E. (2003): Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa

Didactics as Téchne

Notes on Philosophical Learning

La didáctica como téchne

Anotaciones sobre el aprendizaje filosófico



SERGIO PONS GARCÉS

pp. 153-174

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN:

La reflexión filosófica sobre la didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta imprescindible para todo aquel que se dedique a la actividad docente. A partir de nuestra experiencia personal en las enseñanzas medias y superiores, así como de la revaluación de interesantes planteamientos teóricos de innovación pedagógica, reflexionaremos acerca de cómo ponerlos en funcionamiento para alcanzar un «aprendizaje significativo» sin perder de vista sus limitaciones y la realidad de las aulas.

Palabras clave: Filosofía, enseñanza, aprendizaje significativo, desarrollo conceptual, didáctica.

ABSTRACT:

Philosophical reflection on didactics and the teaching-learning processes is essential for anyone dedicated to teaching. Drawing on our personal experience in secondary and higher education, as well as on a reassessment of interesting theoretical approaches to pedagogical innovation, we will reflect on how to put them into practice to achieve “meaningful learning” without losing sight of their limitations and the reality of the classroom.

Keywords: Philosophy, teaching, meaningful learning, conceptual development, didactics.

Introducción

Cómo olvidar, cuando de educación se trata, aquellas cartas remitidas por el joven Hölderlin, recién salido del Seminario de Tubinga y, todavía, fuertemente influenciado por el *Emilio* de Rousseau, acerca de las contrariedades de la enseñanza tras su primera experiencia docente en casa de los von Kalb¹. Quién podría, acaso, desautorizar las confesiones del preceptor que afronta, entusiasmado, su labor docente y encuentra, frente a sí, el más férreo muro de la indiferencia y la desavenencia. Qué instrucción, nos preguntamos, qué formación puede recibir aquel que no quiere ser formado, cuya potencia radica en la negación de lo aprendido, en la perseverancia de la ignorancia y en la reivindicación de la estupidez. Tal vez deberíamos aceptar, en tanto floraciones del utopismo de la época, que los proyectos pedagógicos universalistas de la Ilustración son presagios de un delirio sintomático que padece un grupúsculo de intelectuales pertenecientes a una clase ascendente que no termina de imponerse sobre las viejas estructuras feudales. O, tal vez, como consideramos, el problema filosófico de la Educación (ilustrada) reside, precisamente, en la propia conceptualización del proyecto universalista ilustrado.

Partiremos, de inmediato, con una reflexión rousseauiniana, no tanto porque lo tomemos como un interlocutor contemporáneo —pues la aventura pedagógica ha variado sustancialmente desde su tiempo hasta el nuestro— sino por la agudeza y crucial significancia de su obra en los proyectos pedagógicos herederos de la

1 Nos referimos a las cartas fechadas entre octubre de 1794 y mayo de 1795, en las que se puede rastrear la primera decepción hölderliniana con la actividad docente. Concretamente, la misiva número 88 (según la numeración de Beck), dirigida a su colega Neuffer y fechada el día 10 de octubre de 1794, en la que Hölderlin confiesa: “Mi actual profesión se me hace con frecuencia muy dura. [...] Pero soy un ser humano. Y por lo tanto es normal que desee ver coronados por el éxito esfuerzos concienzudos y a veces muy fatigosos. Por eso, tiene que dolerme que ese éxito falte casi por completo debido a los talentos más que mediocres de mi discípulo y a un trato totalmente fallido durante su temprana niñez y a otras cosas de las que te quiero dispensar. Que esto me duela, no sería muy significativo en sí mismo, pero que me disturbe inevitablemente en el resto de mis ocupaciones no me parece de menguada importancia. A ti probablemente también te resultaría desagradable si se te fuera la mitad del día dando una clase en la que no ganas nada fuera de ejercitar un poco la paciencia, y la otra mitad en la comprobación de que el otro tampoco gana nada con ello y que prácticamente fue inútil lo que hiciste.” (Hölderlin, 1990: 210).

Ilustración que perduran en nuestros días².

En segundo lugar, analizaremos algunas propuestas de diversos planteamientos teóricos de innovación didáctica centrados en el «desarrollo conceptual» y el «aprendizaje significativo» de los estudiantes que, en tanto que docentes de Filosofía, nos deben hacer reflexionar sobre cómo enfocar la didáctica filosófica.

Por último, abordaremos las limitaciones de dichos planteamientos teóricos en base a la realidad de la educación y, partiendo de la propia experiencia en las aulas, reflexionaremos acerca de las posibilidades de la didáctica filosófica.

1. El preceptor frustrado

El ejercicio docente, de un modo similar a lo que ocurre en otros oficios liberales de nuestra era³, exige cierta asunción del desencanto; no tanto en el curso o desarrollo de la función pedagógica como en la materialidad de los resultados. El territorio indeterminado, la distancia inevitablemente producida entre la lección dada y la lección aprehendida, entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, no sólo es variable y particular, en virtud de innumerables factores que intervienen en el trabajo de la docencia, sino que además, inexorablemente, queda, por definición, en cuestión. Ninguna metodología, por clásica o innovadora que sea, puede garantizar el éxito o el fracaso de la actividad docente.

Por lo mismo que la educación es un arte, casi es imposible su logro, puesto que de nadie depende el concurso de causas indispensables para él. Todo cuanto puede conseguirse a fuerza de diligencia es aproximarse más o menos al propósito, pero se necesita suerte para conseguirlo. (Rousseau, 1979: 67)

Si, en efecto, aceptamos, de acuerdo con Rousseau, que la educación es una

2 Si bien podríamos referirnos a otros intelectuales como Locke, D’Alambert, Diderot o Hume, preferimos partir del *Emilio o De la educación*, considerando esta obra como una de las más representativas reflexiones acerca de la cuestión educativa y del papel de la formación ilustrada.

3 Aunque, en las últimas décadas, bosquejamos indicios de una paulatina *proletarización* del ejercicio docente (exceso de burocratización, bajos salarios, pérdida del control de la planificación —imposición del currículo, procedimientos de evaluación cada vez más reglados, etc.—), consideramos que todavía persisten elementos que garantizan la autonomía y la cualificación del profesorado; de ahí nuestra asociación con las denominadas «profesiones liberales».

téchne y no una *praxis*⁴, y que el hábito resulta fundamental para su desempeño (íbid), consideraremos que el destino del preceptor, amenazado por el infortunio de sus propósitos, queda supeditado al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, preso de las presunciones fantasmáticas que conlleva toda proyección educacional.

Resulta frecuente el uso de la expresión «*praxis* docente» para referirse a lo que sucede en el aula, lo que se hace, o mejor, lo que el preceptor hace durante la sesión. Sin embargo, conviene recordar que el término *πραξις* designa la actividad práctica —que puede ser *exterior*, cuando se halla encaminada a algo que trasciende al agente, o *interior*, cuando tiene por finalidad al agente mismo (Ferrater Mora, 1964: 467)— oponiéndose a la actividad teórica. En este sentido, la actividad docente, a nuestro juicio, no puede concebirse como una *praxis*, desligada de la producción teórica, sino que ha de comprenderse como una *τέχνη* (*téchne*), esto es, como un *arte*, una habilidad que exige determinadas reglas en su desempeño.

Lo que se necesita, afirma Rousseau, es *suerte*. El mismo docente, especialista en Filosofía en nuestro caso, no encontrará semejante fortuna en su ejercicio privado que en su actividad pública; no hallará la misma atención en un grupo reducido que en un grupo multitudinario, ni obtendrá los mismos resultados pedagógicos en las enseñanzas medias que en las superiores. El éxito o el fracaso de la actividad docente no dependen exclusivamente de los saberes del preceptor. Tampoco de sus innovadoras metodologías... La *suerte* a la que alude Rousseau no tiene tanto que ver con los infortunios del preceptor como con las condiciones materiales del proceso educativo.

Idénticas enseñanzas devienen diferentes aprendizajes. Resulta, en cierto modo, bochornoso imaginar que ciertas didácticas educativas sean más efectivas que otras sin considerar el contexto educativo y las interacciones entre el profesor y los estudiantes. ¿Qué criterio es el que reina en el feudo de la Educación? ¿Por qué a algunas asignaturas se les otorga socialmente un mayor prestigio o valor que a otras? ¿Es, verdaderamente, más importante que entiendan inglés a que conozcan la diferencia kantiana entre “obrar por deber” y “actuar conforme al deber”? ¿No será, acaso, más importante resolver las ecuaciones de segundo grado, cuya utilidad desconocen, que las problemáticas aristotélicas?

4 Utilizamos aquí la distinción clásica entre *τέχνη* y *πραξις* para referirnos, en el primer caso, al arte de producir o transformar lo natural en artificial, al dominio de habilidades técnicas, frente a la *praxis*, que podríamos definir como la acción de llevar algo a cabo (un quehacer, un negocio, una actividad práctica), que, en nuestra tradición, queda asociada con la acción moral.

La Filosofía, en tanto que materia curricular de las enseñanzas medias, atraviesa, desde hace décadas, el frío desierto de la devaluación. Más allá del debate sobre su obligatoriedad y presencia en los dos cursos de Bachillerato en el sistema educativo español, cuestión que aquí no nos ocupa, lo cierto es que tanto la asignatura de “Filosofía” como la de “Historia de la Filosofía” han quedado socialmente relegadas al baúl de la inutilidad o, en el mejor de los casos, al de la denominada “cultura general”. Los planteamientos de Pitágoras, Demócrito, Platón o Epicuro, pero también de Descartes, Kant o Marx, se han transformado en elucubraciones del pasado, en teorías pretéritas que hay que memorizar para aprobar, como si no impregnasen el tuétano del pensamiento occidental, como si no explicasen el modo de comprensión de la realidad actual, en definitiva, como si fuesen algo ajeno. Evitemos caer en el reduccionismo: no se trata de que todo estaba ya contenido en Homero. Se trata, más bien, de asumir que las narraciones homéricas nos interpelan a día de hoy, que la Filosofía, en tanto que saber crítico y racional, constituye los cimientos del pensamiento occidental. Y también, por supuesto, la Mitología y el Irracionalismo, pero ése es otro asunto...

Entonces, ¿por qué la educación filosófica se halla tan devaluada en nuestras aulas? Tal vez la pregunta no esté bien planteada⁵. Una respuesta sociológica, cultural, política o económica no resultaría satisfactoria para explicar las problemáticas inherentes de la didáctica filosófica. Debemos, más bien, replantear ahora la cuestión desde otro enfoque más constructivo: ¿qué aporta la enseñanza obligatoria de Filosofía a los estudiantes de Bachillerato? Desde luego, atajamos ya, si el planteamiento didáctico se limita a la memorización de autores, teorías, obras principales y fechas relevantes, el aprendizaje filosófico resultará insignificante y antifilosófico⁶. Si, por el contrario, el docente consigue cautivar, mediante un discurso filosófico, a los estudiantes, conectando con sus preocupaciones teóricas y prácticas, con su experiencia y con sus interrogantes sin banalizar la actividad filosófica, esto es, con rigor lógico y metodológico, con profundidad y desarrollo de los contenidos, el objetivo curricular relativo a fomentar el pensamiento crítico

5 En la parte final de nuestro artículo aportamos algunas consideraciones al respecto, que determinamos como “principios exógenos” de la didáctica filosófica.

6 Lo cual no significa, queremos matizar, que el ejercicio de la memoria no sea un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje. Obviamente, si la memorización queda desligada de la comprensión y del uso lógico del entendimiento de los problemas filosóficos, todo se perderá tras la realización de la prueba de evaluación.

podría resultar —siempre sólo en algunos casos y en diferente grado— satisfecho.

Si tiene sentido releer, más de dos siglos y medio después de su redacción, el *Emilio* de Rousseau no es debido a un interés arqueológico sino genealógico. Nuestra alusión no pretende rescatar consejos válidos para la elaboración de una didáctica contemporánea; poco hay que rescatar, en este sentido. Empero, desde una *genealogía de la educación*, observamos problemáticas compartidas, como la función de la formación, las dificultades de la enseñanza en función de la edad de los instruidos, las complejidades del aprendizaje debido a las obstinaciones del preceptor o la centralidad de la educación moral.

En definitiva, a pesar de que los planteamientos dieciochescos que caracterizan el abordaje rousseauiano de la cuestión educativa quedan hoy demasiado alejados de la realidad que encontramos en las aulas, la caracterización de la actividad docente como *τέχνη*, es decir, como técnica o arte de ilustrar, como habilidad metódica, deviene imprescindible para el conjunto del profesorado de Filosofía. Por ello, nos centraremos, en lo que sigue, en analizar algunas de las perspectivas teóricas contemporáneas más relevantes acerca del enfoque de la enseñanza y del proceso de aprendizaje significativo.

2. Aproximaciones teóricas a la cuestión del aprendizaje significativo⁷

Resulta inviable abarcar aquí, con el rigor que se merece, las evoluciones y mutaciones del sistema educativo español en los últimos dos siglos. Sería, acaso, imposible resumirlo en pocas páginas, por lo que acotaremos nuestro estudio a las transformaciones generales acontecidas en las últimas décadas, teniendo presente que es, precisamente, en este período de tiempo donde más prolíficas se vuelven las investigaciones psicopedagógicas a nivel internacional y en el que se dan las variaciones más significativas en los enfoques pedagógicos que perduran en la actualidad.

La principal variación que acaece en la comprensión del proceso educativo en las postrimerías del siglo XX tiene que ver, a nuestro juicio, con el paulatino distanciamiento del rígido esquema tradicional, amparado en un paradigma con-

⁷ Este apartado consiste, en buena medida, en una reelaboración de mi pretérita redacción de una pequeña parte de un trabajo de investigación didáctica no publicado hasta la fecha titulado *Aprendizaje profundo y cambio conceptual: Hacia un aprendizaje significativo en Filosofía*, que sirvió como TFM en la Universidad de Zaragoza en el año 2013. Cf.: <https://zaguan.unizar.es> > TAZ-TFM-2013-876

ductista, en el que la enseñanza se concibe como un proceso meramente transmisible y en el que la figura del estudiante aparece como agencia pasiva cuyo único cometido deviene asimilar contenidos. Aunque, en efecto, dicho paradigma sigue operando en el ámbito de la práctica educativa, diversos especialistas⁸ insisten en las limitaciones (reduccionistas) del marco conductista coincidiendo, desde diferentes posicionamientos, en la enorme complejidad que caracteriza todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo algunos de sus planteamientos, podemos diferenciar distintos factores que nos ayudarán a comprender el fenómeno educativo de un modo multiforme.

El primero de ellos, sin el cual no cabe hablar de educación reglada, es la comunidad docente, o mejor, *los prejuicios epistemológicos de la comunidad docente*. Aunque hoy en día ésta es mayoritariamente consciente de las aludidas limitaciones del paradigma tradicional de la enseñanza, sigue anclada o, cuando menos, influenciada por el mismo. Resulta habitual la inadecuación entre la concepción teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje y la ejecución del mismo. Y esto se debe en gran parte, tal y como sostienen Pozo (2006) y Prosser y Trigwell (1999), a que el contexto educativo (entendido en sentido amplio) no es neutro, sino que condiciona notablemente la práctica docente a través de multitud de mecanismos tanto deliberados como involuntarios. De ahí que *el contexto educativo* sea el factor fundamental a tener en cuenta en el planteamiento didáctico. La misma lección, idénticas técnicas y tácticas de enseñanza, obtendrán dispares efectos y resultados en función del factor contextual; elementos o circunstancias tan oscilantes como el número de estudiantes, sus conocimientos previos, la clase social, el capital cultural de las familias, los recursos tecnológicos, los valores religioso-culturales inculcados, etcétera, alteran por completo las derivaciones del aprendizaje.

En *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*, Prosser y Trigwell identifican cinco planteamientos diferentes de enseñanza en función de la combinación de dos variables que denominan «intenciones» y

8 Segmentaremos nuestro análisis en base a dos grupos de teóricos de la educación cuyos estudios, si bien comparten planteamientos y principios pedagógicos, difieren en lo que respecta al contexto de aplicación. Así, nos referiremos, en primer lugar, a aquellos que cuestionan el marco conductista y basan sus estudios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de enseñanzas superiores —entre los que destacaremos las propuestas de Biggs y Tang (1999), Prosser y Trigwell (1999), Pratt (2002) y Pozo (2006)—, para aterrizar, en un segundo momento, en las aplicaciones de este nuevo enfoque en la didáctica de la Filosofía en el ámbito de las enseñanzas medias del Estado español —Aguado Hernández (2010), Santiuste (1984), Izuzquiza (1982) y García Hoz (1991)—.

«estrategias», en virtud del planteamiento curricular y del diseño instruccional, respectivamente. En el ámbito práctico del diseño instruccional, los autores establecen tres distintas estrategias según estén centradas en la figura del profesor, en el estudiante o en la interacción entre ambos. Por su parte, en el planteamiento curricular, identifican cuatro concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje: el conocimiento como transmisión de información, el conocimiento como adquisición de conceptos, como desarrollo conceptual y como cambio conceptual.

La caracterización del enfoque tradicional de enseñanza realizada por Prosser y Trigwell en sus dos primeros planteamientos (A y B) coinciden con lo que Biggs y Tang (1999) denominan “Nivel 1 y 2”, esto es, una estrategia educativa centrada en el profesor, que asume la enseñanza como un proceso de transmisión (*transmission*) de información en el que la valía del estudiante se mide cuantitativamente en función de su capacidad de retener la información de los contenidos sin la necesidad de establecer relación entre ellos. La responsabilidad del aprendizaje, según Biggs y Tang, recae totalmente en el alumno. Por ello, la capacidad de éste es el factor determinante según esta concepción de la enseñanza, convirtiéndose el proceso educativo en un proceso selectivo. A su vez, Pratt (1998) también coincide en señalar que esta perspectiva de la enseñanza como transmisión supone un compromiso sustancial con el contenido de la materia. Así, para los profesores orientados a la transmisión, lo esencial es dominar el contenido de su asignatura con el propósito de exponerlo del modo más ordenado y clarificador posible.

El tercer planteamiento (C) de Prosser y Trigwell, a diferencia de los previos, parte de una estrategia basada en la *interacción* del profesor y los estudiantes con la intención de que éstos adquieran los conceptos claves de la disciplina. Este planteamiento exige la implicación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al igual que los “Planteamientos A y B”, parte de que los estudiantes no son capaces de construir su propio conocimiento, por lo que la intención queda reducida a la adquisición de conceptos. En todo caso, la actividad de los estudiantes se presenta como el factor fundamental del éxito académico.

Si el objetivo pedagógico es el «desarrollo conceptual» (D) y el «cambio conceptual» (E) de los estudiantes, el enfoque didáctico, según Prosser y Trigwell, ha de estar centrado en las actividades que permitan la construcción de su co-

nocimiento⁹. Dicho planteamiento, correspondiente al “Nivel 3” de Biggs y Tang (1999) y a la perspectiva de la enseñanza como «desarrollo» (*development*) de Pratt (2002), parte de que el único modo de aprender es mediante el hacer. Así, la tarea del profesor no es la transmisión de conocimientos sino apoyar el aprendizaje creando un entorno propicio para que los estudiantes se impliquen activamente en la construcción de conocimiento. Para lograrlo, el profesor deberá reflexionar previamente a su ejercicio docente acerca de cómo sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo debe ser abordado. Tal reflexión gira en torno a tres puntos clave: a) qué van a aprender y qué se espera que sean capaces de hacer; b) qué significa comprender los contenidos de la materia; y c) a través de qué actividades los estudiantes lograrán dicha comprensión.

Según Pratt, la tarea del profesor consistiría en informarse y traducir adecuadamente los conocimientos previos de sus estudiantes para así establecer conexiones entre éstos y los nuevos de forma que se produzca un aprendizaje progresivo y significativo. La significatividad del aprendizaje exige que haya una implicación activa de los estudiantes en el proceso, dado que, en última instancia, desde estos planteamientos centrados en los estudiantes, son ellos los que deben construir su propio conocimiento.

Pratt (2002) distingue, en esta línea, otras tres perspectivas a considerar respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera de ellas (*apprenticeship*) concibe la enseñanza como mentorización de un estudiante-aprendiz. Desde esta óptica, se pretende que el alumnado transforme su identidad, adoptando el lenguaje, los valores y el *modus operandi* del especialista, colocándolos en situaciones

9 En el “Planteamiento D”, el profesor ayuda a los alumnos a desarrollar una visión más compleja de la realidad, no simplemente presentándoles nueva información sino animándoles a que construyan su propio conocimiento. Así, observamos que el estudiante ya no es entendido como un mero “contenedor” de información sino que, de un modo activo, es el responsable y constructor de su propio conocimiento. Por su parte, el “Planteamiento E”, afronta que el estudiante es el responsable de construir su propio conocimiento, haciendo hincapié en la necesidad de que en la misma construcción se produzca no sólo un desarrollo sino además un «cambio conceptual» (*conceptual change*). En estos dos últimos planteamientos de Prosser y Trigwell se parte de que el proceso de aprendizaje no acontece de un modo pasivo y transmisible sino que la única manera de que éste suceda es a través de la actividad e implicación del estudiante.

auténticas en las que lleva a cabo tareas reales en la práctica concreta¹⁰.

La segunda perspectiva de Pratt entiende la enseñanza como una forma de nutrir al estudiante (*nurturing*). La novedad que introduce este planteamiento radica en su desplazamiento hacia el componente emocional (*pathos*) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de esta premisa, el objetivo fundamental del profesor consiste en mantener la autoestima y auto-imagen de sus alumnos lo más alta posible¹¹.

La última perspectiva señalada por Pratt concibe la enseñanza como vehículo para la reforma social (*social reform*). Se trata, a nuestro juicio, no tanto de un enfoque de la enseñanza como de una posición política respecto a la función que desempeña la educación en el ámbito social. Según asevera Pratt, el fin que persigue la enseñanza es el cambio social. Por ello, la enseñanza será efectiva si el profesor consigue que los estudiantes adopten los ideales que considera necesarios para que produzca tal cambio, priorizando la adopción de una visión crítica respecto de la actualidad.

Hasta aquí, todos los autores mencionados comparten una visión¹², dejando al margen los matices, más o menos polarizada entre *los planteamientos clásicos de la enseñanza*, centrados en la figura del profesor, en los que la función del alumnado se limita a memorizar información (que pronto se olvidará) de forma atómica e inconexa y que, por tanto, conducen a un aprendizaje no significativo, y *las innovadoras metodologías y estrategias del aprendizaje*, focalizadas en la actividad del estudiante, reservando la labor docente a la tarea de organización, estructuración y producción de situaciones de aprendizaje en las que el contenido de la materia

10 En relación con los planteamientos de Prosser y Trigwell (1999), equivaldría a la conexión del «cambio conceptual» con la variable intencional, puesto que lo que Pratt reproduce es que los estudiantes adquieran nuevas formas de razonar al situarse en el punto de vista del experto de una materia.

11 Para ello, Pratt sugiere que el profesor debe proponer retos accesibles (y exigentes) teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes, con el propósito de favorecer su motivación, la cual repercutirá en un incremento de su autovaloración que, según esta perspectiva, es el motor del aprendizaje. Cabe mencionar que, bajo este enfoque, los logros académicos no son un fin en sí mismo sino que son un medio a través del cual los estudiantes refuerzan su percepción de autoeficacia y, en definitiva, su autoestima.

12 En un sentido análogo, encontramos la triple categorización de los modelos teóricos que realiza Pozo (2006) —«teoría directa», «teoría interpretativa» y «teoría constructivista»—, que dan lugar a tres modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

sea significativo.

Si asumimos el marco epistemológico que introducen estas teorías pedagógicas, podríamos concluir que el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza queda desplazado y dependiente del *enfoque de aprendizaje* (*approaches to learning*). Así, Ramsden (1992) distingue entre un «enfoque superficial», cuya única intención reside en el hecho de que el estudiante supere las tareas asignadas, dada la imposición de superar la asignatura, sin llegar a estructurar los contenidos ni percibir la relación entre estos y sus experiencias previas, y un «enfoque profundo», caracterizado por la comprensión de lo aprendido. Dicha comprensión exige que lo estudiado sea significativo para el estudiante.

The same student learns differently in different situations; but there is a further complication. What constitutes an approach to learning, surface or deep, varies according to the academic task. (Ramsden, 1992: 49)

Según Ramsden, la superficialidad o profundidad del aprendizaje del estudiante no sólo depende de su actividad e implicación sino también del diseño de las tareas académicas a realizar, por lo que la responsabilidad de los efectos de la enseñanza queda, de nuevo, desplazada a la figura del profesor y su enfoque metodológico. Así, la función docente debe tener en cuenta el aspecto del significado, esto es, el «qué» (*what*) se pretende conseguir con una determinada actividad de aprendizaje, y el aspecto estructural, el «cómo» (*how*) se pretende alcanzar dicha consecución de la tarea¹³.

Si bien estos planteamientos referidos apelan a un marco genérico con evidente tendencia al ámbito de enseñanzas superiores, conviene ahora tener presente algunos de los planteamientos didácticos dirigidos a las enseñanzas medias relativos al área de Filosofía. De acuerdo con García Hoz, los fines esenciales de este período de la enseñanza son la instrucción y la formación humana.

En la docencia se precisa la Filosofía en la doble tarea pedagógica de informar y for-

13 En cuanto al “qué”, el docente ha de plantearse qué tareas son más significativas para el alumnado y cuáles están relacionadas con su experiencia inmediata con el fin de que resulten atractivas y motivadoras para conseguir la implicación de los estudiantes. Y en cuanto al “cómo”, la tarea del docente consistirá en plantear de qué modo planificar las actividades para que el alumno se aproxime a ellas holísticamente. Las características principales del enfoque holístico son, según Ramsden, la conservación de la estructura y la focalización en el todo en relación con las partes. Por el contrario, el enfoque atómico es aquel que distorsiona la estructura, centrándose en las partes, sin establecer relación de conjunto entre ellas.

mar. En la instrucción para que los alumnos vayan componiendo los conocimientos adquiridos en el marco de la filosofía del mundo y del hombre. Igualmente la formación educativa exige la Filosofía, ya que es necesario tener una concepción filosófica del hombre, si se pretende conducirlo hasta su maduración en cuanto hombre. Asimismo se le ayuda con la Filosofía a que no caiga en desviaciones y equivocaciones, que no sólo impiden la madurez personal, sino que le esclavizan. La visión filosófica hace posible, en cambio, la auténtica libertad. (García Hoz, 1991: 34-35).

El inherente sentido filosófico de la instrucción va ligado, en este sentido, al de la formación humana. La labor pedagógica no sólo depende, como se ha dicho, sobre la actividad del docente sino que, fundamentalmente, recae sobre la actividad del estudiante. De ahí que la *interacción* en el aula, lo que en ese espacio sucede, sea determinante. Santiuste (1984), en esta línea, insiste en el papel crucial de la Filosofía en las enseñanzas medias como un saber caracterizado por su «humanismo científico», que conecta los problemas históricos del *anthropos* con la actualidad y que jamás puede perder de vista su enfoque interdisciplinar, pues es el único saber que permite una articulación didáctica entre las humanidades y las ciencias.

Aguado Hernández (2010) propone una «enseñanza estimulativa» que genere un «aprendizaje creativo», basado en proyectos y en actividades que conecten el saber filosófico con la experiencia inmediata del alumnado. El factor motivacional resulta imprescindible para que el aprendizaje sea significativo y las clases de Filosofía no se conviertan en un mero anticuario, un receptáculo de nombres, fechas y teorías de otras épocas. La tarea del docente juega un papel primordial como estimulante para fomentar la creatividad del alumnado a través de actividades como disertaciones, ensayos, hipotéticos diálogos entre filósofos, etc.

En definitiva, la Filosofía no puede convertirse en una asignatura más que hay que aprobar, sino que su propia esencia permite transformar el aula en un “laboratorio conceptual” (Izuzquiza, 1982: 83), un experimento o simulacro en el que el aprendizaje sea verdaderamente estimulante para los adolescentes y el preceptor genere unas situaciones en las que el aprendizaje sea significativo.

Ahora bien: sabemos la teoría, entremos en el aula...

3. Cómo afrontar la realidad didáctica de la Filosofía

La materialidad del aula es enormemente diferente—como bien sabrá todo aquel que se haya dedicado o se dedique a la enseñanza— a las idílicas cartografías teóricas que dibujan excepcionales situaciones de aprendizaje. Mayor aún es la distancia que separa las “innovadoras teorías” de la realidad docente cuando atendemos a las enseñanzas medias obligatorias, extensible, en nuestros días, también al Bachillerato. El principal problema de los teóricos de la Educación, a nuestro juicio, reside en que o bien no se han enfrentado nunca a la cruda realidad de una clase, o bien su experiencia docente es exclusivamente universitaria.

¿Cómo diseñar una actividad estimulante, desde un enfoque profundo y holístico, una metodología activa, centrada en el estudiante, que comparta los principios del aprendizaje significativo, en un aula abarrotada, donde alrededor de la mitad del alumnado no muestra motivación alguna y la otra mitad sólo está preocupada por la nota? ¿Hasta qué punto se puede alcanzar el desarrollo conceptual o la adquisición competencial del alumnado, la interrelación de contenidos y la conexión con la experiencia previa, en un contexto educativo cada vez más precarizado y en el que la diversificación de los saberes se intensifica curricularmente?

En lo que sigue, trataremos de articular un análisis de las limitaciones y posibilidades que abren los marcos teóricos previamente comentados, partiendo de la propia experiencia docente en los ámbitos de enseñanzas medias y superiores¹⁴. Dado que compartimos que la educación es un proceso extremadamente complejo y no procede simplificarlo bajo el marco conductista de estímulo-respuesta, dividiremos nuestra exposición en tres problemáticas o vectores relacionales que atraviesan el aprendizaje filosófico en los distintos niveles educativos: la especificidad del saber filosófico, la nebulosa de la didáctica filosófica y los factores exógenos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía.

¿A qué profesor o profesora de Filosofía de Enseñanzas Medias y Bachillerato no le han preguntado, repetidas veces y en distintos cursos, “y esto, ¿para qué sirve?”? La pregunta por el sentido de la Filosofía es indudablemente necesaria y multitud de respuestas se han dado desde Platón hasta Deleuze. No ha de abru-

14 Aunque consideramos que nuestras conclusiones pueden ser extrapolables a otros Institutos de Educación Secundaria y otras Universidades, creemos conveniente señalar que nuestra experiencia se limita a casi una decena de centros públicos aragoneses y a la Universidad de Zaragoza en la última década.

marnos la pregunta si a la actividad filosófica queremos dedicarnos, pero bien es cierto que resulta impertinente para el docente que se compara con el profesor de Matemáticas o de Lenguas. “Preguntar supone siempre poseer interés en el objeto de la pregunta. En el origen de toda pregunta se encuentra siempre el interés, y, cuanto mayor sea su presencia, más relevante será la pregunta planteada” (Izuzquiza, 2005: 50). *La especificidad del saber filosófico* exige que se formule esa pregunta. Ahora bien, si a final del curso todavía queda algún estudiante que no comprende el sentido de la Filosofía, algo ha fallado, sea el profesor, sea el alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Filosofía se presenta, en el currículo de la ESO, como una materia extraña, una aparición exótica, foránea, cuya exigencia de abstracción es elevada, de ahí su optatividad. Sin embargo, en el Bachillerato despliega su obligatoriedad, de modo que todo aquel que quiera obtener el cada vez más devaluado título de Bachiller tendrá que enfrentarse, al menos, un par de años a la materia que más polémicas ha generado en las últimas décadas¹⁵. ¿Qué supone que la Filosofía sea una materia obligatoria en Bachillerato? A nuestro juicio, nada que no les ocurra al resto de asignaturas obligatorias. El alumnado de Bachillerato, generalmente, asume que si quiere obtener el título tiene que aprobar las asignaturas programadas y, por tanto, también “Filosofía” e “Historia de la Filosofía”. Pero cuando se confunde aprender con aprobar, cuando se valora más la nota final que lo aprendido, ahí surge buena parte de la incomprensión hacia la especificidad del saber filosófico y la reiterativa pregunta del “esto, ¿para qué?” deviene intolerable.

Es innegable que la Filosofía exige abstracción y reflexión, pero también precisión terminológica, rigor crítico y metodología. La *especificidad del saber filosófico* se sustenta en las raíces del pensamiento lógico (*λόγος*), en la argumentación discursiva, lo que la convierte en una disciplina totalizante, ya que desde ella se puede emprender la reflexión sobre todos los saberes particulares. Lo cual, no lo olvidemos, resulta extraño para el alumnado receloso, que está acostumbrado desde la Educación Primaria a los saberes atomizados. Algunas de las dificultades didácticas derivadas de estas características inherentes al saber filosófico las veremos de inmediato. Antes, desearía realizar un exergo brevísimo en base a mi experiencia personal.

15 Nos referimos, obviamente, al distinto peso que ha tenido la Filosofía en las últimas legislaciones educativas del Estado español y sus múltiples variaciones desde la LOGSE hasta la LOMLOE.

Impartiendo la asignatura de “Metafísica” en el cuarto curso del Grado de Filosofía, me sorprendió cómo una parte significativa de los estudiantes carecía de la precisión terminológica y el vocabulario técnico de algunos autores que, imaginé, habían estudiado previamente en la carrera. Lo cual me llevó a reevaluar los planteamientos de Prosser y Trigwell (1999) y Ramsden (1992) acerca del «cambio conceptual» y el «enfoque profundo» del aprendizaje en las enseñanzas superiores. Para lograrlo, las estrategias deben estar centradas en los estudiantes, dice la teoría, pero cuando son evidentes las carencias en los conocimientos previos del alumnado resulta tremendamente complicado conectar el saber especializado con la solitaria motivación del aprobado¹⁶. En este sentido, considero que la comprensión de la profundidad del saber filosófico no sólo depende de la actividad docente sino del *habitus*, el ingenio y la disposición condicional del estudiante.

Se cierne una *nebulosa en torno a la didáctica filosófica* que resulta difícil despejar. Más allá de las cuestiones materiales que afectan sobremanera a la calidad de la enseñanza (continuos cambios legislativos, currículos inabarcables, horarios del profesorado, excesiva carga lectiva, etc.) en las que no entraremos aquí; en relación con las intenciones y estrategias de los planteamientos teóricos de la enseñanza, la realidad del aula se impone. Cuando contrastamos diversas metodologías didácticas en distintos niveles y contextos educativos hallamos, obviamente, diferentes conclusiones. No cabe afirmar, por ello, que unos planteamientos didácticos sean *per se* más eficaces que otros para lograr que el aprendizaje sea significativo.

La clásica y, hoy, denostada *clase magistral de Filosofía* puede ser extremadamente útil, enriquecedora y significativa para los estudiantes del Grado universitario, o al menos para aquellos que posean unos conocimientos previos, una motivación y un interés por la materia, así como para los estudiantes de 2º de Bachillerato que, además de una escucha activa, sean capaces de relacionar los contenidos con los adquiridos en la materia del curso anterior. Menos seductora resulta, en base a nuestra experiencia particular, para el alumnado de 1º de Bachillerato, que se enfrenta por primera vez a esta peculiar asignatura, y manifiestamente ineficaz deviene para los cursos de la ESO, que no se encuentran familiarizados con el lenguaje técnico y el discurso filosófico. El problema fundamental que observamos en una didáctica filosófica basada únicamente en la clase magistral

16 En el acto de revisión de las pruebas objetivas, corroboré cómo —de modo semejante a lo que acontece en las enseñanzas medias cada evaluación— la única motivación de la visita era la obtención de mayor calificación, sin mayor interés por los errores cometidos.

radica en que todo depende de la competencia y el arbitrio del profesor. Anulada la agencia del estudiante oyente y restringido el tiempo para resolver posibles dudas, confusiones o malinterpretaciones del alumnado, la función docente queda limitada a la función comunicativa¹⁷.

Si aceptamos que el proceso educativo no se resuelve de forma unidireccional y que la actividad del estudiante es, en efecto, determinante para que el aprendizaje sea significativo, consideramos que una didáctica filosófica basada en el formato del *seminario filosófico*, esto es, en sesiones monotemáticas a partir de un libro o un dossier de textos seleccionados, puede resultar académicamente estimulante y fomentar el aprendizaje profundo. Claro está que, para ello, es necesaria una alta motivación del alumnado y un trabajo previo que no siempre tiene lugar. En el ámbito de la educación superior, esto se presupone, al menos, en un mínimo número de estudiantes, pero en la ESO y en el Bachillerato, desde nuestra experiencia, rara vez se dan estos supuestos preliminares.

Las *metodologías activas* exclusivamente centradas en la actividad del estudiante, como, por ejemplo, la investigación-acción (Martínez Miguelez, 2000), la resolución de problemas, los trabajos monográficos, debates u otras actividades similares, es cierto que eximen, en parte, al profesor de la responsabilidad del aprendizaje del estudiante: el que no hace, no aprende; pero creemos que su aplicación debe restringirse a la educación universitaria. Tal y como está planteado el sistema educativo español en las Enseñanzas Medias y el Bachillerato, no hay tiempo material para preparar adecuadamente estas actividades, si tenemos en cuenta que, además de Filosofía, tienen una decena de asignaturas más, por no hablar de extraescolares, etc. Desde nuestro punto de vista, estas metodologías activas, al margen de la Universidad, sólo pueden desarrollarse desde un enfoque superficial y poco riguroso.

Entre algunas de estas no tan innovadoras propuestas didácticas, hay una que llama poderosamente nuestra atención. Se trata de concebir “el aula como simulación de la actividad filosófica” (Izuzquiza, 1982). La idea resulta sugerente, evoca-

17 Es evidente que la Filosofía, como todo saber especializado, requiere de un manejo de un amplio vocabulario técnico y de suma precisión terminológica. Algunos de los problemas que hemos detectado con la práctica de una didáctica basada en la clase magistral tiene que ver, precisamente, con la polisemia de algunos términos como, por ejemplo, “sustancia”, “intuición” o “sensible”, que en el lenguaje filosófico portan un significado diferente al del lenguaje ordinario, lo cual, si no queda matizado desde un inicio puede dar lugar a una mala interpretación de las teorías filosóficas.

dora. ¿Qué mejor modo de aprender qué es la Filosofía que aprender a filosofar? ¿Y qué mejor lugar que un aula, donde con la ayuda del profesor el aprendiz de filósofo puede desarrollar un pensamiento crítico? Todavía nos hallamos buscando esa aula paradisíaca en la que los adolescentes, mediante un prolífico diálogo socrático, construyan su propio conocimiento (*episteme*) y alcancen la anhelada *sophía*...

No seamos jacobinos en esto: las aulas son espacios que ofrecen infinidad de posibilidades, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. No se trata de cerrarse a una única metodología didáctica sino de combinar, en función de las circunstancias, algunas de ellas para adecuarse a la situación educativa, que siempre es única e irrepetible.

Las asignaturas del área de Filosofía, en todos los niveles educativos, permiten un enfoque didáctico interdisciplinar, que articule los contenidos específicos con otros saberes y materias, de forma que los estudiantes perciban nuestra disciplina en relación con los contenidos que han visto previamente en otras asignaturas entendiendo así que los saberes no se hallan atomizados y que la reflexión filosófica radica en la investigación y el desarrollo tanto del ámbito científico como del humanístico y artístico¹⁸. Otra de las problemáticas derivadas de la didáctica filosófica tiene que ver con la elección, por parte del preceptor, de un enfoque diacrónico, sincrónico, o una combinación de ambos en el desarrollo de la materia. Esto afecta especialmente a la docencia en los cursos de Bachillerato, ya que el Currículo oficial enfoca la materia de 1º de Bachillerato (Filosofía) en base a problemas filosóficos que abordan las distintas ramas¹⁹, mientras que la de 2º de Bachillerato (Historia de la Filosofía) se plantea como un breve recorrido por las principales teorías de una serie de filósofos desde la Antigüedad hasta el siglo XX. Evidentemente, el abordaje de los problemas filosóficos variará según el enfoque didáctico sea diacrónico o sincrónico. Consideramos, en este sentido, un error típico del profesorado introducir las teorías de un autor como si se hallasen desligadas del contexto histórico-cultural, socioeconómico, intelectual, etc. de las preocupaciones previas de la tradición filosófica.

18 La absurda, aunque cotidiana, disgregación entre “ciencias” y “letras” no favorece en absoluto la comprensión de la actividad filosófica. De hecho, contribuye a la banalización de los saberes especializados que, artificialmente atomizados, pierde una visión de conjunto que sólo la Filosofía puede recomponer.

19 Por ejemplo, cuando se introduce la Epistemología, se aborda el problema de la Verdad, el problema del Conocimiento, el problema del Método, etc.

Por último, idénticas estrategias didácticas pueden dar lugar a opuestos resultados debido a las habilidades y conocimientos del docente, el contexto educativo, la composición socio-cultural de los estudiantes, etc. Esto es, no hay que menospreciar *los factores exógenos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía*. Además de los aludidos, entre otros podemos destacar la implantación de las nuevas tecnologías, el capital cultural y la educación familiar recibida, el auge del irracionalismo social, la devaluación paulatina de la figura del profesor, el contexto económico-social, la crisis climática, la proliferación de escenarios bélicos o el declive de expectativas que afectan a los jóvenes estudiantes.

El desarrollo de cada uno de ellos excedería el objetivo de este artículo por lo que únicamente anotaremos una escueta reflexión a propósito de cómo afecta la introducción de las nuevas tecnologías y el auge del irracionalismo en el ejercicio docente. En primer lugar, cabe matizar que cuando hablamos de “nuevas tecnologías” no nos referimos, con cierta perspectiva, a la instalación de dispositivos electrónicos en las aulas²⁰ y programas interactivos de comunicación pedagógica virtual sino a las recientes herramientas de inteligencia artificial (IA), que pretenden facilitar y desbaratar, al tiempo, los mecanismos tradicionales de búsqueda de información, producción de contenido y elaboración de los trabajos académicos²¹. Evitando toda posición ludita, consideramos que las nuevas herramientas tecnológicas no son nuestras enemigas, pero exigen un cambio en los procesos de evaluación tradicionales que ha de tenerse en cuenta.

Ligado al continuo uso de las nuevas tecnologías de comunicación de masas y a los discursos inscritos en la denominada «postverdad», detectamos un crecien-

20 En el caso de Aragón, suponemos que extensible al resto del Estado español, ha habido una transformación significativa en las últimas décadas que parte del desuso de la pizarra de tiza a la incorporación de ordenadores, proyectores, pizarras digitales, pizarras inteligentes, acompañadas del creciente uso de herramientas de software privado como PowerPoint, GoogleClassroom, Moodle, etc.

21 Desde la propia experiencia, hoy en día carece de sentido enviar tareas como trabajos monográficos, ensayos, comentarios de texto, etc. si se realizan fuera del aula. En la gran parte de los casos, la recurrencia a la inteligencia artificial, no como herramienta de búsqueda para una reelaboración de la información hallada sino como mecanismo de resolución de la tarea, la convierte en inoperante para el proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, convierte al profesor en un corrector de la máquina utilizada por los estudiantes. Esto es: un sinsentido.

te irracionalismo social que conduce, en las aulas, a un *relativismo ingenuo*²², que afecta a la didáctica filosófica de tal modo que el docente, que debe dedicarse a enseñar, acaba cuestionado por sus afirmaciones, que son tildadas de opiniones. O la Filosofía mantiene su rigor crítico, o la didáctica filosófica deviene charlatanería. Si a esto sumamos la consumada devaluación de la figura del profesor, no resultará extraño encontrarnos en situaciones, cada vez lamentablemente más miserables, en las que el profesor (de Filosofía) es interrogado, cuestionado o incluso atacado por sus estudiantes.

Somos conscientes de que los factores exógenos que influyen en la educación son enteramente variables y difícilmente regulables; cada clase es un mundo, cada curso una aventura, pero no conviene perder de vista que la reflexión didáctica ha de asumir también problemáticas materiales y las limitaciones de los marcos teóricos.

Conclusiones

La figura del preceptor —podemos rematar— ha variado notablemente desde los imaginarios ilustrados hasta las conceptualizaciones contemporáneas. Mas algo permanece. El ejercicio de la docencia, y en nuestro caso, de la didáctica filosófica se enfrenta hoy a paisajes ignotos abiertos por los nuevos modos de producción de subjetividad. Y, sin embargo, sería incauto olvidar las nociones del Estagirita cuando categoriza la forma discursiva en base al *logos*, *pathos* y *ethos*. El profesor que habla, que explica, expone o argumenta, el profesor que enuncia algo sobre algo ha de considerar esta tríada de la Retórica. Y, aunque es evidente que no todo el proceso de aprendizaje recae sobre el estudiante, no todo el proceso de enseñanza depende del enfoque del profesor. Como en todo proceso de interacción discursiva, el aparataje lógico, la significatividad de la afección y la conducta y credibilidad del interlocutor producen la eficacia o ineficacia de lo transmitido oralmente.

Todo lo argüido hasta aquí podemos sintetizarlo en tres tesis:

1. La educación es una *téchne*, no una *praxis*. El arte (*τέχνη*) de la persuasión

22 En el caso de la didáctica filosófica, este relativismo ingenuo se traduce en que las afirmaciones del profesor son convertidas en “opiniones”. El preceptor no debe estar para opinar, sino para enseñar. Cuando un estudiante se enfrenta al docente espetando “esta es tu opinión”, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha desvanecido por completo.

didáctica requiere de un meticuloso trabajo y del manejo de multitud de herramientas (metodológicas, didácticas, evaluativas, etc.) que, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, podrán propiciar el desarrollo conceptual y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

2. Los planteamientos teóricos acerca de la innovación didáctica pueden, sin duda, contribuir a la generación de un marco de debate y reflexión en torno a las limitaciones y posibilidades que posee la figura del profesor aunque, en ocasiones, idealicen las situaciones de aprendizaje alejándose de la realidad material de las aulas.

3. La Filosofía, tanto en el Bachillerato como en las enseñanzas superiores, ofrece, como materia, innumerables posibilidades didácticas que permiten experimentar, en función de las condiciones dadas y los contextos educativos, diferentes técnicas y actividades que logren el anhelado aprendizaje significativo.

Y por todo ello, o a pesar de todo ello, invocando al filósofo ginebrino, también necesitamos *suerte*.

Referencias bibliográficas

Aguado Hernández, F. (2010). *La filosofía en la Educación Secundaria: hacia una enseñanza estimulativa y un aprendizaje creativo*. Madrid: Ediciones Libertarias.

Aparicio, J. J. & Rodríguez Moneo, M. (1992): Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje. En Rodríguez Moneo, M. (comp.) *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación educativa*, nº 26, 13-30.

Biggs, J. B. & Tang, C. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Montecasino.

García Hoz, V. (1991). *Tratado de educación personalizada. Vol. 26. Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*. Madrid: Rialp.

Hölderlin, F. (1990). *Correspondencia completa*. Madrid: Hiperión.

Izuzquiza Otero, I. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.

Izuzquiza Otero, I. (2005). *La filosofía como forma de vida*. Madrid: Síntesis.

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. En *Agenda Académica*, Vol. 7, nº 1, 27-39.

Mayer, R. E. (2002). Understanding Conceptual Change: A commentary. En Limón, M. & Mason, L. (eds.) *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academics Publishers.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M. P., De La Cruz, M. & Martín, E. (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo, J. I. (1999): Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la Ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 513-520.

Pratt, D. (2002). Good Teaching: Onesizefitsall?, en Ross-Gordon (ed.), *An Update on Teaching Theory*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Ramsden, P. (1992). Approaches to learning. En Ramsden, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

Rousseau, J-J. (1979). *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.

Santiuste, V. & Gómez de Velasco, F. (1984). *Didáctica de la Filosofía: teoría, métodos, programas, evaluación*. Madrid: Narcea.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. *Learning and Instruction*, Vol. 4, 45-69.

*The Cinematographic Narrative as a Didactic Resource
for Exposition and Denunciation*

A Practical Case from Bioethics

*El relato cinematográfico como recurso
didáctico para la exposición y la denuncia*

Un caso práctico desde la bioética



ANTONIO REDONDO GARCÍA

pp. 175-194

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN

El objetivo que perseguimos con el presente artículo es emplear el relato cinematográfico como recurso didáctico filosófico, a partir del análisis de un caso práctico desde la bioética. Para ello, analizaremos algunas secuencias de la película estadounidense *Réquiem por un sueño* de Darren Aronofsky. En ella, nos centraremos en la relación médico-enfermo que mantienen dos de sus protagonistas con los distintos profesionales sanitarios que aparecen en el filme. Primero, mostraremos cómo expone el director la relación paternalista que durante gran parte de la historia han mantenido los médicos con sus pacientes, concluyendo con el tipo de relación que propugnamos con el fin de lograr una adecuada y *humana* curación.

Palabras clave: cine; relato; médico; enfermo; mirada.

ABSTRACT

The aim of this article is to use the cinematographic narrative as a philosophical teaching resource, based on the analysis of a practical case from bioethics. To do so, we will analyse some sequences from the American film *Requiem for a Dream* by Darren Aronofsky. In it, we will focus on the doctor-patient relationship that two of its protagonists maintain with the different health professionals that appear in the film. First, we will show how the director exposes the paternalistic relationship that doctors have maintained with their patients for much of history, concluding with the type of relationship we advocates in order to achieve an adequate and *humane* cure.

Keywords: cinema; story; doctor; sick; gaze.

Introducción

En su libro *Fundamentos de bioética* afirma Diego Gracia que, desde muy antiguo, toda relación humana puede dividirse de acuerdo con tres categorías, a saber, «las monárquicas, las oligárquicas o aristocráticas y las democráticas» (Gracia, 1989: 24). Evidentemente, de esta clasificación no ha escapado la relación existente entre médico y enfermo, la cual comenzó siendo desde sus orígenes una relación en la que el médico cumplía el papel de monarca, viéndose «a sí mismo como un pequeño patriarca que ejercía dominio sobre sus pacientes y exigía de éstos obediencia y sumisión» (Gracia, 1989: 24). Este hecho sería el que vendría a inaugurar el comienzo de la relación médico-paciente que convino en denominarse como *paternalismo médico*:

Quando el médico actúa del modo más excelso y divino posible, como monarca paternal, tratará a sus súbditos, los enfermos, como seres pasivos a los que se procura el bien como a niños: tal es la esencia del paternalismo, una constante a todo lo largo de la historia de la medicina (Gracia, 1989: 25).

Siguiendo a Gracia, esta actitud paternalista de la tradición médica puede rastrearse ya en los escritos hipocráticos, en los que claramente se indica que «el médico debe querer el mayor bien del enfermo, pero sin contar con su voluntad, ya que el enfermo carece por principio de autonomía moral» (Gracia, 1989: 42). Esta postura continuó vigente durante siglos, hasta que el pensamiento liberal entró de lleno en medicina, y con él, el principio de autonomía:

Poco a poco, al enfermo se le ha ido considerando como un ser adulto, autónomo, capaz de recibir toda la información y libre de tomar a la vista de ella las decisiones que considere pertinentes sobre su propio cuerpo, es decir, sobre su salud y su vida. Frente al paternalismo del médico, ha empezado a cobrar fuerza la autonomía del enfermo (Gracia, 1989: 151-152).

Así también lo reconoce Francesc Abel cuando afirma que «el cambio más profundo en la relación médico-paciente (...) es el reconocimiento de la persona del paciente como agente moral autónomo» (Abel i Fabre, 2012: 489). No obstante, este cambio de postura no ha sido repentino, ni siquiera podemos decir que hoy día la relación paternalista que el médico mantenía con su paciente esté ya afortunadamente superada, pues en ocasiones aún podemos ser partícipes de tal

actitud por parte de profesionales sanitarios que llevan a cabo su labor en centros médicos, clínicas y hospitales, y cuyo escenario puede ser también vislumbrado a través de algunos relatos cinematográficos. Es de este modo como el cine se convierte en altavoz de exposición y denuncia de una realidad que todavía acontece y perdura en nuestros días, una realidad en la que el enfermo se torna en un mero objeto problemático con el que el médico se enfrenta y que le urge *reparar* sin tener en cuenta las particularidades que puedan diferenciarlo del resto.

Contrariamente a esta actitud, a esta relación monarca versus súbdito en la que se transforma la relación médico-enfermo, puede darse otra que ha de considerarse como democrática, en la cual el enfermo cumple un papel activo y, por tanto, decisivo, formando también parte de la toma de decisiones. De acuerdo con esto, y siguiendo a Lydia Feito y Tomás Domingo, debemos ser conscientes de que «la enfermedad no puede ser concebida como un hecho biológico, es, además, un acontecimiento biográfico» (Domingo y Feito, 2013: 12), donde se conjugan valores que determinan inexorablemente cualquier tipo de circunstancia. De esta manera, no podrá entenderse en qué consiste una determinada enfermedad simplemente consultándola en un manual de medicina, pues habrá también que atender a la narración que sobre la misma realice el enfermo que la padece. Es por ello que el encuentro entre médico y paciente deberá convertirse «en un espacio de colaboración, en el que el paciente y el profesional construyen e interpretan conjuntamente la historia de la enfermedad, integrándola en el conjunto completo de la vida del paciente» (Feito y Domingo, 2020: 89), inversamente a lo que sucede en el modelo tradicional paternalista, en el que el médico, adaptando el lema del despotismo ilustrado, esgrime con orgulloso convencimiento que *todo para el enfermo, pero sin el enfermo*.

En las páginas siguientes centraremos la presente discusión analizando algunas secuencias de la película estadounidense *Réquiem por un sueño*, dirigida por Darren Aronofsky y estrenada en el año 2000. Nos serviremos de ellas para reparar en las diferentes relaciones que dos de sus protagonistas mantienen con los distintos profesionales sanitarios que vienen a circunscribirse en la práctica clínica. Ahora bien, cabría antes preguntarse por qué razón nos hemos inclinado por analizar un relato cinematográfico empleándolo como recurso didáctico para así estudiar la problemática que nos disponemos a afrontar. Para responder a esta cuestión, decíamos más arriba que el cine puede convertirse en altavoz de exposi-

ción y denuncia, y es que, en palabras de Lydia Feito,

La narración fílmica, como todo relato, es una mediación. Una forma de exponer y abrir posibilidades, tanto desde lo reflexivo y racional, como desde lo emocional y afectivo. Y además de servir como vehículo de transmisión, y como expositor que promueve la identificación, la empatía, el juicio o la reflexión, tiene también potencial transformador, al influir en la vida y generar procesos de apropiación (Feito, 2011: 94-95).

Pensar que el cine es un mero medio de entretenimiento es quedarse en la superficie, es no comprender de forma completa su esencia, su enorme complejidad, pues como Julián Marías admite, lo que al relato cinematográfico verdaderamente le interesa,

(...) mucho más que las realidades que muestra un documental, es un *drama humano*, algo que le pasa a alguien, con argumento; ficción con los caracteres que tiene forzosamente la vida humana. Y la operación que el cine realiza es (...) un dedo que señala, que va mostrando las cosas, una tras otra, señalándolas a nuestra atención, dándoles desigual importancia, interpretándolas (Marías, 1990).

En *Réquiem por un sueño* su director no solo presenta una historia en la que el espectador queda relegado al papel de ser simple observador, sino que también le exhorta encarecidamente a que tome posición, a que sienta aversión o compasión por sus protagonistas a través de continuas escenas claustrofóbicas y, al mismo tiempo, a que se con-mueva, llamando su atención *abofeteándolo* una y otra vez para así hacerlo partícipe de una realidad de la que, aunque pueda ser un completo desconocedor, debe comenzar a hacerse cargo.

Es cierto que *Réquiem por un sueño* es una historia de adicciones, pero en ella se encuentra otra historia entrelazada en la que el espectador puede claramente identificarse y a la que también pertenecen todos esos personajes que mantienen distancia con los protagonistas —policías, médicos, enfermeros—, donde la *insana* relación médico-enfermo se hace más que patente, siendo a ella, precisamente, a la que a continuación atenderemos.

Finalmente, y concluyendo con esta introducción, el objetivo que perseguiremos con este trabajo será doble. Por un lado, mostraremos cómo el modelo tradicional de la relación médico-paciente está más que presente a lo largo de todo el largometraje en varias escenas que iremos analizando sucesivamente; por otro

lado, defenderemos la necesidad de un cambio de paradigma en dicha relación, en la que la narración del enfermo se preste ineludible y donde el trato sea desarrollado entre iguales. Respecto a este último objetivo repararemos además en la propuesta de solución que, a nuestro juicio, ofrece el propio director, la cual es insinuada en determinadas escenas sin saber muy bien por dónde dirigirla, pero sí mostrando ciertos atisbos de por dónde piensa Aronofsky que debería encaminarse.

1. La importancia de la mirada

Réquiem por un sueño narra la historia conjunta de sus cuatro protagonistas, protagonistas que, a su vez, poseen cada uno un relato que los particulariza. Por una parte, están los personajes de Harry y su madre Sara Goldfarb; por otra, Marion Silver, novia de Harry, y Tyrone C. Love, amigo de este. No obstante, para desarrollar el tema que nos proponemos centraremos en los relatos de Harry y Sara, pues son aquí los cruciales.

En cuanto a Sara, ella es una mujer cuyos únicos pasatiempos son comer, ver televisión y, de vez en cuando, salir con sus vecinas a la calle para tomar el sol. Sara está viuda y vive sola, mientras que su hijo Harry solo acude a casa para empeñar el televisor de su madre y así poder financiarse su adicción a la droga. La vida de Sara es monótona y vacía, hasta que un día recibe una supuesta llamada de su programa de televisión favorito, informándole de que ha sido seleccionada para asistir a él como invitada. Sara corre hasta su armario para probarse el vestido rojo que tanto le gustaba a su marido y que llevó en la graduación de su hijo Harry, deseando llevarlo puesto para tan grato acontecimiento televisivo, pero comprueba horrorizada que no consigue subirse la cremallera. Angustiada, acude en ayuda de una amiga, siendo ella quien le confirma que el vestido se le ha quedado pequeño. Es esta quien le recomienda seguir una dieta, y aunque en un principio decide hacerla, Sara muy pronto la abandona, pues la comida se ha convertido en una razón por la que proseguir con su vida.

Un día, al salir a la calle para tomar el sol con sus vecinas, una de ellas le recomienda acudir a la consulta de un médico que previsiblemente le ayudará a perder peso sin necesidad de hacer una dieta estricta, pues conoce a alguien que perdió veinticinco kilos sin esfuerzo, gracias únicamente a la toma de unas pastillas que le quitaban el apetito (minuto 20 y ss.). Aunque Sara se muestra al principio reti-

cente, finalmente decide pedirle el número de ese médico y concertar con él una cita (minuto 26 y ss.). El día de la consulta una joven enfermera la recibe y procede a pesarla, preguntándole qué tal está, mostrándose en todo momento atenta y comprensiva, informándole seguidamente de que el médico la atenderá enseguida (minuto 27:40 y ss.). A continuación, se nos muestra la escena en la que el médico entra en la consulta, sin mirar en ningún momento a Sara, atendiendo únicamente al informe que sujeta entre sus manos:

- MÉDICO: Hay un poco de sobrepeso.
- SARA: ¿Un poco? ¡Estoy deseando perder veinticinco kilos!
- MÉDICO: Eso tiene solución (*mira el reloj de su muñeca*). No hay problema (*y se va*).

Como puede comprobarse, la escena representa a un médico que entra en su consulta sin interesarse por su paciente, sin mirarla, sin prestar atención a su rostro, a sus gestos, a su expresión corporal, a su nerviosismo, a su angustia disimulada, sin preguntarle cómo se encuentra, cómo está, sin escuchar cuáles son sus razones para desear perder peso, sin informarle de qué le va a recetar, de qué posibles efectos puede tener su ingesta, etc. La única pretensión del médico es conseguir un objetivo, sin interesarse por nada más. No importa la paciente ni las circunstancias en las que esta se halla, pues para él todos los pacientes son idénticos y en todos puede lograrse el objetivo que se marca. Empero, centrémonos en el hecho de la no-mirada, o mejor aún, centrémonos en la importancia que tendría aquí la mirada. A propósito de esto, afirma Laín Entralgo en un texto al respecto:

En un consultorio público o privado, en una sala de hospital o en otro lugar cualquiera, un médico y un enfermo se encuentran entre sí. ¿Qué sucede entre ellos? Por lo pronto (...) que mutuamente se miran. Lo cual nos obliga a considerar lo que en cuanto medio de comunicación médica es la mirada (Laín Entralgo, 1964: 300).

En este caso concreto, muchos pueden pensar que el proceso de cura comienza con la prescripción y la toma del medicamento, pero realmente *el proceso comienza en el mismo momento en que el médico entra por la puerta y se encuentra con la mirada del enfermo*: «como protagonista primero, y luego como secuaz y acompañante, la mirada interviene decisivamente en la comunicación entre médico y enfermo» (Laín Entralgo, 1964: 301). De este modo, si no hay mirada, no hay verdadera comunicación, sino únicamente dos monólogos entrecruzados que no se rozan y que

se van alejando progresivamente el uno del otro, pues no consiguen reconocerse y comprender que se necesitan mutuamente. Sara acude angustiada a la consulta demandando, ante todo, la atención de en quien ha decidido confiar su angustia y lo único que encuentra es una fría máquina expendedora que le prescribe un supuesto medicamento.

Llegados hasta aquí, cabría preguntarse: ¿qué es lo que Sara desea verdaderamente? ¿Es el verdadero motivo de su angustia el no conseguir subirse la cremallera de su vestido? ¿Por qué quiere *entrar* en ese vestido? Sí, es cierto, desea acudir a su programa de televisión favorito, pero ¿realmente es esa la verdadera razón? Quizá estas sencillas preguntas, si hubieran sido formuladas por boca del médico, le habrían hecho responder a Sara y, probablemente, sus respuestas habrían evidenciado que el verdadero motivo de su deseo era otro harto diferente. Sin embargo, aquí lo importante es que el médico, con su no-mirada, comienza rechazando desde su inicio el relato de Sara.

Más arriba decíamos que, según Francesc Abel, el reconocer al paciente como agente moral autónomo es el gran cambio que ha acontecido en la relación médico-paciente, a lo que añade que «ha de tratarse con toda competencia profesional y respeto a la persona. Este respeto ha de manifestarse tanto en la acogida, como en la escucha atenta sobre lo que el paciente quiere o desea comunicar» (Abel i Fabre, 2012: 499-500), pero ni la acogida ni la escucha del paciente están presentes en la escena, siendo la mirada el medio a través del cual ambos elementos pueden llegar a manifestarse. *La mirada del médico ya es sanadora*, porque implica que su paciente le importa, que está dispuesto a escucharlo, invitándole a que le relate qué le pasa, a que le exprese cómo se siente, cómo se encuentra, haciéndole ver que está abierto a comprenderle.

2. El verdadero motivo de Sara

En el minuto 30 de la película puede verse a Sara con varios botes de pastillas de diferentes colores encima de una mesa:

- SARA: Púrpura por la mañana, azul a mediodía, naranja al atardecer. Estas son mis tres comidas, señor sabelotodo (*refiriéndose a la nevera*). Y verde por la noche. Eso es: una, dos, tres, cuatro.

Como muy pronto descubrirá el espectador a partir de la escena de la que daremos cuenta a continuación, las pastillas púrpuras, azules y naranjas se tratan

de anfetaminas que activan a Sara durante todo el día, mientras que las últimas de ellas, las verdes, se tratan de un somnífero que le ayudan a dormir y descansar, atenuando el efecto de las otras. En cuanto a las tres primeras, no solo hacen que Sara esté en constante movimiento, sino que también le provocan que se le quite el apetito, comenzando muy pronto a notar la pérdida de peso, reforzando así el acto de seguir tomándolas. Tras varias escenas, Sara recibe la visita de su hijo Harry, quien descubre, a partir del castañeteo de dientes de su madre (minuto 39 y ss.), que ella está consumiendo anfetaminas:

- HARRY: Oye, mamá, ¿tomas anfetás?
- SARA: ¿Qué?
- HARRY: ¿Tomas anfetás? ¿Pastillas para adelgazar?
- SARA: Ya te dije que estoy yendo a un especialista.
- HARRY: ¡Lo imaginaba! ¿Vas a un matasanos para que te hinche de mierda?
- SARA: Pero ¿qué dices, Harry? Estoy en manos de un médico.
- HARRY: ¿Qué te da, mamá? ¿Te da pastillas?
- SARA: Claro que me las da, es un médico.
- HARRY: ¿Qué clase de pastillas?
- SARA: Ah, una púrpura, otra azul, otra naranja...
- HARRY: Me refiero a qué es lo que llevan.
- SARA: Oh, Harry, soy Sara Goldfarb, no Albert Einstein. ¿Cómo voy a saber lo que llevan?

Hagamos un breve inciso en el diálogo que mantienen madre e hijo, pues esta es otra evidencia de lo que venimos tratando hasta el momento: la nula información por parte del médico, en este caso, sobre la composición de las pastillas que está tomando Sara, quien ha confiado ciegamente en el *buen hacer* de un profesional sanitario. Aquí es donde se aprecia y distingue con claridad la actitud paternalista a la que hicimos referencia al comienzo de nuestra introducción. No obstante, prosigamos con el diálogo de ambos:

- HARRY: ¿Hacen que te sientas bien? ¿Te dan vigor y fuerza?
- SARA: Bueno, sí, un poco.
- HARRY: ¿Un poco? ¡Puedo oír cómo te castañetean los dientes!

- SARA: ¡Pero se me pasa por la noche!
- HARRY: ¿Por la noche?
- SARA: Sí, cuando me tomo la verde. En media hora me quedo dormida. Puf, sin más.
- HARRY: Mamá, mamá, tienes que dejar de tomarlas. Hazme caso, no son buenas.
- SARA: ¿Cómo que no son buenas? ¡He perdido doce kilos!
- HARRY: ¿Y eso qué tiene que ver? ¿Quieres engancharte a las drogas?
- SARA: ¡Es que no estoy enganchada a las drogas! ¡Me sale espuma por la boca! ¡Es un buen médico!
- HARRY: ¡Te digo que ese matasanos no es bueno!
- SARA: ¿Y tú cómo lo sabes? ¿Eh? ¿Pretendes saber más medicina que un médico?
- HARRY: Créeme, mamá, lo sé, ¿de acuerdo? Te vas a enganchar, ¿no lo ves?
- SARA: Ah, vamos, ¡casi puedo abrocharme ya el vestido rojo, el que llevaba cuando te graduaste! El que tanto le gustaba a tu padre. Recuerdo cómo me miraba cuando llevaba el vestido rojo.
- HARRY: Pero ¿a qué viene esa perra por el vestido rojo?
- SARA: Voy a ponérmelo para... ¡Oh, no lo sabes! ¡Voy a salir por televisión! Me llamaron porque me han seleccionado para...
- HARRY: Oh, vamos, mamá, ¡te han tomado el pelo!
- SARA: No, no, no, no, es verdad. Va en serio, voy a concursar en televisión. Aún no sé cuándo, todavía no me lo han dicho. ¡Lo orgulloso que estarás cuando veas a tu madre en la tele con el vestido rojo y los zapatos dorados!
- HARRY: ¿Tan especial es salir por la tele? ¡Esas pastillas que te estás tomando te habrán matado mucho antes!
- SARA: Sí, es especial. Tú has venido aquí en un taxi, ¿quién tiene el mejor asiento? Ahora vuelvo a ser alguien, Harry. Todo el mundo me quiere. Y pronto millones de personas me verán y también me querrán. Les hablaré de ti... y de tu padre... de lo bueno que era con nosotros, ¿recuerdas? Es un motivo para levantarme por la mañana, un motivo para perder peso, para ponerme el vestido rojo, y es un motivo para sonreír. Convierte el mañana en algo positivo. ¿Qué

tengo yo, Harry? ¿Por qué debo seguir haciendo la cama y lavando los platos? Lo hago, pero ¿por qué debo hacerlo? Estoy sola, tu padre ya no está, tú no estás. No tengo a nadie a quién cuidar. ¿Qué es lo que tengo, Harry? Estoy sola, y soy vieja.

— HARRY: Tienes amigas, mamá.

— SARA: No es lo mismo. No me necesitan. Me gusta cómo me siento ahora, me gusta estar pensando en el vestido rojo y en la televisión, y en ti, y en tu padre. Ahora cuando veo el sol puedo sonreír.

Sin necesidad de grandes indagaciones, solamente a través del relato de Sara, nos hacemos conscientes del verdadero motivo de Sara para desear perder peso, y no es el de lograr ponerse el vestido rojo, como desde el comienzo podíamos suponer. Sara había perdido las ganas de vivir porque sentía que su vida carecía ya de sentido. La monotonía del día a día, el no tener a nadie a su lado, el haber perdido a su marido y, de alguna forma, también a su hijo, el no tener ningún motivo por el que comenzar un nuevo día, habían hecho de Sara una mujer desgraciada, sin ilusiones, sin razones por las que continuar viviendo. Sara busca el aprecio, que los demás la quieran, que le hagan caso, anhela volver a sentirse alguien a quien la gente presta atención y no simplemente ignora. Sara realmente no desea perder peso, sino que le den amor, cariño, que la reconozcan. Sara no necesita un médico que le recete anfetaminas que le hagan perder el apetito, sino un *otro* que la escuche, que la comprenda, que le haga sentir cuán importante es ella. Quizá si el médico hubiera querido escuchar el relato de Sara se habría dado cuenta de que él no era precisamente el profesional sanitario que ella demandaba, pero admitirlo significaría perder una *cliente*, algo a lo que previsiblemente este no estaría dispuesto de ninguna forma.

Empero, a pesar de dichas disquisiciones, llegamos ya tarde, porque los efectos de las anfetaminas son irrefutables y Sara refuerza su ingesta, y aunque la única persona que podría frenar el proceso de destrucción al que se verá muy pronto abocada es el médico que le atendió, no recibe el mensaje adecuado por parte de este, si es que pudiera decirse que recibe algún tipo de mensaje de un profesional sanitario que no realiza seguimiento alguno de su paciente.

4. Un viaje sin retorno

Ni siquiera cuando Sara llama preocupada a la consulta al sentir que las pastillas ya no tienen los efectos deseados, recibe la información adecuada a través del

médico que se las prescribió (minuto 47:10 y ss.), sino que lo hace por boca de una enfermera que, restándole importancia a la llamada angustiada de la paciente, le cuelga el teléfono rápidamente:

- ENFERMERA: No, señora Goldfarb, estoy segura, lo he comprobado dos veces.
- SARA: Pero quizá me dio unas más flojas la última vez.
- ENFERMERA: Eso no es posible, señora Goldfarb, como ya le he dicho todas son igual de fuertes.
- SARA: Sí, pero yo no noto los mismos efectos.
- ENFERMERA: Se está acostumbrando a ellas. No tiene por qué preocuparse, señora Goldfarb, ¿de acuerdo? *(cuelga el teléfono)*.

Seguidamente, y ante la duda de la veracidad del mensaje de la enfermera, observamos cómo Sara decide aumentar la dosis, buscando impaciente los efectos deseados que al principio estas le suministraban. Posteriormente, llegamos a la escena en la que vuelve a acudir a la consulta, observándose a Sara aturdida, perdida, desorientada, mientras que entra una enfermera que la pesa y sin más se marcha (minuto 50:40 y ss.). Después entra el médico atendiendo únicamente a su informe, sin mirar de nuevo a su paciente:

- MÉDICO: ¿Cuál es el problema? El peso está bien.
- SARA: El peso está bien, pero yo no. El frigorífico... *(sufre una ilusión, como si percibiera un fuerte golpe)*.
- MÉDICO: ¿Le ocurre algo? *(Continúa sin mirarla)*
- SARA: Todas las cosas... se mezclan... todas las... *(interrumpiéndole el médico)*.
- MÉDICO: No hay por qué preocuparse. Rellene este impreso *(se lo da)* y pida hora para la semana que viene *(se va)*.

Una vez más, la única pretensión del médico es lograr su objetivo: que la paciente pierda peso; lo demás, no importa. El profesional sanitario se torna en monarca que decreta la ingesta del medicamento y la paciente debe acatar la orden como fiel súbdita que se inclina ante el mandato de su rey. Todo lo demás que pueda acontecerle o afectarle no es relevante ni procedente, no tiene que ver con el proceso de adelgazamiento que se está llevando a cabo. No hay ninguna pregunta, ninguna preocupación sobre el estado de Sara, ningún *¿cómo se encuentra?*, ningún *¿cómo se siente?* Debido a ello, y ante una ingesta que se ha convertido ya en

adicción, Sara continúa tomando las pastillas sin control, multiplicándose con ello los delirios (minuto 1:03:08 y ss.). Todo desencadena una serie de momentos que vienen a desembocar en su llegada al hospital, donde puede verse a una enfermera que, sin más, procede a ponerle una inyección, mientras que Sara pregunta «¿Qué es eso?» y, no obteniendo respuesta alguna grita «¡No, no quiero!», marchándose de forma imparable la enfermera al momento (minuto 1:19:25 y ss.). Del mismo modo, tampoco existe la mirada en el personaje de la enfermera, no observándose atisbo alguno de preocupación: simplemente se ejecuta la acción encomendada sin estimarse que la misma deba venir acompañada de algún gesto de interés y comprensión.

Respecto a la problemática que estamos tratando, es aquí cuando el director decide presentarnos la experiencia de Harry, que acude al hospital acompañado de su amigo Tyrone C. Love, debido al intenso dolor que sufre en el brazo (minuto 1:19:50 y ss.), a causa de la infección producida por pincharse repetidamente en él heroína. La escena muestra a Harry terriblemente dolorido y angustiado, aguardando en un box de urgencias la llegada del médico:

- MÉDICO: ¿Qué te pasa?
- HARRY: (*Conteniéndose el dolor*) El brazo. Este brazo me está matando.
- MÉDICO: Vamos a verlo (*lo ve y se horroriza asqueado*). Enseguida vuelvo.

Cuando el médico decide retirarse se observa que no existe en él interés alguno por ayudar a Harry, pues sin más recoge algunos medicamentos presentes en el box y se los lleva con él, temiendo que pueda utilizarlos para drogarse. El médico se aleja escudriñando desconfiadamente a Harry con su mirada, juzgándolo como un simple drogadicto, pues en lugar de intentar sanar su brazo, avisa rápidamente a la policía, siendo arrestados él y su amigo. Es así que, en lugar de encontrar su curación, se lo llevan detenido, acelerándose con ello el proceso de infección, que acabará con la amputación del miembro al final de la película. Aronofsky nos muestra así que el prejuicio presente en el médico hacia su paciente pesa mucho más que la labor de curación a la que su trabajo le impele y obliga.

En la siguiente escena a la llegada de Harry al hospital, regresamos al personaje de Sara. Esta vez observamos cómo dos enfermeros, agarrando a Sara como si estuvieran cargando con un simple mueble, charlan de sus asuntos sin prestarle la mínima atención (minuto 1:21:00 y ss.). El espectador comprueba cómo la incorporan y atan para intentar darle de comer, sin existir palabra alguna entre los

enfermeros y la paciente. Una vez más se manifiesta la actitud paternalista que desprenden los enfermeros a través de la ejecución de un objetivo que de lo único que precisa es de que se realice de manera eficiente y eficaz, pero en el que no hay necesidad alguna de empatía. La meta es alimentar a Sara, introducir cucharadas y cucharadas de comida en su boca y que las ingiera, pero la palabra y la comprensión son inexistentes. De la misma manera que ocurría con la enfermera de la anterior escena, no hay respuesta por parte de los enfermeros, no hay ningún intento de comprensión, de procurar tranquilizarla, de hacerle entender que es bueno para ella, conduciendo todo ello a que Sara se niegue a comer, y por tal motivo, a que finalmente se opte por introducirle un tubo para conseguir alimentarla.

4. ¿Queda algún lugar para la esperanza?

Si tuviéramos que resumir en pocas palabras qué intenta transmitirnos Aronofsky con su película, es que los sueños pueden truncarse a causa del consumo de drogas. Sin embargo, tal y como creemos haber demostrado, el director también se sirve de *Réquiem por un sueño* para denunciar la *insana* relación paternalista médico-paciente presente en las historias de Sara y Harry, cuestionando además que pueda utilizarse el concepto de «relación» entre los dos elementos que la constituyen, al ser esta por completo ilusoria. No obstante, a nuestro juicio, el director no se queda en la simple denuncia, sino que intenta ofrecernos una salida sin saber muy bien por dónde encauzarla. Para ello, Aronofsky se sirve de dos personajes que se asoman tímidamente al final de la película.

En cuanto al primero de ellos, hay una escena en la que Sara aparece tumbada en una camilla, la cual es empujada con celeridad a lo largo de todo un pasillo. Es ahí cuando un médico decide que se le derive a psiquiatría, ya que considera que su caso no reviste de urgencia. Ya en psiquiatría, observamos a un joven médico que muestra interés por el estado de su paciente, aunque encuentra el problema de que Sara no responde con cordura a sus preguntas, debido a su grave estado de perturbación (minuto 1:18:24 y ss.):

- MÉDICO: Bien, señora Goldfarb, intente responder a mis preguntas. ¿Cuándo empezó a tomar las pastillas?
- SARA: Oh, en verano...
- MÉDICO: ¿Se refiere al último verano?

- SARA: Tengo el mejor sitio para tomar el sol...
- MÉDICO: Sí, bueno...
- SARA: Ella me tiñó el pelo...
- MÉDICO: Todo irá bien, señora Goldfarb, creo que se repondrá muy pronto.

La diferencia de este joven médico con los profesionales sanitarios presentes a lo largo de toda la película es que en este hallamos algo que va más allá de la sola curación de la dolencia a través de la medicina, pues emplea también la mirada y la palabra como herramientas sanadoras, tal y como se muestra en la escena con su última intervención. Aquí sí que se aprecia un verdadero interés en que la paciente logre curarse, no siendo percibida como un simple objeto que hay que arreglar de la misma forma que un mecánico repara un automóvil. Por tanto, puede considerarse que la actitud del médico es de escucha, porque los demás solamente se limitan a cumplir con su objetivo; ellos no ven una persona, simplemente ven un problema que hay que solucionar.

Respecto al segundo de los personajes a los que hacíamos referencia, este viene representado por una enfermera que acompaña a Harry una vez que a este le amputan el brazo (minuto 1:29:45 y ss.):

- ENFERMERA: Tranquilízate, no te preocupes, estás en el hospital.
- HARRY: Marion... (*despertando de un sueño*)
- ENFERMERA: ¿Quién es? La llamaremos y vendrá.
- HARRY: No...
- ENFERMERA: ¿No?
- HARRY: No, no vendrá...
- ENFERMERA: Vendrá.
- HARRY: Nooo... (*Llorando*)

La escena evidencia cómo ella lo acompaña, intentando tranquilizarlo, comprenderlo, percibiéndolo no como un objeto, sino como una persona que precisa de comprensión y afecto. Observamos así, a través de ambos personajes, una transición en la relación médico-paciente ofrecida por el propio director como posible solución. Tanto la actitud del médico como la de la enfermera parecen dirigirnos hacia un nuevo paradigma en el que la mirada, la palabra, la comprensión, la escucha, se tornan en elementos imprescindibles del proceso de curación. Ambos

personajes son jóvenes, de ahí también el simbolismo del que se sirve el director para ofrecernos una nueva situación que, aunque falta de experiencia, sí está repleta de buena intención.

No obstante, decíamos más arriba que Aronofsky intentaba procurarnos una posible salida, pero sin saber muy bien de qué modo encauzarla, ya que este nuevo paradigma que nos presenta finalmente se queda, a nuestro juicio, en un «quiero, pero no puedo». Parece que el director pretende señalar la necesidad de un cambio de actitud, pero sin atreverse a desarrollarlo, pues solamente lo deja apuntado. Por parte de los jóvenes profesionales sanitarios existe únicamente comprensión e interés por el paciente, pero es una *comprensión pasiva* porque se limita a abrazar, a acompañar, a mostrar compasión, pero no incita a la búsqueda del relato del paciente, por lo que no logra dar cuenta del resto de perspectivas que se hallan en la circunstancia que tanto el profesional sanitario como el paciente comparten. El paciente no aporta su narración, su historia, con la cual poder afrontar la problemática en la que ambos se encuentran, por lo que la solución de Aronofsky se queda en un simple esbozo que debe completarse al ser insuficiente para resolverla, aunque sí nos sirve para comenzar a hacerle un hueco a la esperanza. Y es que la relación médico-paciente, de acuerdo con la terminología de Gracia, debe tornarse en democrática, abandonando la dicotomía monarca-súbdito para pasar a desarrollarse entre iguales, favoreciendo así un espacio compartido de colaboración y encuentro.

Conclusión

El cine, más allá de su valor estético y narrativo, se ha consolidado como una poderosa herramienta de denuncia frente a las problemáticas sociales. A través de sus múltiples lenguajes y recursos expresivos permite visibilizar injusticias, cuestionar estructuras de poder y promover una conciencia crítica en el espectador. En el ámbito educativo, su uso trasciende la simple ilustración de contenidos, convirtiéndose en un dispositivo pedagógico capaz de interpelar al alumnado y vincular el aprendizaje con la realidad social que lo rodea. De este modo, hemos creído conveniente servirnos de un relato cinematográfico para exponer y denunciar la relación médico-paciente que Aronofsky nos presenta en su película, en la cual se vislumbra la actitud paternalista que aún pervive en nuestro día a día, concretamente, en algunos contextos médicos, clínicos y hospitalarios.

Por otro lado, creemos necesario hacer ahora algunas consideraciones. A lo largo de nuestro artículo hemos empleado indistintamente la terminología «médico-enfermo» y «médico-paciente». El concepto «paciente» viene a significar, entre sus varias acepciones y siguiendo el *Diccionario de la lengua española*, «Dicho de un sujeto: Que recibe o padece la acción del agente». En el caso que nos ocupa, el «agente» sería el médico, pues es quien «obra o tiene capacidad de obrar» en el paciente, que es quien *debe* padecer la acción que el médico *ejecuta* en él. Está claro que el significado de este término le conviene más a la tradición paternalista, donde el enfermo tiene poco que decir sobre el proceso de curación que en él se opera, siendo su única función el seguir de forma fiel y escrupulosa las prescripciones que le han sido indicadas.

De acuerdo con lo anterior, si nos circunscribimos al contexto de la bioética narrativa, el significado del término «paciente» pierde aquí todo su sentido, debiendo ser inmediatamente rechazado, pues es el enfermo quien, a través de la narración, nos hace partícipes de su relato, el cual se convierte en elemento indispensable para poder llevar a cabo la toma de decisiones junto al profesional sanitario. A pesar de ello, no podemos tampoco dejar de lado la dicotomía agente-paciente que se halla presente en el enfermo como así reconoce Laín Entralgo:

Respecto de su propia enfermedad, (...) el enfermo no es sólo agente, actor y autor; es también —primariamente, en este caso— paciente, espectador e intérprete o hermenauta de ella. Como paciente, vive en su alma el sentimiento de su enfermedad (...). Como espectador de su vida, el enfermo contempla dentro de su biografía el espectáculo de su propia enfermedad y el de su condición y su conducta de hombre enfermo. Como intérprete o hermenauta de sí mismo, percibe e inventa (...) el significado que para él tiene el hecho de estar enfermo como él lo está y cuando él lo está (Laín Entralgo, 1964: 318).

Por otra parte, en la relación que tanto el enfermo como el profesional sanitario mantienen entre sí, debemos incidir en la imperiosa necesidad del relato del enfermo, quien emplea la narración como un modo de conocer la realidad, en este caso, de conocer *su* realidad como enfermo, interpelándonos a través de su relato a conocer y comprender esa realidad en la que se halla. Solo conociéndola se le podrán facilitar todos aquellos medios que estén al alcance del profesional sanitario para que pueda lograr hacerse cargo de su circunstancia. Como así afirman Tomás Domingo y Lydia Feito,

(...) la narración nos hace ver, muestra, patentiza. Grita lo callado, ilumina lo oscuro. Cuántas voces y rostros quedarían ensordecidos y en penumbra si no fuera por el relato. La narración es un órgano de la *visibilidad*, y no hay responsabilidad sin visión. La narración nos permite la pluralidad de enfoques, la *multiplicidad*. Gracias a ella podemos adoptar diferentes voces, diferentes distancias. Con ella podemos observar una misma realidad desde diferentes perspectivas, y diferentes realidades desde la misma perspectiva; y así imaginamos que somos señores y siervos, policías y ladrones, piratas o corsarios, jueces y reos... médicos y enfermos (Domingo y Feito, 2013: 186).

Ahora bien, para que el relato del enfermo tenga efecto, el médico debe proveerse, a través del aprendizaje y del entrenamiento, de unas herramientas narrativas de las que no se halla dotado naturalmente, como es el pertrecharse de una *competencia narrativa* a partir de la cual se mejore su «habilidad para la relación interpersonal en tanto que genera una escucha cuidadosa y una respuesta ponderada y cauta» hacia el enfermo (Feito y Domingo, 2020: 97).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la solución propuesta por Aronofsky resulta a todas luces insuficiente, pero no por ello deja de ser una aportación positiva que redunda en la denuncia a la *insana* relación médico-enfermo que se visualiza a lo largo de todo el largometraje a través de los personajes de Sara y Harry, y es que el encuentro entre el médico y el enfermo debe convertirse, como dijimos más arriba, en un espacio compartido de colaboración, donde el enfermo y el profesional sanitario puedan construir e interpretar «conjuntamente la historia de la enfermedad, integrándola en el conjunto completo de la vida del paciente» (Feito y Domingo, 2020: 89). Para ello, el médico deberá

(...) reconocer que el paciente es el narrador de la historia y el protagonista de la misma, es decir, que juega un papel fundamental en la definición, manejo y dotación de sentido de la enfermedad. Implica también asumir que cada problema o experiencia puede generar múltiples interpretaciones, y que la versión crucial a la que hay que dirigirse es la que genera el propio paciente. Esto requiere confianza mutua y por supuesto una obligación ética por parte del profesional, que debe considerar que el diálogo con el paciente es una parte integral de la gestión de la enfermedad (Feito y Domingo, 2020: 88-89).

Concluyendo con lo expuesto, observamos cómo el cine, como recurso didáctico, trasciende su función meramente recreativa y se convierte en un aliado

estratégico para estimular el pensamiento crítico, fomentar la reflexión ética y el compromiso ciudadano, además de facilitar la comprensión de contenidos complejos en los diversos niveles educativos, como los que en nuestro artículo hemos presentado.

Para que su empleo en el aula se lleve a cabo de manera satisfactoria, es imprescindible una mediación docente que guíe el análisis crítico y propicie el diálogo en clase, permitiendo al estudiantado no solo interpretar las representaciones fílmicas, sino también cuestionarlas y posicionarse frente a ellas. De esta manera, el cine no solo educa, sino que moviliza. Su incorporación consciente en las prácticas pedagógicas puede contribuir a formar sujetos más críticos, empáticos y comprometidos con la transformación de su entorno. Solo así será posible formar una ciudadanía responsable y comprometida con una realidad que trasciende el aula habitual, que nos permita albergar la esperanza de que la actitud paternalista, ciñéndonos a la problemática aquí planteada, se vea finalmente superada, para así promover una relación médico-enfermo basada en la colaboración y compromisos mutuos, donde el relato del último se convierta en un elemento indispensable para procurar su adecuada y humana curación.

Referencias bibliográficas

Abel i Fabre, F. (2012). *Francesc Abel y la Bioética, un legado para la vida*. Esplugues, Barcelona: Institut Borja de Bioètica, Universitat Ramon Llull.

Domingo Moratalla, T. y Feito Grande, L. (2013). *Bioética narrativa* (2ª ed. 2020). Madrid: Guillermo Escolar.

Feito, L. (2011). El modelo narrativo como vía de enseñanza de la bioética. En Feito, L.; Gracia, D. y Sánchez, M. [Eds.]. *Bioética: el estado de la cuestión*. Madrid: Triacastela.

Feito, L. y Domingo Moratalla, T. (2020). *Bioética narrativa aplicada*. Madrid: Guillermo Escolar.

Gracia, D. (1989). *Fundamentos de bioética*. Madrid: Eudema.

Laín Entralgo, P. (1964). *La relación médico-enfermo. Historia y teoría*. Madrid: Revista de Occidente. Disponible en: La relación médico-enfermo: Historia y teoría

/ Pedro Laín Entralgo | Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (cervantesvirtual.com) [consulta: 26 enero 2025].

Marías, J. (1990). *Reflexión sobre el cine: Discurso del académico electo Excmo. Sr. D. Julián Marías*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Disponible en: <https://www.cuentayrazon.es/index.php/julian-marias/cursos-y-conferencias/24-reflexion-sobre-el-cine> [consulta: 26 enero 2025].

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Disponible en: <https://dle.rae.es>

Watson, E., West, P. y Chinlund, J. [Prods.]; Aronofsky, D. [Dir.] (2000). *Requiem for a dream*. Estados Unidos: Artisan Entertainment, Thousand Words, Truth and Soul Pictures.

MISCELÁNEA

Pen and Exile

Poetry and Romanticism in the South

Pluma y exilio

Poesía y romanticismo en el sur



EMILIO ACOSTA DÍAZ

EMMA DEL PILAR ROJAS VERGARA

pp. 196-217

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // *Edición digital*

RESUMEN

El presente escrito es un acercamiento en perspectiva de razón poética zambrana, al poema «¿Por qué?» de Luis Felipe de la Rosa Santacruz. En una actitud investigativa y hermenéutica se busca comprender, el anhelo de trascendencia que subyace en su poema en donde la cotidianidad es un continuo accionar de la vida, en escenarios llenos de movimientos que se agitan entre la incertidumbre, el desencanto y el vivo anhelo de la vida; allí frustración y resiliencia caminan también de la mano en la búsqueda del sentido de todo cuanto existe. Una breve presentación del poeta y su poema permiten reconocer lo que significa pensar y poetizar, estar frente a la incertidumbre y el desencanto mientras se corre sediento en búsqueda de la verdad encarnada en la existencia humana.

Palabras clave: Anhelo, Desencanto, Incertidumbre, Razón poética, Romanticismo.

ABSTRACT

This writing is an approach, from the perspective of Zambranian poetic reason, to the poem «Why?» by Luis Felipe de la Rosa Santacruz. Using an investigative and hermeneutical approach, she seeks to understand the yearning for transcendence that underlies her poem, where everyday life is a continuous action of life, in settings filled with movements that fluctuate between uncertainty, disenchantment, and the intense yearning for life; there, frustration and resilience also walk hand in hand in the search for the meaning of all that exists. A brief presentation of the poet and his poem allows us to recognize what it means to think and poetize, to face uncertainty and disenchantment while thirsting in search of the truth embodied in human existence.

Keywords: Longing, Disenchantment, Uncertainty, Poetic Reason, Romanticism.

A tí que eres amor corro deprisa.
Luis Felipe De la Rosa Santacruz

Presentación

Una breve mirada al filo romántico del Sur Occidente de Colombia en perspectiva de razón poética zambraniana conduce a revisar uno de los poemas de Luis Felipe de la Rosa, ¿Por qué?, con la conciencia clara que la razón poética es un nuevo método cognoscitivo que abraza todas las dimensiones del ser humano, especialmente las racionales e irracionales de la existencia; se trata de entrar en las profundidades de la realidad, en donde preguntarse, significa también contemplar a fin de penetrar la intimidad de las cosas en su fluidez y su heterogeneidad para trascenderlo todo.

1. Luis Felipe de Rosa

El poeta romántico del sur, Luis Felipe de la Rosa Santacruz, nace en la ciudad de San Juan de Pasto el 19 de septiembre de 1887, hijo de Herminia Santacruz Burbano y Leonidas de la Rosa Meneses, muere el 17 de enero de 1944; es considerado el poeta más grande de Pasto, Colombia. Fue fundador del periódico El Alfiler. De gran sentido crítico frente a la realidad social y religiosa de la época a partir de la que vive la experiencia de destierro y exilio. Fue un hombre sensible que siempre transparentaba sinceridad y espontaneidad en su expresión artística. Se destacó como poeta romántico por determinismo social, por educación y temperamento pues no sólo su literatura, sino también su dolorosa realidad de vida, con su incierto peregrinar, lo saturaron de romanticismo, en donde la razón y el sentimiento lo hicieron escudriñar el misterio humano buscando entenderlo desde su propia experiencia de despojo, exilio y desencanto, trasluciendo como una realidad siempre presente en su quehacer poético que dio los muchos frutos que conforman su obra.

Cuando se trata de sondear y aproximarse a las entrañas poéticas de las tierras del suroccidente de Colombia, vale acercarse al sentir poético de Luis Felipe de la Rosa Santacruz; sus versos ayudan a comprender mejor la idiosincrasia de un pueblo y su forma de vivir la vida especialmente en una determinada época de la

historia. Sus piezas poéticas llenas de acontecimientos y sostenidas en el tiempo dan fe de su contacto con el mundo que lo rodea; entre ellas: «Camino de la cruz», «Canción lejana», «El conjuro de Floria» y «Flor natural» que como muchos de sus poemas están impregnados de la fuerza del romanticismo de la época y se convierten en un cántico a la vida que avanza entre incertidumbres, desencantos y anhelos de extasiarse deseando un armonioso transcurrir vital en el tiempo.

2. Poema: ¿Por qué?

El escrito toma como referencia el poema «¿Por qué?», de Luis Felipe. En medio del dolor y el sufrimiento que lo asisten el poeta procura mantenerse en búsqueda, alentando siempre su pensar, sentir y actuar -razón poética- como una forma de interpelar y acudir a situaciones límites de la existencia a través de la pregunta, en una realidad de exilio que vivió en carne propia y que a pesar de la acogida en tierras extranjeras, le son extrañas y desconocidas; su anhelo y nostalgia de patria que quedaron atrás, son recuerdos del pasado que tocan las fibras más profundas de su ser, con ellos intenta atravesar las densas tinieblas y las sombras de la vida con la única aspiración de alcanzar el fundamento y la esencia de sus inquietudes y respuestas que brotan con frecuencia de su alma, siendo perturbadoras de la tranquilidad y el sosiego como lo registra el poema.

¿Por qué?

¿Señor, en donde estás, donde reposas,

que dejas que el dolor me abata tanto?

¿Te escondes en las gotas de mi llanto

o estás en las espinas de mis rosas?

Quemaron mis quimeras -mariposas-

en lámparas de amor todo su encanto;

desencantado ya, busco en ti cuanto

no me ha dado el amor ... Seres y cosas.

Fueron dejando un légamo doliente

sobre mi corazón... Y si en el lento

suplicio de mirar, seca mi fuente,
a ti que eres amor corro sediento.
¿Por qué, Señor, te ocultas tan cruelmente,
tienes acaso, algún remordimiento?
(*¿Por qué?*, p. 99)

Las siguientes poesías de autoría del poeta apoyan el artículo: «Implacable» (Pasto, 1935), «En la cárcel», «Horas de dolor» (Pasto, 1905), «Postal» (1907), «Soleidad», «La muerte del sol» (Consacá, 1910), todas ellas hacen parte de una compilación titulada *Rosas y espinas*, obra poética de Luis Felipe de la Rosa, realizada por Enrique Herrera Enríquez.

3. Pensar y poetizar en el poema «¿Por qué?»

Pensar y poetizar es una forma de comunicarse en el ámbito humano, a propósito de esa comunicación Zambrano (1986), dice que es como «[...] un agua que se infiltra en la solidez allá donde las tinieblas se hacen cimientos, muros de fundación» (Zambrano, 1986, p. 71); indicando a la vez que la razón poética es la que puede ayudar a entender la cercanía a las tinieblas y descifrar el sentido de las cosas en las profundidades del alma. A propósito de la poesía de Luis Felipe, es preciso recordar que tanto este poeta como Zambrano vivieron la experiencia de exilio en distintos momentos y ámbitos de la vida; que en su experiencia de exilio hace sentir el dolor de patria y la ruptura de los vínculos con la tierra y con todo lo que representa el lugar de nacimiento.

Es allí, en las profundidades de la existencia, al sobrepasar los límites naturales del entendimiento, cuando se entra a un mundo intocado, original; «más al llegar ahí se detiene y abandona al corazón que desciende bajando el abismo donde al no haber ya ninguna nota de luz toda referencia se pierde» (Zambrano, 1986, p. 71); allí, en la incertidumbre de las profundidades, se piensa o se sueña, se razona o se poetiza a fin de entender lo que acontece; quizá la poesía sea la única manera de entrar en ese mundo difícil de explicar con la sola razón, pues, se necesita unir sentimientos y razón, penetrar en conjunto en el secreto oscuro de un mundo mágico y misterioso en donde el esfuerzo tiene que ser integral para que no sea estéril e infructuoso a la hora de comprender la realidad que deviene. El poeta pregunta:

¿Por qué, Señor, te ocultas tan cruelmente,

Tienes acaso, algún remordimiento?

(*¿Por qué?*, p. 99)

La pregunta inicial es en sí misma desafiante y el poeta en su intento de encontrar al menos alguna respuesta se apresura a reforzarla para no quedarse en el vacío, sin encontrar eco alguno en la mente y en el corazón del interlocutor; es entonces cuando el poeta arremete y refuerza su pregunta abrigando una nueva esperanza, cargado de dudas frente a la imposibilidad de encontrar tan siquiera una respuesta en el territorio árido y perturbador que lo acompañan.

El poeta, de manera desencarnada e intrépida se atreve de forma riesgosa a sumergirse en las profundidades de su pensamiento, como lo dijera Zambrano (1987, «[...] atraviesa, si, la zona de los sentidos, más para llegar a sumergirse en el oscuro abismo que los sustenta» (p. 52); acompañado en su corazón adolorido y fatigado de la pasión y el delirio; dos realidades que embriagadas de dolor y nostalgia se mueven entre el oscuro mundo infernal que lo abrume y lo confunde todo, para luego emerger a orillas más apacibles en donde las formas aparecen y se convierten en oportunidades para comprender lo que allí en las profundidades acontece.

Es, entonces, cuando el ser plenamente identificado y tocado en su esencia misma, empieza a recrearse en la mente, el corazón del poeta y del pensador; allí mismo emerge con toda su fuerza una y otra vez, de la misma manera que brotan de las profundidades de su ser las preguntas y respuestas, en procura de ir más allá de sí mismo, asegurar razones elocuentes para ensanchar y sobrevolar los límites impuestos por la fantasía y la curiosidad.

Es ahora, en esa condición, cuando el poeta asume la realidad tal como se presenta, tal cual es, puesto que todo acontece como «[...] un acto de captación de lo presente, una captación en la que estoy dando cuenta de lo que está captado» (Zubiri, 1991, p. 23). Luis Felipe, en su ejercicio de interrogarse anticipa la respuesta:

¿Te escondes en las gotas de mi llanto

O estás en las espinas de mis rosas?

(*¿Por qué?*, p. 99).

El poeta se ha sumergido una vez más en las profundidades del entramado de

un mundo complejo que se resiste a mantener la armonía y la tranquilidad, pues en donde sobreabundan dolor y sufrimiento que dejan poco espacio para explicar y encontrar respuestas a todo cuanto acontece en su ser y en su estado natural de exilio; de la mano de la razón poética como estrategia de pensamiento, resultará más fácil transitar por caminos entrelazados de razones y sentimientos expuestos en la insistencia de sus preguntas, con el anhelo de comprender lo que significa pensar, sentir y vivir en unas condiciones históricas y para una época con espíritu romántico.

La razón poética zambrana es un ejercicio filosófico que puede reconocerse desde sus primeros escritos; según García & Giraldo (2015), ella se describe esencialmente como «[...] una razón de amor, cargada de misericordia y unidad, en virtud de la cual es posible pensar al hombre contemporáneo como ser integral, moviéndose en contextos en los que es factible la reconciliación entre las razones positivista y poética» (p. 204); en la visión romántica de la vida y del mundo que rodea a Luis Felipe, el ser humano es un doliente que interroga siempre a pesar de no obtener respuestas satisfactorias o insatisfactorias, esta realidad cruel, lo pone en el mundo solo y desconcertado cavilando en torno al enigma complejo de la vida y todo cuanto en ella acontece.

Su preguntar constante, lo sitúa en un universo incierto, repleto de inquietudes, memorias, recuerdos y nostalgias de lo que pudo ser en otras circunstancias y no lo fue; el lirismo romántico que lo embarga lo aproxima a cantarle al amor, él encuentra en la poesía la fuerza que anima su vida doliente y en sus preguntas siente tensar el hilo frágil de la esperanza como una fuerza que lo sostiene en su travesía mientras camina por laberintos oscuros de nostalgia y desdén al punto de decir de manera desencarnada y abierta:

Que me importa, si mi cruz es la tristeza

Y mi vida un rosario de dolores...

(*Implacable*, p. 94)

Ahora, el sentimiento de herida que toca las profundidades de sus entrañas, parece sumergirse en los anales de la historia, mientras su sentir y actuar queda registrado en la memoria humana sintiendo que muchas veces allí después de fraguarse en los calderos de la pasión aún pueden convertirse en amor o en olvido como una realidad que amerita atención, continuidad y perseverancia.

Como diría Ortega y Gasset (1963), «cuando se ama, el amor no es una serie de puntos discontinuos que se producen en nosotros, sino una corriente continua en que, sin interrupción, actúa el sentimiento» (p. 462); de allí que, el amor como experiencia humana profunda se una a la razón y al sentimiento procurando sumergirse de manera sutil, atravesando los laberintos estrechos del alma.

Esto quiere decir que nos encontramos en la esencia de la vida y que se requiere el espacio para que la razón poética que no es fría ni impositiva logre explicar los acontecimientos y la realidad procurando un nuevo sentido en el camino de la luz y las sombras con la esperanza de que algún día se devele la realidad sin miedo y en su totalidad; en este orden de ideas es la razón poética la encargada de ayudar a comprender todo lo que está oculto, escudriñando en sus entrañas «[...] el sentido de la vida, donde está y donde no está, o donde no está todavía» (Zambrano, 1989, p. 130).

A través de la poesía, el poeta penetra en ese «logos sumergido», allí donde se intenta calmar la fuerza de la nostalgia o del dolor, del rompimiento de las relaciones y las raíces que lo generan, allí, en las profundidades parece recobrase el sentido de todas las cosas, pues de las cenizas y los abrojos brota nuevamente el sentido de la vida y todo cuanto emerge junto a ella, parece levantarse victorioso el ser recordando que la existencia y la presencia del amor dinamizan y animan a los que viven y aman. No obstante, la incertidumbre, el desencanto y el anhelo de vivir parecen debilitarse a pesar de la persistencia de la fuerza esperanzadora que emerge desde dentro en un nuevo amanecer de patria y de mundo que ha visto nacer al poeta y forjar una existencia particular.

4. Ante la incertidumbre y el desencanto

La incertidumbre es una realidad siempre presente en la existencia que acompaña a los seres humanos de todos los tiempos, de todas las condiciones culturales y sociales, toca con todas las dimensiones del ser que está en búsqueda de realización, verdad, y certeza moral o espiritual; el poeta siente que esta realidad está cerca de él al punto de ser parte de su experiencia.

¿Seguiré con mi diosa incertidumbre

O adoraré más bien mi fatalismo?

(*En la cárcel*, p. 32)

Esta realidad sospechosa, llena de incertidumbre y desencanto también acompaña a la humanidad en todos sus quehaceres cotidianos, se sumerge en todo tipo de acciones, búsquedas científicas, artísticas y literarias; también toca, por supuesto, los terrenos fértiles de la poesía, la música y la creatividad en el anhelo de conquistar la certeza y la transparencia de las cosas; pues, hacerse cargo de la vida conlleva ponerse, todos los días, al frente de la incertidumbre y el desencanto y preguntarse una vez más por el sentido de trascendencia:

¿Señor, en donde estás, donde reposas,

que dejas que el dolor me abata tanto?

¿Te escondes en las gotas de mi llanto

o estás en las espinas de mis rosas?»

(*¿Por qué?*, p. 99)

Ahora, que la libertad parece más elocuente, se está ante preguntas de carácter existencial que conducen a interrogarse de fondo sobre la trascendencia y por supuesto, también por el alma en cuyas profundidades, solo es posible estar, cuando se deja libre al espíritu y al pensamiento para que tengan la posibilidad de recrearse sin límites, allá en el fondo del misterio, en procura de entender las realidades extremas, deteniéndose en sus escondites para cavilar, una vez más, sin demora en tierras fértiles de espiritualidad, filosofía, conjetura, horizonte de creencias o simplemente abandonarse en las simas del laberinto oscuro de las especulaciones; la razón poética, en estos casos, se convierte en el método o estrategia experiencial de vida que de recoger o rastrear sin restricciones la fuerza misteriosa de espíritus intrépidos que se mueven en aguas profundas y turbulentas en medio de la incertidumbre como fuerza capital.

En ese sentido, no existe duda, que pensar y poetizar sean realidades que conducen a la esencia misma del alma que, según Zubiri (1985), consiste en «[...] la potencialidad interna para la existencia de la cosa, al paso que la existencia sería la actualidad de aquella potencialidad» (p. 9); por lo que, ese tipo de búsqueda intensa y apresurada se convierte en preocupación y búsqueda de las causas primeras, que conducen al origen y el fundamento de las cosas en el aquí y el ahora de la existencia. Es allí, en las situaciones límite en donde se da la posibilidad de pensar, por cuanto «el hombre puede pensar en cuanto tiene la posibilidad para ello»

(Heidegger (2005)p. 15), y esta posibilidad, en todo caso, es la muestra fehaciente de la dinámica de la vida.

Por lo tanto, binomio razón y poesía, serán siempre estrategias oportunas para sondear, penetrar y desentrañar las presencias y ausencias que arropan la vida, a fin de que esta se encuentre cara a cara, con la no existencia y la nada, en el lugar donde se recrean juntas y se funden en las playas gélidas de la existencia.

Entonces, pensar y poetizar resulta ser un arte misterioso capaz de escudriñar y encontrar el sentido a las causas primeras y el origen de la existencia en sus múltiples manifestaciones, todo esto con la esperanza de encontrar algún sentido o vestigio, que dé respuesta satisfactoria a la multiplicidad y complejidad de preguntas que emergen de los recintos ocultos residentes en la complejidad de la mente humana, allí en donde habitan las noches oscuras e inciertas del alma.

Para el poeta, no es extraña la cascada de interrogantes que sobrevienen en su inspiración, todos ellos, espontáneos y libres, sin métrica y al azar: ¿en dónde está Dios? ¿cuál es su morada?, o simplemente, el detenerse en el porqué del desinterés e indiferencia de su Señor, cuando su obra, la más querida y especial, está desmoronándose por dentro de dolor y de sufrimiento, inundada de llanto o herida por las espinas de las rosas, agonizando en medio de tanta ternura, delicadeza y belleza de todo lo creado.

Al calor y el aroma de la poesía, es posible sentir que la vida en su vastedad se vuelva incierta y trágica, así se apresure a estar en brazos de la belleza y el amor; no es fácil retener la atención ni escuchar las súplicas del alma doliente sumergida en las noches oscuras en donde solo hay silencios prolongados sin respuestas.

No oye el viento la súplica que imploro,

Ni la plegaria el ángel de mi amor»

(*Horas de dolor*, p. 9)

Se rompen los paradigmas de la bondad y de la belleza tornándose grises y fangosos como el «légamo doliente» en donde no es posible calmar la sed. Entonces, dolor y sufrimiento, que hacen parte del camino de la vida, una y otra vez están allí, presentes como una fuerza incontenible que abate el alma. «El poeta ha *sentido* y ha *vivido*, dolorosa y profundamente, la verdad de sus cantos» (Rodríguez, 1947, p. 166), su experiencia de exilio acentúa cada vez más su inspiración, «atrás [...]

quedaban juventud y ensueños; horas alegres y alboradas rosas: llanos, jardines, cármenes risueños, donde ensayaron los primeros sueños, en vuelos de emoción, sus mariposas» (Rodríguez, 1947, 169); por eso, no hay duda, que poesía y poeta presos de una contradicción radical que toca las fibras del alma, se mueva entre preguntas almidonadas de razón y ley, mientras a la vez se embriagan en la intrepidez de la pasión; al respecto Zambrano (2006), afirma: «y lo más irrenunciable para la poseía es el dolor y el sentimiento; por eso la poesía mantiene la memoria de nuestras desgracias» (p. 38), las detiene, convirtiéndolas en recuerdo al que es necesario acudir en tiempos de aguas mansas y tranquilas.

En Luis Felipe el dolor que abate tanto, conduce con lucidez a preguntarse por la trascendencia como a un punto al que se debe llegar:

¿Señor, en dónde estás. dónde reposas [...]?»

(*¿Por qué?*, p. 99)

Inquietudes tan nuevas y tan antiguas como la misma existencia humana, que en el corazón del salmista se expresan así: «¿hasta cuándo te esconderás, Yavhe? ¿arderás por siempre como fuego? (Sal 89, 47)»; estas y muchas otras interrogantes se hacen evidentes al recurrir a la validez de la promesa en medio de las tribulaciones y fatigas que vive el pueblo, ellas son parte de la cotidianidad y de la incertidumbre que supone el riesgo de vivir.

Sin espera, las preguntas continúan fluyendo por doquier aunque no siempre encuentran respuestas inmediatas y certeras; el poeta, una vez más se acerca a algunas que de manera suspicaz y con maestría reformula, incluso para inquietar o desafiar al interlocutor que continúa merodeando en el lugar, no se sabe si dentro o fuera, mudo y silencioso:

¿Te escondes en las gotas de mi llanto

O estás en las espinas de mis rosas?»

(*¿Por qué?*, p. 99)

Embriagado y abatido, en un éxtasis de confusión, sin respuestas y sin esperanza, en medio del dolor, el poeta procura mantenerse erguido y firme en sus preguntas que se extienden de manera indefinida por los laberintos del tiempo; procura guardar la compostura, está despierto y conectado, sensible con lo que pasa dentro y con lo que pasa fuera en el cosmos en el que habita.

En ese mundo complejo de fuera y de dentro, en donde acontece la vida con sabor a exilio, se siente como transeúnte, ese mundo que lo acoge desafortunadamente no es el suyo, a pesar de ser acogedor y grato y a pesar de obtener buenas cosechas; sin embargo, no deja de serle extraño, así sea terreno fértil para los triunfos y las glorias; él sabe que las respuestas a pesar de mezclarse con el entramado sutil de la incertidumbre lo sumergen en el mundo del sinsabor cargado de sufrimiento y dolor, por eso reclama una vez más en su desencanto:

Tú conoces lo cruel de mi herida

Y conoces mi pena secreta...

Llevo en mi alma del dolor la saeta

Que me hace odiosa y eterna la vida.

(*Postal*, p. 23).

De allí que contemplar la vida bajo el prisma de la mirada sombría y delicada se hace cada vez más tortuoso, pues hay que dejar que fluya de manera natural el reclamo y el desencanto: ¿en dónde te escondes? ¿dónde reposas?; saberlo quizá podría atenuar en algo la fatiga irrenunciable de buscar a tientas en el entramado de la existencia.

Por lo que, la búsqueda incansable de una verdad que no se encuentra, que se vuelve escurridiza en los acantilados del tiempo, pone en desventaja, quema las ilusiones dejando cenizas e incrementando vacíos; a pesar de todo la luz no se apaga, la búsqueda no termina ni se extingue, continúa, dejando latente la posibilidad de dar el salto al vacío como un riesgo que conduce más allá de sí mismo, al punto de sobrepasar las condiciones frágiles del amor humano:

Quemaron mis quimeras -mariposas-

En lámparas de amor todo su encanto;

Desencantado ya, busco en ti cuanto

No me ha dado el amor... Seres y cosas»

(*¿Por qué?*, p. 99).

Lo que significa, que vivir, entonces, será siempre moverse en medio de utopías y espejismos, que teniendo el carácter de ilusiones pasajeras -mariposas- están

en el sendero de la búsqueda de la verdad que, según Heidegger (2005), consiste en la «[...] desocultación de lo que se oculta» (p. 24), por ello sobrevivir allí en donde abunda la incertidumbre y prolifera el desencanto como la pérdida de la ilusión primera, signifique ir más allá de los seres y las cosas para descubrir el lugar donde nacen las utopías, emergen las motivaciones profundas y se enciende el fuego luminoso de la vida con semillas de amor y eternidad.

Entrar en la experiencia de desencanto sumerge al ser humano en dos realidades existenciales de una parte el abandono y de otra el insaciable deseo de escudriñar los escondrijos del misterio. El abandono quizá sea una de las experiencias frecuentes que se enraízan en el corazón humano y sumerge en un estado de quietud y de tragedia marcada por la derrota y el sinsentido de todo cuanto se hace:

Se va acercando presuroso el día

En que debo partir, partir de nuevo

Y no saber Señor si en la lejanía

Habrà reposo a la quietud que llevo»

(*Soledad*, p. 30)

Escudriñar los misterios y buscar de manera persistente es el otro camino de la mente humana frente a la robustez del misterio que lo oculta todo; escudriñar de manera insaciable y persistente conlleva a indagar sin tregua hasta las últimas consecuencias, en donde se ofrenda todo hasta el sacrificio por satisfacer la pasión de buscar.

El ejercicio de búsqueda es una realidad que indica cómo el ser humano asume la condición de búsqueda y se siente destinado a caminar, en medio de la debilidad y la fragilidad por caminos escabrosos en donde se sortea de paso las incertezas y seguridades de la vida arropadas con la fuerza del amor:

Desencantado ya, busco en ti cuanto

No me ha dado el amor...

(¿Por qué?, p. 99)

Sin embargo amar significa encanto y desencanto, pero aquí, ¿De qué amor se trata?, quizá del amor efímero y pasajero, del débil y frágil, amor que puede ofrecer el ser humano en sus tribulaciones y dolencias; no obstante, los jirones del amor

superior y perfecto que aparecen y se mezclan con el frágil amor humano encantado por rastrear los vestigios de la libertad, una libertad que promete seguridades y certezas al borde de la tragedia de la búsqueda de un último fin humano, el de la felicidad, que en muchas ocasiones no aparece por ninguna parte o simplemente desencantado por los vacíos tortuosos de la existencia.

Buscar la felicidad con espíritu de trascendencia significa sobrevolar los pantanos hasta elevarse y encontrar las fuentes eternas de la trascendencia, que desafortunadamente se esconden o se diluyen más allá de los «seres» y las «cosas», mimetizándose entre oscuridades y sombras en la vastedad de la existencia; vale ahora, preguntarse: ¿en dónde está la verdadera esencia de la vida? ¿en buscar o en dejarse encontrar?; dejarse encontrar requiere pacificar y contemplar, disponerse para acoger, para que el Espíritu inunde el espíritu humano, sin empeñar la vida en buscar.

La cuestión de esta realidad enigmática de la experiencia es que Dios ama primero y de manera constante, así lo advierte De Unamuno (1912): «nuestra felicidad, es decir, nuestra libertad, consiste en el constante y eterno amor de Dios a los hombres» (p.100); el poeta, en medio de sus dolencias, no se resigna a aceptar el silencio como respuesta, sigue buscando que su interlocutor hable, no reposa su cabeza en la inmanencia con el propósito de sentir de cerca la fuerza y presencia de la trascendencia, de una parte.

De otro lado, se resiste a la dictadura de la satisfacción, se siente insatisfecho en el alma e inquieto en su búsqueda en lo más profundo de su ser; él ha probado la incertidumbre y el desencanto, dos realidades contundentes que lo han acompañado siempre pero que no le han podido arrebatar la conciencia de su Otro, por esa razón con seguridad sabe que podrá acudir en cualquier momento a la fuente del amor, porque sabe que este se antepone a sus inquietudes y preocupaciones:

A ti que eres amor corro sediento [para buscar]

cuanto no me ha dado el amor

(*¿Por qué?*, p. 99)

Es necesario ir más allá de un amor que por ser humano alberga incompletitud, fragilidad y limitación porque aún se mueve entre «seres» y «cosas»; este amor distante es perfecto y eterno, es un amor fortalecido por la fuerza del Espíritu que requiere contemplación y entrega.

El amor humano, despojado, inerme y vacío sucumbe ante la tiranía del desencanto, el fracaso y la desilusión que en su irónico triunfo han descuidado en su prisión, la entrada de la luz tenue del verdadero y eterno amor, el que es capaz de revitalizar la vida y abrirle un abanico de posibilidades que incrementan el torrente de la vida, afianzan la confianza e incrementa la confianza para jamás se pierda o esconda

[...]en las gotas de mi llanto

O [...] en las espinas de mis rosas.

(*¿Por qué?*, p. 99).

La vida, una y otra vez reclama con todas sus fuerzas lucidez y transparencia para abrir puertas a la trascendencia, por esta y muchas otras razones existenciales no es extraño buscar la verdad y «la lucidez que hace más valiosa, más dolorosa, la fidelidad a las fuerzas divinas – divinas o demoníacas- extrahumanas que le poseen, que hacen más heroico su vivir errabundo y desgarrado» (Zambrano, 2006, p. 43). Transparencia como encuentro abierto y gesto de disponibilidad madura, que como insumo contendrá el diálogo pacífico, sereno y quizá depurado de interrogantes en escenarios repletos de incertidumbres, asfixias, fragilidades y debilidades humanas.

Ahora, el dolor, el sufrimiento y la soledad se mezclan de algún modo con un mundo de oscuridad y tinieblas en donde Dios parece estar ausente y en donde la existencia del ser también viene absorbida por el vacío y el sin sentido de la vida, encargados de arrasar sagazmente las ilusiones y trastocar la fuerza invencible de los sueños e ilusiones humanas; en esa hora es preciso preguntarse de nuevo de la misma forma como lo hace el poeta: ¿dónde está Dios? ¿por qué se oculta tanto y se vuelve invisible que no se lo encuentra? ¿se oculta en la tristeza o en el sufrimiento humano? ¿cuál es el lugar donde se deja encontrar?

Total el movimiento de la vida en su conformación, siempre tendrá su radio de acción entre incertidumbres y desconciertos con el riesgo de experimentar tiempos de fatiga y desencanto por lo que no será extraño que en el corazón humano se sienta el deseo del agua fresca que brota de las fuentes del verdadero amor sin echar de menos la cercanía y aridez del desierto connatural a la existencia humana cuyo efecto genera acciones transformadoras de nuevas existencias y contextos vitales.

5. Anhelos que mueven a correr sediento

Desde una mirada trascendente la vida no termina allí, en un ciego encerramiento o en la muerte; siempre hay un horizonte que se abre: «en verdad, en verdad os digo: si el grano de trigo no cae en tierra y muere, queda solo; pero si muere, da mucho fruto» (Jn 12, 24), en esta dinámica, vida y ser tienen la posibilidad de recrearse, engendrarse en sus múltiples metamorfosis a las que se expone en el espacio y el tiempo. En el corazón del poeta un aliento resiliente estimula el fuego y abre la salida de los sinsentidos y oscuridades trágicas permeadas por el dolor y el sufrimiento:

Y si en el lento suplicio de mirar, seca mi fuente»

(*¿Por qué?*, p. 99).

Una vez más, si esto ocurre, sin demora hay que buscar el amor primero, recurrir a las fuentes primeras allí donde reside intacto el primer amor, aun en medio de la agonía y la sequedad del alma, esta es una necesidad imperiosa que lleva a exclamar al poeta:

Fueron dejando un légamo doliente

Sobre mi corazón... Y si en el lento

Suplicio de mirar, seca mi fuente,

A ti que eres amor corro sediento.

¿Por qué, Señor, te ocultas tan cruelmente,

Tienes acaso, algún remordimiento?

(*¿Por qué?*, p. 99).

Para entrar en la fuente primera es necesario volver la mirada confiada a la vida, con el anhelo permanente que convoca al encuentro que exige: «[...] una revitalización de la vida contemplativa» (Han, 2015, p. 11), ya que la experiencia de la contemplación es capaz de llenar de gozo, paz y serenidad a pesar del «lento suplicio de mirar», como ingrediente inicial que de alguna manera estimula la posibilidad de contemplar cómo se desvanece y evapora la vida dejando un «légamo doliente» que permea las profundidades existenciales del ser.

Esta realidad dolorosa y extenuante que acecha el corazón del poeta en su

romanticismo, solo puede ser comprendida y aliviada en la media en que éste se abandona de manera confiada en los brazos del amor, de ese amor que es un misterio, que se esconde a la natural mirada humana, que es intangible que está más allá de los seres y las cosas y que tiene, además, la versatilidad de hacerse encontradizo en la conciencia de sus criaturas preferidas o en la interioridad profunda del ser allí en donde es necesario detenerse y reflexionar con Zambrano (1986): «[...] vuelve a mirar y mírate a la par, si es que es posible»(p. 117), y donde se requiere además las fuerzas y la entereza para hacerlo, es decir, la capacidad para sobrevivir y dejarse buscar aunque sea en los vestigios del corazón apabullado y roto por la tragedia, la incertidumbre o el sin sabor dudoso de la esperanza.

Allí, en los terrenos de la asfixiante fatiga y el deseo de encontrar respuestas que satisfagan el interés por preguntar, escudriñando en los acantilados del misterio, es apenas natural interrogarse: «¿Por qué, Señor, te ocultas tan cruelmente?»; esa crueldad radical de silencio ante las preguntas sin respuestas, agobia y confunde, mucho más si hay ocultamiento e imposibilidad de mirar.

El incremento de las ausencias y silencios son dolorosos e ilimitados; la conciencia humana no los resiste, al punto experimentar sufrimiento moral mientras se pone al borde y punto de tocar la frontera huidiza de la desesperanza, las orillas escabrosas y desérticas de la indiferencia, los que apresura en el tránsito inevitable de los atajos del desencanto, en donde es posible sentir una y otra vez el agri dulce de no haber hecho lo que se esperaba en el encuentro; el poeta, urgido en su búsqueda, cierra ahora este fragmento de diálogo con una nueva pregunta como para no dejar resquicio alguno en el preguntar:

¿[...] Tienes acaso, algún remordimiento?

(*¿Por qué?*, p. 99)

El poeta, en su visión antropomórfica de la vida sabe que el remordimiento es un sentimiento de culpabilidad que intranquiliza al ser humano, lo mismo debe ser para Dios; es como una deuda no cumplida, un pesar interno que no deja mirar al interlocutor con serenidad, tampoco deja fluir el encuentro y el diálogo sereno.

En este ambiente de silencios y de intranquilidad abierta, el poeta reconoce una vez más, la hondura de la tragedia y recurre a la fuente primera que da la vida confiado en que esto es lo que podrá calmar su sed y tranquilizar su alma arrancando la espina dolorosa y el lento suplicio que lo atormenta; en la derrota y

en el reconocimiento de la misma, está convencido que la verdad está más allá del yo existencial, bien podría decirse como la mujer samaritana al reconocer que el pozo de las tradiciones, a pesar de las seguridades que ofrece, no es suficiente para calmar la sed; pues, ahora y después del encuentro, descubre que hay otra agua y al reconocerla como novedosa, no duda en pedirla: «Señor, dame de esa agua, para que no tenga más sed y no tenga que venir aquí a sacarla» (Jn 4, 15).

Cuando en el andar de la vida se descubre que hay algo más grande de lo que se tiene, lo que se espera es establecer allí una morada que asegure la permanencia y la serenidad para el alma; en ese espacio es posible permanecer en la medida que se entiende que «el amor no es sólo un sentimiento que desaparece tal como vino. Es un espacio en el que puede permanecer» (Grün, 2005, p. 40); la Samaritana, después de conocer, pide ahora de esa agua que calme la sed y que le permita no tener que venir a sacarla al lugar donde lo han hecho ella y los suyos durante muchos años.

No obstante es preciso recordar que en el «légamo», la vitalidad que emerge de la vida se evapora, se debilita el espíritu y solo quedan rezagos, de que alguna vez allí, había agua así sea estancada, que ahora ya no hay, que no está el agua allí, pues solo existe un barro pegajoso enfermizo y doliente de una vida que progresivamente se apaga:

... Y si en el lento

Suplicio de mirar, seca mi fuente

(*¿Por qué?*, p. 99)

Sin lugar a dudas, el poeta continúa a la derrota final, pues, una vez más aparece resiliente ante la negatividad y la tragedia de no poder mirar serenamente y continúa su búsqueda, aún en medio de la incertidumbre. Se resiste a declinar ante su cometido, a pesar de sentir inmovilidad y privación del diálogo y la mirada serena porque «la vida es privada del ser y el ser, inmovilizado, yace sin vida y sin por ello ir a morir ni estar muriendo. Ya que para morir hay que estar vivo, y para el tránsito, viviente» (Zambrano, 1986, p. 57). Sin embargo, esta dura realidad de suplicio que ensordece el alma, tampoco será obstáculo insalvable para continuar la búsqueda.

Agobiado por el dolor y entendiendo que es «[...] ahora compañero de mis días, camarada de mis sueños» (Holderlin, 1997, p. 251), Luis Felipe experimenta y

con elocuencia lo manifiesta:

Silencio por doquier. Más en la ruina,
Atroz que me dejó flagelo
Me consuela una pobre golondrina
Que veo cruzar desesperada el cielo
(*Soledad*, p. 30).

Es el sufrimiento el que lo acompaña en la travesía de la vida hasta alcanzar los límites rocosos del desencanto, arrojado ya en medio de las playas de la desesperación y en la ruina atroz, no se da por vencido; vuelve una vez más la mirada confiada en la vida retomando nuevas fuerzas para sobrevolar la tragedia y romper sus cadenas y su silencio con la fuerza e intensidad que da la luz de la esperanza; rayos penetrantes rompen la textura irrompible de la noche oscura del alma.

Sobre el manto de la noche
Van surgiendo las estrellas,
Las estrellas siempre dulces,
Siempre hermosas, siempre bellas ...
(*La muerte del sol*, p. 31)

Después de todo, allí, en el fondo de las tinieblas, la fugacidad de la luz se hace presente para levantar la vida sumergida en el desencanto y la tragedia.

A pesar de la intensidad de la noche y la oscuridad intensa, nada queda oculto, todo se transparenta con la nueva luz y adquiere nuevo sentido; todo cambia incluso ese dolor real y físico que atormenta a Luis Felipe; con sus piernas amputadas, piensa que la vida le abre nuevos horizontes, así lo refiere Castro (2003):

El dolor antes que deprimirlo lo fortalece. Levanta las manos ante el Cristo que preside su alcoba y le dice: «¡Señor y Dios mío! Tú vas podando mi cuerpo para que fructifique abundante cosecha espiritual para la vida eterna, bendito seas! Me has quitado los pies, que talvez me acercaban al precipicio, pero me dejas el raciocinio para comprenderte, el corazón» (p. 6).

El poeta, de todas formas, se resiste a morir inmovilizado en el silencio, privado del ser, por eso continúa en su empeño con fuerza y esperanza:

A ti que eres amor corro sediento

(*¿Por qué?*, p. 99).

Quizá preguntándose al igual que Pedro en sus mayores encrucijadas: «Señor ¿dónde quién vamos a ir? Tú tienes palabras de vida eterna» (Jn 6, 68). Su búsqueda no es suficiente, no agota sus aspiraciones y anhelos por lo que sigue interrogando sin parar:

¿[...] en dónde estás, dónde reposas?

(*¿Por qué?*, p. 99).

Pues, justamente allí, donde habite el ser, allí es en donde es posible experimentar el encuentro con el amor, allí residen vestigios de un amor que así parezca en extinción, calma sustancialmente la sed del alma, resuelve la preocupación por la vida y pone en conexión con los otros teniendo siempre un referente de llegada o un norte que asegure el ponerse en camino.

Al respecto, Zambrano (1986), dice que «el ser sin referencia alguna a su centro yace, absoluto en cuanto apartado; separado, solitario. Sin nombre. Ignorante, inaccesible. Peor que un algo, despojo de un alguien»(p. 57); por eso, es entendible el diálogo entre Dios y Moisés: «[...] cuando me pregunten: ¿cuál es tu nombre?, ¿qué les responderé?. Dijo Dios a Moisés: «Yo soy el que soy» Y añadió: «así dirás a los Israelitas: Yo soy me ha enviado a vosotros»» (Ex 3, 13-14). A pesar de mantenerse oculto en el misterio, este Dios tiene la característica de develarse y se goza en la cercanía, es el mismo que acompaña en silencio, poniéndose al lado en el dolor y el sufrimiento; Él se dilata por doquier con muestras de misericordia, ensanchando el corazón cada vez que se deja encontrar en el corazón de sus criaturas.

Conclusión

«Pluma y exilio» parecen aquí ir siempre de la mano, agitar las aguas profundas en donde se anidan emociones y sentimientos para retrotraerlas al punto de convertirlas en delicados versos y cantos líricos con aroma a tiempo; a través de esos versos el poeta intenta sumergirse en las profundidades y fundir su espíritu con amalgama poética sin debilitar su habilidad de interpelar cada vez que puede

hacerlo, incentivando siempre la curiosidad en escenarios apropiados para el estar y el pensar en el dolor y las realidades límite que acompañan el talante humano.

Allí en las profundidades, cuando toda referencia se pierde, se poetiza y canta mientras se funden lingotes de pensamiento, encargados de explicitar de alguna manera los latidos fatigosos que emergen de las profundidades del alma; una vez extraídos de su escondite, estos, adquieren brillo y forma, convirtiéndose en fuentes iluminadoras que penetran el entramado de incógnitas y misterios que encierra la vida para entregar ahora frutos nuevos y frescos en el arte de pensar.

Incertidumbre, desencanto y anhelo fluyen ahora como tres realidades conexas, que ancladas desde el origen, hacen parte esencial de los estados de conciencia e inconsciencia humana; su movimiento deliberado e incondicional emerge una y otra vez como una fuerza incontrolable que se levanta desde dentro del ser y se enfrenta con la vida consciente ante el caos y la incertidumbre que merodean a su lado; quizá la mejor estrategia para acceder al camino del pensar, sea preguntar y preguntarse a fondo sin importar el tiempo o certeza de las respuestas.

Por lo que, pensar y poetizar quizá constituyan la mejor manera y ruta de la inteligencia humana de acceder y abrir senderos para transitar por caminos en donde el arte de escudriñar y pensar se revierten en acciones permeadas de razón y poesía, de allí que, tocar un filón de romanticismo en el sur a través del poeta Luis Felipe de la Rosa, en sus versos en torno a la pregunta «¿Por qué?», signifique escudriñar en las profundidades del alma, allí en donde el conector principal entre inmanencia y trascendencia será siempre la fuerza del amor, de un amor que siendo difícil de encontrar cara a cara, nunca dejará de atraer, por eso hay que correr hacia él.

Referencias bibliográficas

Biblia de Jerusalén. (s.f.). bibliacatolica.com. <https://www.bibliacatolica.com.br/>

Castro, J. (2003). Prólogo. En *Obra poética*. (E. Herrera Enríquez, Comp.) Pasto: Graficolor.

De Unamuno, M. (1912). *Del sentimiento trágico de la vida*. Salamanca: Sociedad Anónima Editorial.

Han, B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse* (P.

- Kuffer, Trad.). Barcelona: Herder Editorial, S. L.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* (R. Gabás, Trad.). Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Herrera Enríquez, E. (Comp.). (2003). *Rosas y espinas. Obra poética de Luis Felipe de la Rosa* (13ª ed.). Pasto: Graficolor.
- Holderlin, F. (1997). *Empédocles*. (A. Ferrer, Trad.). Madrid: Ediciones Hiperión, S. L.
- García Restrepo, G. & Giraldo Zuluaga, C. (2015). De Ortega a Zambrano: Las huellas de un maestro. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), pp. 203-210.
- Grün, A. (2005). *Habitar en la casa del amor*. (J. P. Tosaús Abadía, Trad.). Santander: Editorial Sal Terrae.
- Ortega y Gasset, J. (1963). *Obras completas*. Madrid: Ediciones Castilla, S.A.
- Rodríguez, I. (1947). *Estudios literarios*. Pasto: Imprenta del Departamento.
- Zambrano, M. (1986). *Claros del bosque*. Madrid: Editorial Seix Barral, S.A.
- Zambrano, M. (1987). *Orígenes*. México: Ediciones del Equilibrista, S.A.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori España, S.A.
- Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica. S.A.
- Zubiri, X. (1985). *Sobre la esencia*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Zubiri, X. (1991). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza Editores S.A.

Thesis on the Concept of Philosophy

(In Mode of Balance)

Tesis sobre el concepto de la filosofía

(A modo de balance)



LUIS MARTÍNEZ DE VELASCO

pp. 218-230

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RECIBIDO: DICIEMBRE 2024

APROBADO: MAYO 2025

RESUMEN

El presente artículo es el resumen de aquellos conceptos básicos que constituyen el telón de fondo del pensamiento de su autor, una especie de balance de toda una vida dedicada a la investigación filosófica. Conceptos como los de pensamiento, fenomenología, honradez, verdad, metafísica, etc., son presentados como aquellos núcleos fundamentales de todo pensar que se reclame verdaderamente filosófico.

Palabras clave: Pensamiento, metafísica, fenomenología, honradez, verdad, praxis

ABSTRACT

This article is a summary of all basic concepts that make the backdrop of the main ideas of his autor, so to speak a kind of balance sheet of his hole life, dedicated to philosophical researches. Thought, Metaphysics, Phenomenology, Honesty, Yruth, etc., are the words that reflect the fundamental cores around which takes place all true philosophiocal thought

Keywords: Thought, Metaphysics, Phenomenology, Honesty, Truth, Praxis

Sobre el concepto de la filosofía

Salta a la vista el paralelismo, conscientemente establecido, entre las *Thesen über den Begriff der Geschichte* de Walter Benjamin y estas “Tesis sobre el concepto de la filosofía”. En uno y otro caso se trata de llevar a cabo una tarea de *recuperación* de ambos tipos de saber con la vista puesta en su común aspiración a contribuir, en clave idealista, a la emancipación del género humano de sus ignorancias, prejuicios y estrecheces subjetivas. Tanto en el caso de la historia como en el de la filosofía se trata de pasar (diciéndolo a la manera de Benjamin) el cepillo del carpintero a contrapelo de unos hechos dados sin más por buenos. Así, en el caso de la historia, el peor de los prejuicios radica no sólo en plantearla como un bloque homogéneo y sin fisuras ni contingencias dotado de vida propia, así como de un sentido y un propósito inteligentes muchas veces inaccesibles a nuestro entendimiento, sino también en la convicción de que la humanidad nada a favor de corriente, de que la historia marcha “a nuestro favor”. En el caso de la filosofía, lo peor que puede llegar a pensarse es que se trata de una especie de apéndice del conocimiento científico donde los tribunales de la coherencia lógica y de la solidez empírica tienen, exclusiva e irrevocablemente, la última palabra.

Cualquier tratado de filosofía, sean cuales sean la naturaleza de sus contenidos y la densidad y el alcance de sus análisis, ha de partir, de una manera implícita o explícita, de la previa solución de un asunto crucial ligado a la naturaleza profunda del pensamiento. ¿Qué es pensar? Ésta viene a ser la pregunta insoslayable con la que debe comenzar todo escrito filosófico. Comencemos, pues, intentando averiguar cuál es la naturaleza profunda del pensar, allí donde pensar y decir (en el sentido heideggeriano de la palabra) se hallan indisolublemente unidos.

PENSAR

Estamos demasiado acostumbrados a concebir el pensamiento como un espacio de *reproducción* simbólica de la realidad. Cuando a partir del siglo XV, y para tomar distancia de cualquier versión de una metafísica especulativa y “cualitativa”, se asocian el pensar en general y el pensar matemático viene a quedar establecida una doble determinación que ha terminado imponiéndose como una verdad “de

sentido común”. Por un lado, se ha establecido que el pensamiento sólo puede ser pensamiento humano, con toda una silenciosa carga *antropocéntrica* encargada de poner límites al entendimiento humano (tiempo irreversible y lineal -para la actividad de contar, por ejemplo-, espacio tridimensional y recto -para todo lo concerniente a la geometría y su aplicación a la física-, etc.). Se trata de una actividad compleja en la que, por una parte, el pensamiento se remite a unas premisas intuitivas (orden del contenido) que, por otra parte (en el orden de la forma), ocultan el hecho de que todo conocimiento humano, aun el más abstracto, responde a una decisión dogmática *no intuitiva* que le sirve de fundamento¹.

Y, por otro lado, el pensamiento humano -por tanto, también el filosófico- parece verse inexorablemente empujado a desembocar en un plano donde impera la identidad ($A = B$), allí donde vienen a quedar excluidas las nociones vinculadas a una posibilidad problemática (en la que la actividad del sujeto vendría a ser creadora, productiva, no sólo reproductiva como lo es, por ejemplo, en Kant, donde la práctica del sujeto ha de limitarse a reproducir lo plasmado en el concepto matemático o geométrico propuesto para la intuición). El pensamiento, por tanto, se detiene y realiza *en lo que es o tiene que ser*. Sólo de esta manera puede llegar a comprenderse la frecuente confusión entre las expresiones de pensar algo y pensar *en* algo. En este segundo caso la fuerza de la expresión parece sugerir que ese “algo” en el que estamos pensando es algo ya existente o cuyo desarrollo conduce de manera inevitable a un resultado necesario (Aristóteles, Hegel).

La actividad de pensar como producción humana (y no ya sólo como reproducción) se encuentra conectada con la noción de límite (por eso dice Adorno que pensar es exagerar, desquiciar la realidad). Pero se trata de un límite situado más allá de su acepción matemática. Es cierto que, tal y como vemos, por ejemplo, en el concepto leibniciano de “posible realizado”, el límite matemático supone un importante desafío a la mera intuición empírica y, en este sentido, es capaz de superar y anular las limitaciones de un empirismo “provinciano”. Pese a ello, no obstante, el conocimiento matemático aún conserva un importante vínculo con el

1 Así, por ejemplo, la propia decisión de arrancar de axiomas concebidos como “lo evidente de suyo” no es ella misma una decisión *evidente*. A partir del siglo XIX, además, al estabilizarse las geometrías no-euclídeas, empieza a hablarse de *postulados*. Se anula de esta manera el *contenido* antropocéntrico una vez separado de la *forma* decisionista del conocimiento, que se mantiene con toda la problematización que caracteriza cualquier desarrollo cognitivo que es constantemente amenazado por el justo reproche de dogmático precisamente por el carácter arbitrario de la adopción de los axiomas.

antropocentrismo al conectar su actividad con el plano de la *identidad*, esto es, con un plano de evidencia (aunque racional) que recuerda, pese a todo, a la ya superada evidencia empírica.

Pensar, en consecuencia, no es sólo llevar la realidad al límite, sino, más específicamente, desquiciarla y llevarla a su *límite moral*. Y éste exige de manera ineludible el concurso de la *praxis* en la medida en que, como ya dijera Platón, no basta con pensar el bien.

METAFÍSICA

“El lenguaje es la casa del Ser” dejó dicho Martin Heidegger. Esta afirmación, tan escueta como oscura, alberga los rasgos esenciales del pensamiento heideggeriano. Si procedemos a descryptar el mensaje y abrir su sentido último, hemos de afrontar preguntas como éstas: ¿qué es el lenguaje para Heidegger? ¿Qué es el Ser? ¿A qué se refiere exactamente la expresión “casa del Ser”?

Para Heidegger, como para Immanuel Kant, el pensador que inspira todo su pensamiento, la verdadera filosofía es *metafísica*. Ésta contiene una reflexión sobre los últimos límites de la realidad y para ello necesita contar con un lenguaje puro e incontaminado capaz de llevar a cabo esa tarea. De ahí la conocida distinción establecida por Heidegger entre decir (verdadero lenguaje) y parlotear (falso lenguaje). Todo lo que tenga conexión con los entes, contingentes y finitos, se expresa en un mero parloteo (*Gerede*). Sólo el decir constituye el terreno de la verdad, la metafísica, que, sin embargo, ha de pugnar duramente contra el parloteo para garantizarse un espacio propio y significarse como auténtico lenguaje. En este sentido, la metafísica vendría a representar la conquista de un espacio no contaminado por prejuicios y estrecheces subjetivas (entre las que destaca la ciega atadura a los hechos empíricos), algo así como un “fuego sagrado” que es necesario salvar a toda costa frente a los ataques de los filósofos positivistas y empiristas en general, así como de los idealistas subjetivos. La metafísica sería, en fin, un espacio de reflexión pura, no contaminada ni por los hechos empíricos ni por las ilusiones antropocéntricas, un espacio capaz de albergar una reflexión *contrafáctica* encargada de generar planteamientos críticos enfrentados a la realidad. La íntima relación existente entre las reflexiones metafísica y moral, tal y como afirma Fichte, se sos-

tiene precisamente en el carácter *idealista* del discurso metafísico².

Pero si la verdad no está en los hechos, como sostienen los positivistas, ¿dónde podemos encontrarla? Cuando Heidegger dictamina que la verdad se encuentra en el Ser, en lo que *es* eterna y necesariamente, parece anclar su pensamiento en la reflexión de Parménides (cuya noción de No-Ser corresponde a los entes), pero debe entenderse aquí que la noción parmenídea de Ser ha de articularse sobre una previa *crítica de la razón* en el sentido kantiano. El resultado de esta operación es el siguiente: el sujeto del conocimiento ingenuo es un sujeto constitutivamente ilusorio cuya actividad sólo puede dar lugar a un idealismo subjetivo (en el preciso sentido que Cassirer le concede a este término). Tras una larga y cuidadosa (y no poco ardua) crítica de la razón, el sujeto se convierte en un sujeto *crítico* y el objeto pasa a reflejar una *inmanencia*. Y éste es el Ser parmenídeo que retoma Heidegger: una verdad transcendental producida por una reflexión que ha renunciado *por motivos morales* a proyectar sobre la realidad todas aquellas ilusiones y estrecheces mentales con las que el sujeto ingenuo se autoengañaba constantemente. Sólo el verdadero lenguaje, el lenguaje metafísico, es capaz de señalar la auténtica verdad, el verdadero Ser de la realidad, y por eso es la morada en la que el Ser habita.

FENOMENOLOGÍA Y HONESTIDAD

La actividad del sujeto comprometido con la verdad del Ser sólo puede llegar a desarrollarse en el campo de la *fenomenología*. Es de la máxima importancia, sin embargo, establecer aquí una distinción, problemática pero indispensable, entre unas intuiciones *empíricas* conectadas con la biografía concreta del sujeto y unas intuiciones *puras* (Kant las denomina *a priori*) encargadas de reflejar en su interior unas nociones eternas y necesarias (y, por tanto, irrechazables) en el sentido platónico del término. *Es crucial no confundir ambos géneros de intuición*. Pongamos un ejemplo. Permítasenos recurrir al título de un libro imprescindible, el libro del

2 Uno de los obstáculos con que tropieza esta afirmación se encuentra en la ambigua expresión “pensamiento pos.metafísico”, cuya renuencia a establecer cualquier tipo de fundamento no empirista impide a la filosofía remontar el vuelo. Ahora bien, una cosa es aceptar la inevitable presencia del contexto en el desarrollo del pensamiento filosófico y otra muy distinta resignarse a que dicho contexto absorba ese pensamiento hasta desustanciarlo por completo. En este sentido, es muy interesante la posición hermenéutica de Gadamer: reconstruir el pensamiento de un autor exige (primer momento) la reconstrucción del contexto en que se desenvuelve, pero también exige (segundo momento) captar y valorar el esfuerzo del autor por liberarse de él procurando entronizar un -en realidad, imposible- pensamiento incondicionado y absoluto.

biólogo ucraniano Teodosius Dobzhanski *Diversidad genética e igualdad humana*. Aquí viene a hacer su aparición el constante contraste entre unas intuiciones empíricas como resultados de percepciones empíricas e intuiciones puras o a priori, cuyo origen no se encuentra en la abstracción de lo empírico, sino en el interior del sujeto, incrustadas en su “alma”³. Así, el título de la obra de Dobzhanski presenta la diversidad genética como el resultado de la abstracción de los miles de millones de observaciones de las diferencias genéticas percibidas en los seres vivos. *Frente* a estas observaciones se erige, rompiéndolas y superándolas, la intuición contraria, completamente a priori, de una igualdad humana de la que no hay ni puede haber ejemplos empíricos, pues se trata de un valor, de un ideal regulativo en el sentido kantiano de esta expresión. La sede subjetiva (si se nos permite hablar así) de este género de intuiciones no es otro que la *honestidad* del sujeto⁴.

Para empezar a plantearse el problema de la honestidad del sujeto es interesante poner a la vista los dos problemas metodológicos principales que esta noción arrastra consigo. Por un lado, el problema del origen de esta noción y, por otro, el problema de su fundamento. En cuanto al origen, se debe señalar que nos encontramos aún “en mantillas” (como suele decirse) a la hora de investigar por qué y cómo *anhelamos* esa igualdad pese a todas las evidencias empíricas en contra. Si partimos del supuesto -necesitado él mismo de una justificación- de que el asunto podría llegar a resolverse, más allá de una innegable variedad empírica, en el

3 En el marco de una teorización tan bella como complicada vertebrada en torno al carácter innato de las ideas de Verdad, Bondad y Belleza. Como sabemos, el *anhelo* que siente el hombre empírico de realizar y desarrollar el contenido de estas ideas en el mundo real exige situar su origen “fuera” de dicho mundo para explicar el carácter contrafáctico y, por qué no, misterioso de las ideas tanto teóricas como morales. El filósofo Gadamer señala que para comprender en toda su profundidad la teoría platónica del “recuerdo” es indispensable desbordar el estrecho marco del adecuacionismo ideas-cosas y adoptar un método atento, entre otras cosas, a determinaciones como la honradez del sujeto cognoscente y actuante, la legitimidad moral de sus tomas de posición ante el mundo, la radical inmanencia del mundo considerándolo desde un punto de vista transcendental, la naturaleza autónoma -aunque harto problemática- del imperativo categórico, etc., todo lo cual constituye un marco de interpretación pragmático-transcendental. Es importante tener en cuenta lo que se afirma en la nota siguiente.

4 No importa cuán “evanescente” parezca ser la noción de honestidad. Un juicio negativo en este sentido, en que la honestidad no pasa de ser algo así como una ensoñación de un sujeto que se autoengaña, sólo adquiere verdadero sentido en un marco teórico *positivista*, donde el sujeto es insignificante o, por lo menos, sospechoso. Las nociones de “sinceridad” de Spinoza o de “honradez” de Kant y Fichte vienen a ofrecernos una pista importante a la hora de comprender en toda su amplitud y complejidad la propuesta defendida en el presente artículo.

momento en que pudiera encontrarse, dentro de la esfera de la percepción en el campo de la psicología experimental, la biología o la neurobiología, aquella red neuronal encargada de generar y sostener la *intuición* de una igualdad humana, parece sensato entonces reconocer que en este caso el plano neuronal de percepción de dicha intuición debería poder encontrarse en el cerebro, si bien en un lugar distinto de aquella red donde surgen las abstracciones empíricas a partir de la diversidad genética observada. Ello equivaldría a decir que las nociones de diversidad genética y de igualdad humana vendrían a ser fenómenos objetivos y susceptibles de ser estudiados e investigados científicamente. Ahora bien, el hecho de que las intuiciones de diversidad y de igualdad puedan localizarse en diferentes zonas del cerebro no nos permite afirmar nada acerca del rango de ambas nociones. Una y otra noción vienen a situarse en diferentes niveles de significación y de intensidad, pues el alcance de la noción de igualdad supera con mucho al de la noción de diversidad, más ajustada a los hechos empíricos y más cerca de las distorsiones propias de una percepción ingenua. (De ahí que, dicho sea de paso, el punto de vista moral indique inequívocamente una superioridad en todos los órdenes del conocimiento con respecto a aquel empirismo que sirve de fundamento a todas las ideologías -empezando por la ideología liberal- que permiten y aun santifican la división, la exclusión y el dolor en el género humano⁵).

Pero para ello -y entramos así en el segundo de los problemas señalados, el problema del fundamento de la honestidad- es preciso activar un segundo protocolo encargado de dotar de una base suficiente al proceso abstracto de corrección / superación de la información suministrada por los sentidos. Aquí resulta espe-

5 Así como no dudamos en calificar de infantil un pensamiento tan atenido a las apariencias que sólo puede provocar abstracciones lineales que conservan y reflejan los errores albergados en su origen (por ejemplo, la creencia de que la Tierra *es* plana y *se encuentra* en reposo o que la cantidad de agua contenida en un tubo largo y estrecho es mayor que la contenida en un recipiente ancho aunque la cantidad de agua no haya variado), tampoco tenemos razones para dudar en calificar de infantil aquel pensamiento social que, partiendo de la percepción de la diversidad empírica y de la conflictividad generada por una situación injusta entre los miembros de la sociedad, establece distinciones y clasificaciones *ad hoc* encargadas de justificar y de prolongar el estado de exclusión, injusticia y dolor entre dichos miembros. Pero no sólo eso. El pensamiento reaccionario -entendiendo por tal el pensamiento encargado de prolongar la irracionalidad y la injusticia sociales- no sólo detiene tramposamente el proceso de abstracción hasta allí donde se mantienen, congeladas, las determinaciones contrapuestas, sino que, además, ignora, también tramposamente, que la realidad empírica (la existencia de ricos y pobres, por ejemplo) es el *resultado* de unas mediaciones injustas que pasan por ser, de un modo fraudulento, realidades “eternas” e independientes de la acción humana. En este caso, el empirismo no sólo es infantil. Se convierte, además, en un planteamiento criminal.

cialmente pertinente el ejemplo de Pitágoras y su *honradez* a la hora de interpretar los fenómenos celestes al margen de todo tipo de estrecheces subjetivas. Veámoslo un poco en detalle. Al observar la redondez del sol y de los demás planetas, Pitágoras establece un razonamiento claramente anti-intuitivo que sienta las bases racionales de su reflexión. Si resulta que el sol y los demás planetas son redondos -piensa Pitágoras-, la Tierra, *que no es una excepción*, también *tiene que ser* redonda (exactamente igual para lo concerniente al movimiento real de la Tierra frente a su aparente quietud). La lección de honestidad que nos brinda Pitágoras en este sentido es bien clara: *pese a las apariencias en contra, todos los seres que pueblan la Naturaleza -astros, planetas, seres vivos, etc.- somos iguales*. Con Sócrates y la *capacidad común de razonar* (e incluso con los primeros pensadores cristianos y su intuición de la igualdad entre los hombres derivada del hecho de ser hijos de un mismo Padre) sucede lo mismo. Como se ha tenido ocasión de señalar algo más arriba, la madurez cognitiva consiste en transcender las apariencias y captar igualdades y regularidades allí donde no parecía haberlas a simple vista. De mismo modo, la madurez moral consiste en colocar el enjuiciamiento y la conducta morales a la altura de la madurez cognitiva (y ésta es una de las determinaciones esenciales del pensamiento “geométrico” de Spinoza), lo que nos sitúa en aquella perspectiva que nos permite percibir abusos, injusticias e indignidades allí donde no parecía haberlas a simple vista. Para ello resulta indispensable fundamentar el tránsito de una a otra madurez “sellándolo” a base de honestidad.

VERDAD

El asunto de la *verdad* representa un enorme escollo para la comprensión del pensamiento en tanto que filosófico. Es un problema cuyas raíces se remontan a un pasado milenario. Desde la *satyá*, término sánscrito que unifica “verdad” y “honestidad”, pasando por la *aléceia* griega como “desvelamiento” y por el *emet* hebreo (“fe”), hasta el *verum* latino (“firme”), la noción de verdad ha atravesado históricamente un gran número de vicisitudes. Aquí interesa subrayar la confrontación entre la noción positivista de “verdad” y la noción romántica. En este segundo caso se considera verdadero no lo que se adecuaba a los hechos y es capaz de superar las pruebas que amenazan su solidez empírica, sino lo que viene a ser producido por una *subjetividad honrada* que renuncia a proyectar sobre la realidad las ilusiones y estrecheces propias de un *ego* particular tanto en lo que se refiere

al conocimiento teórico (egocentrismo) como en lo que atañe a la conducta moral (egoísmo). El resultado de esta doble operación descentradora no puede dejar de sorprender a quienes nos hallamos inmersos en una tradición positivista anclada en los hechos objetivos. En dicha tradición (y por poner un ejemplo) los galeotes cargados de cadenas con que viene a toparse en su camino don Quijote son hechos objetivos y verdaderos (al margen de que tal vez pueda llegar a considerarse injusta la situación en que se encuentran, algo que, sin embargo, es una consideración meramente subjetiva -desde una óptica positivista- sujeta a interminables discusiones que no pueden esperar encontrar ningún acuerdo). En la tradición romántica, en cambio, las cosas son muy distintas: la verdad refleja el hecho de que nadie *tiene derecho* a encadenar a nadie ni *merece* ser encadenado por nadie y que, por tanto, todo encadenamiento constituye un hecho *moralmente falso* (aunque, desgraciadamente, muy real).

Subjetividad -dicho sea esto de pasada- no significa arbitrariedad. La verdad moral es, siguiendo la terminología de Platón, una idea innata, un anhelo *universal* que debe gobernar nuestra conducta más allá de toda apariencia o interés particular. El asunto no estriba en averiguar si es verdad que la noción de “verdad” es subjetiva (un planteamiento como ése no haría más que reflejar una previa toma de posición favorable al positivismo). Sin embargo, si afirmamos que dicha noción *merece* ser verdadera estamos situándonos de antemano en un marco teórico de naturaleza romántica, algo tan discutible, en principio, como la adopción del marco positivista. Sólo cabría entonces esperar una solución a este dilema atendiendo al grado de *liberación* del ser humano albergado en cada una de las dos opciones⁶. Parece que la opción romántica resulta ser más positiva al ser capaz de juzgar si algo es bueno o malo, justo o injusto, etc., aunque sin negar por ello la existencia

6 Ese grado de liberación, que podría reflejar la opción romántica como salida al dilema en que nos encontramos, puede ser objeto, a su vez, de una crítica encargada de señalar el carácter dogmático de esta noción, lo que nos devuelve al punto de partida (en efecto, ¿por qué aceptar la capacidad de liberación de una teoría como criterio último de verdad?). No obstante, la noción de liberación de la humanidad, es decir, el enjuiciamiento moral de una ciencia o saber humano en función del grado de liberación que aportan a la humanidad, sólo puede aceptarse si se asume el carácter intuitivo, de clara evidencia, de dicha noción. Se trata de una *intuición irrechazable*. Claro que esto necesita el concurso de la noción de honradez, que, a su vez, tampoco puede evitar la crítica machacona de por qué la honradez, etc. El escepticismo acompaña, como una enredadera, a toda construcción filosófica positiva amenazando *constantemente* su existencia y desarrollo. Viene a establecerse entonces así algo así como un enzarzamiento en el aire entre ambas oposiciones -honestidad y escepticismo- que no parece tener visos de solución.

de verdades objetivas basadas en hechos independientes de la actividad humana. La verdad romántica -si se nos permite esta simplificación- supera la verdad positivista pero sin anularla. La igualdad moral de la que nos habla Dobzhanski en su libro no anula, ni mucho menos, la diversidad genética sino que, colocándola en un plano distinto, es capaz de juzgarla y “corregirla”.

PRAXIS

Decía Platón que no era suficiente comprender el bien, que había que llevarlo a cabo. Esto debe ser entendido desde los propios parámetros platónicos. Comprender el bien es comprender, además, la necesidad de realizarlo. En ese sentido, el quehacer moral no sólo está estrechamente conectado con la esfera de lo cognitivo, sino que además constituye un quehacer infinito que no puede esperar sustanciarse en unas leyes o instituciones concretas. El pensamiento y la actividad morales no conocen satisfacción ni reposo (Gadamer). Ésta viene a ser una de las razones por las que Aristóteles se separa de (e incluso se enfrenta a) su maestro. Para Aristóteles la virtud es un *hábito* que no es cuestionado ni expuesto a una problemática apertura. El término “virtud” (cuya raíz, *vis*, hace alusión a una fuerza) denota una potencia capaz de mantener unido y cohesionado un entramado social, lo que exige suspender el ánimo crítico y la voluntad de cuestionamiento. El deber, tal y como lo concibe Aristóteles, está cerrado y se impone por la funcionalidad de sus resultados: la noción aristotélica de *eutaxia* no alude a una comunidad justa o racional, sino a una comunidad ordenada. Por eso la praxis platónica es expulsada de la sociedad aristotélica y sustituida por una actitud obediente y confiada por parte de la ciudadanía.

En Platón el anhelo moral es infinito. Y lo es desde su origen mismo, puesto que se trata de un anhelo innato que ni es originado en el exterior ni puede considerarse satisfecho en cualesquiera determinaciones empíricas a que pudiera dar lugar. Leyes, costumbres, tradiciones, intereses, etc., se hallan siempre a merced de una razón *crítica* encargada de introducir en la esfera de lo existente la eterna inquietud de unas ideas en pugna con la realidad en el seno de una inacabable actividad dialéctica capaz de “sacudir” lo real en un ejercicio de, digamos, elevación tal vez no propiamente política (pues ahí es necesaria, por medio de la institucionalización de las ideas, una cierta forma de encarnación y “reposo”), pero sí un ejercicio *propedéutico*. Puede que la reflexión de Sócrates no proponga una actividad

política, pero sí una previa preparación intelectual y moral para hacer política. La dualidad dialéctica *póiesis* / *techné* sobrevuela constantemente por encima de esta cuestión (Helmut Kuhn).

En su sentido actual, donde la política parece haberse convertido en un vergonzoso politiqueo, la praxis parece haberse reducido a una simple *techné*. El *know-how* ocupa todo el escenario ocultando así una dimensión decisiva cual es la de una finalidad última construida en términos de legitimidad moral: el *know how* ha terminado desplazando el *what for* moral o sustituyéndolo por un “para qué” interno y vacío encargado de reflejar una finalidad plegada a la mera posibilidad técnica, de modo tal que en asuntos tan peliagudos como la clonación de seres vivos o de aplicaciones de la IA, por ejemplo, lo moralmente deseable se articula y se ajusta a lo científicamente posible. El hecho mismo de considerar “racional”, por ejemplo, la construcción de vías férreas que conducen a un campo de concentración ahorrando así costes de transporte representa una trágica ilustración de lo que se considera razón instrumental. Cuando los fines *reales* quedan ocultos en su irracionalidad y muy lejos de consideraciones de tipo moral, entonces es llegada la hora de la barbarie donde vale *cualquier praxis* con tal de que tenga éxito. Entonces lo “racional” se degrada y convierte en “razonable”⁷.

7 Una difusa noción de “progreso” se encarga entonces de rematar la faena. Todo debe sacrificarse ante el altar del progreso. Y cuando los resultados objetivos empiezan a mostrar su faz más monstruosa el empirismo se queda entonces sin fundamento y patéticamente aislado. Es ése el momento en que se consuma el fraude empirista y se nos habla de “sueños de la razón”, del “peligro de las ideas”, etc. Es llegada entonces la hora del negro pesimismo del “no tenemos remedio”.

Referencias bibliográficas

PLATÓN. *Protágoras*. Edición, Emilio Lledó y Carlos García Gual Diálogos I, Biblioteca Clásica Gredos (tomo 37), Madrid, 1993. Páginas 489-589.

PLATÓN. *Menón*. Edición, Emilio Lledó y Carlos García Gual Diálogos II, Biblioteca Clásica Gredos (tomo 61), Madrid, 1993. Páginas 275-337.

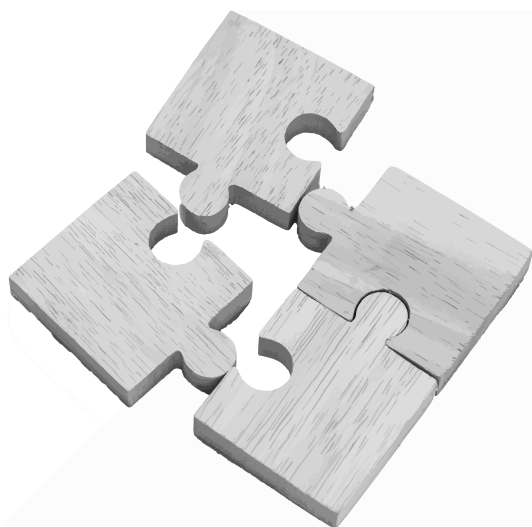
SPINOZA. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Edición, Vidal Peña. Editora Nacional, Madrid, 1980

KANT. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Edición, Luis Martínez de Velasco. Espasa Calpe Ediciones, Madrid, 1990

MARTIN HEIDEGGER. *Kant y el problema de la metafísica*. Fondo de Cultura Económica, México, 2013

HABERMAS. *Verdad y Justificación*. Editorial Trotta, 2019

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS



Ética y política de los generadores de imágenes mediante Inteligencia Artificial

*Reflexiones sobre la enseñanza de la ética de la tecnología en la
Universidad Técnica*



AARÓN MORENO INGLÉS

JORDI VIADER GUERRERO

T.U. Delft

pp. 232-241

Revista Paideia 120 (2025),

ISSN: 3020-5433 // *Edición digital*

Introducción

Esta experiencia docente se enmarca en el contexto de la enseñanza de la ética de la tecnología en la etapa universitaria. Más concretamente, se plantean reflexiones sobre una sesión perteneciente a la asignatura “Introducción a una Ingeniería Responsable en Inteligencia Artificial”, impartida en la Universidad Técnica de Delft, en Países Bajos. El curso está dirigido a estudiantes de máster de ingeniería y otras materias técnicas con componentes relacionados con el diseño y la creación de sistemas de inteligencia artificial. El objetivo principal de la asignatura es presentar a los estudiantes una visión sociopolítica del desarrollo de la IA¹ y de su implementación en la sociedad, así como el abanico de cuestiones éticas que suelen surgir durante el desarrollo, diseño y aplicación de la IA. El curso no requiere de ningún conocimiento previo en filosofía o ética de la tecnología. Es más, esta asignatura suele ser la primera asignatura de contenido filosófico que gran parte del alumnado cursa en sus estudios universitarios.

La experiencia docente que se presenta es parte de un ciclo de cuatro sesiones prácticas, donde no se pretende criticar la IA en abstracto, sino donde se invita a los estudiantes a utilizar sistemas de IA concretos como peldaño inicial para problematizarlos y entender sus implicaciones éticas y políticas. En este caso, se utilizan herramientas de generación automática de imágenes de IA (en otras sesiones de la asignatura se utilizaron herramientas distintas, como ChatGPT). Así, partiendo de la noción de prácticas crítico-técnicas (*critical technical practices*) para las que la reflexión crítica está siempre ya inmiscuida en las prácticas de diseño tecnológico (Agre, 1998; Van Geenen et al., 2023), el uso de la IA sirve como punto de partida para una reflexión ética matizada, entendiendo las contradicciones propias de la ética aplicada y la filosofía de la tecnología. El objetivo de estas sesiones es invitar al alumnado a pensar críticamente sobre los imaginarios y prácticas en torno al uso de las herramientas de IA, desafiando las intenciones y las profecías autocumplidas de las grandes empresas tecnológicas que las promueven.

A continuación, se presentará una descripción de las cuestiones éticas más relevantes en torno a los generadores de imágenes mediante IA. Posteriormente, se explicará el contenido de la sesión, así las distintas reflexiones suscitadas por esta experiencia docente.

1 Se entiende por IA inteligencia artificial generativa o productos digitales de uso generalista para la generación de texto o imágenes basados en modelos estadísticos de aprendizaje automático por medio de la extracción de patrones en grandes conjuntos de datos.

1. El caso de los generadores de imágenes mediante inteligencia artificial

Los generadores de imágenes mediante inteligencia artificial (conocidos también como “*text-to-image*”, de texto a imagen) se han hecho muy populares entre aficionados y profesionales de la producción artística. Herramientas como Dall-E o Midjourney nos sugieren una democratización de la creación artística, puesto que reducirían los conocimientos y recursos necesarios para crear arte digital de aspecto “profesional”. Sin embargo, estas herramientas plantean importantes cuestiones éticas y políticas. Entrenados con imágenes disponibles públicamente en la web, estos generadores utilizan contenido previamente existente (de carácter artístico o no) como punto de partida para transformar la entrada de texto del usuario en nuevas imágenes (Denton, 2021; Krawford y Paglen, 2021; Steyerl, 2023). Si bien la IA generativa produce las condiciones para que muchos más individuos creen formas visuales, su creación suele hacerse en vistas a ser distribuidas como contenido para plataformas de redes sociales y, por lo tanto, participar en la economía digital, que trafica tanto en atención visual como en valor monetario.

De este modo, la generación de imágenes mediante IA se entiende como un cambio infraestructural en las condiciones de producción y distribución de contenido visual más que como la automatización y consecuente democratización de la producción artística. Por lo tanto, ésta se convierte en un tema preocupante para gran cantidad de artistas profesionales, que corren el riesgo de ser sometidos a una economía visual en la cual poseen pocos medios de creación de valor añadido gracias a un software que sus propias obras ayudaron involuntariamente a entrenar. Uno de los casos más sonados es el de Greg Rutkowski, artista polaco, ilustrador de sagas como *Dragones* y *Mazmorras* o *Magic: The Gathering*. Su estilo, que representa mundos de fantasía y criaturas mágicas, es uno de los más utilizados en el sistema Stable Diffusion. A través de esta herramienta se han generado miles de piezas inspiradas en su obra, sin recibir el propio autor ninguna retribución económica o de copyright, en lo que describe como una amenaza para su carrera artística y de mucha más gente en el sector artístico (Heikkilä, 2022). Otro ejemplo lo encontramos en el lanzamiento del generador de imágenes de OpenAI, impulsado por GPT-4o, que inundó Internet de imágenes inspiradas en el estilo del estudio cinematográfico Ghibli en cuestión de horas desde su lanzamiento. La ironía está en que el director, Hayao Miyazaki, se ha pronunciado en contra de la IA generativa en diversas ocasiones, defendiendo que el uso de esta va en contra del carácter

distintivo del estudio (Di Placido, 2025). Como ejemplo, las películas de Studio Ghibli suelen tener un trasfondo de cuidado y atención medioambiental, reimaginando la posición del ser humano en la naturaleza y presentando imaginarios más sostenibles. Esto contrasta irónicamente con el uso desmedido de energía que utilizan los generadores de imagen: producir una sola imagen con IA consumiría tanta energía como una carga de un teléfono móvil, mientras que generar 1.000 imágenes con un modelo como Stable Diffusion XL produciría aproximadamente la misma cantidad de dióxido de carbono que conducir el equivalente a 4,1 millas en un coche medio de gasolina (Heikkilä, 2023). La extracción de minerales en escasez (necesarios para el funcionamiento de la IA a muchos niveles) también es muy problemática, tanto por su impacto medioambiental como por el modelo extractivista que proponen (Crawford, 2021; Couldry y Mejias, 2018; Valdivia, 2024).

Por otro lado, los generadores de texto a imagen también transforman el papel del artista visual, que pasa de ser alguien que trabaja principalmente con referencias y herramientas visuales (pintura, lienzo, lápiz, software gráfico, conocimiento de historias y tradiciones artísticas, desarrollo de un gusto y estilo personal o colectivo) a alguien que trabaja con texto. Las decisiones cruciales que antes se atribuían al artista visual — selección de colores, materiales, texturas, establecimiento de una composición y, en general, siguiendo a Jacques Rancière (2006), la distribución de la visualidad, ya sea desafiando o perpetuando aquello que se puede ver— se dejan en manos de las predicciones estadísticas de un algoritmo (Celis y Schultz, 2021). Esto hace que las imágenes generadas por IA generativa se asemejen más a una media estadística de una posible imagen extraída de internet (Steyerl, 2023) que a una obra artística con una intención estética y político-social. Esta actividad hace énfasis en la transformación del artista visual en usuario de herramientas digitales para la producción en masa de contenido en línea (*cfr.* Benjamin, 2009; Lorusso, 2019; Tanni 2023) puesto que ésta sirve como modelo para entender, por un lado, las transformaciones en la participación en la economía, la cultura y la política en línea en general y, por otro lado, el rol fundamental de la imaginación, en tanto que capacidad técnica para producir y distribuir imágenes en nuestro entendimiento de la historia y la política.

El objetivo general de la actividad es que el alumnado reflexione sobre el modo en que los generadores de texto a imagen cambian los procesos y las economías de

producción de las artes visuales, así como de la producción cultural en general y sobre las posibles consecuencias que podrían tener en las formas en que imaginamos la historia y la política. A través del uso crítico y dirigido de estos productos digitales, se pretende que el alumnado se cuestione qué tipo de operaciones se están llevando a cabo al generar imágenes con IA. Operaciones que no necesariamente se adaptan al modelo romántico de la creación artística y, por lo tanto, no conllevan la supuesta democratización del acto creativo como las empresas de IA generativa sugieren. En general, se pretende que el alumnado trascienda los imaginarios propuestos por estas grandes empresas tecnológicas respecto a estas herramientas. A continuación, se presentará con más detalle el contenido de la sesión.

2. Contenido de la sesión

Esta sesión tuvo lugar por primera vez en octubre de 2023, para repetirse en el siguiente curso académico, en noviembre de 2024. La sesión, dividida en dos bloques, tiene una duración de 120 minutos, con un descanso de 10 minutos entre cada uno de los bloques. Durante la primera parte de esta sesión, la figura docente (que, en este caso, actúa más como una figura de moderación) hace una breve introducción en la que explica cómo funcionan los generadores de texto a imagen utilizando el caso de Greg Rutowski. Se destaca el desplazamiento de prácticas artísticas, el impacto general de la IA generativa en la economía cultural en tanto que modifica (y privatiza) los canales de distribución y creación de valor y, asimismo, se insinúa como la producción cultural convertida en producción de contenido plataformizado ha devenido en el modelo a emular para la producción de valor económico en general (*cfr.* Helmond, 2015; Terranova, 2022; Srnicek, 2019).

A continuación, a partir de dos ejemplos del arte del siglo XX (*El hombre controlador del universo* de Diego Rivera, y *¿Tienen que estar desnudas las mujeres para entrar en el Met Museum?* de Guerrilla Girls), se invita al alumnado a reflexionar en pequeños grupos sobre el papel político del arte y la imaginación. ¿Cómo representan los artistas un momento histórico concreto y/o una reivindicación política? ¿Cómo imaginan a los sujetos que su arte representa? ¿Qué intentaban hacer los artistas al representar asuntos políticos utilizando sus estilos y formas visuales particulares? En este sentido, la figura docente puede aportar más información sobre el contexto histórico, político y cultural en que surgen estas obras. El objetivo de esta parte del ejercicio es que el alumnado reflexione sobre las cuestiones éticas,

políticas y económicas que surgen al crear una obra de arte visual. La primera parte de la sesión concluye con una discusión plenaria en la que el alumnado puede compartir y discutir algunas de estas reflexiones.

En la segunda parte de la sesión, el alumnado utilizará Dall-E, Midjourney o Stable Diffusion para crear “su propia” obra de arte que represente un acontecimiento histórico o una reivindicación política de su elección. Se animará al alumnado a escribir indicaciones (llamadas también *prompts*, del inglés, refiriéndose a los textos que se escriben como entrada en una red neuronal para generar, en este caso, imágenes) utilizando estilos artísticos y referencias visuales de su preferencia. Tras producir varias imágenes, se pedirá al alumnado que las presente al grupo, respondiendo también a algunas de las siguientes preguntas a su elección:

- ¿Habrías representado el acontecimiento elegido de forma similar a la generada por la IA? ¿En qué se diferencian tus imágenes de las mostradas en la primera parte de la sesión?
- ¿Qué se representa? ¿Dirías que es representativo del acontecimiento que querías retratar?
- ¿Quién aparece en la imagen? ¿Cómo los describirías? ¿Qué hacen y cómo se relacionan?
- ¿A qué te recuerda esta imagen? ¿Puedes aportar referencias visuales que puedan haberla inspirado (pinturas, películas, videojuegos, fotografía de moda, memes, etc.)?
- ¿Cómo describirías tu papel en la producción de esta imagen? ¿Dirías que la has creado tú? En caso afirmativo, ¿dirías que estás creando arte? En caso negativo, ¿cómo describirías tu relación con la imagen?
- ¿A quién y a qué va dirigida esta imagen? ¿Quién va a verla y dónde? ¿En un museo? ¿En la pantalla de un ordenador?
- ¿Qué papel crees que desempeña la imaginación (la capacidad para crear imágenes) a la hora de entender el mundo que nos rodea y las relaciones sociales en las que estamos inmersos? ¿Qué ocurre cuando la imaginación se ayuda de herramientas tecnológicas?

La segunda parte de la sesión concluye también con un momento de discusión plenaria donde el alumnado puede compartir otras respuestas a estas preguntas, así como las reflexiones que haya suscitado esta actividad.

Conclusiones, limitaciones y posibilidades

Existe una preocupación general por el futuro de la docencia de la ética y la filosofía (y, en general, en las asignaturas de humanidades) con el surgimiento de las herramientas de IA. Por ejemplo, a la hora de elaborar ensayos argumentativos, los estudiantes recurren cada vez más al uso de generadores de texto de IA mediante grandes modelos del lenguaje (*LLM*, por sus siglas en inglés) como ayuda para la redacción. Lavinia Marin y Steffen Steinert (2025) argumentan en un reciente artículo que depender en exceso de los *LLM* podría conducir a una falta de formación moral, ya que la redacción de textos argumentativos, según se explica en el artículo, potencia y da forma a las habilidades morales. En la literatura sobre las implicaciones del uso de ChatGPT y otros sistemas de IA en la educación suelen predominar las opiniones que, o bien defienden su prohibición (Mejias, 2025), o bien plantean su uso como una oportunidad para reflexionar sobre la vigencia de los métodos de evaluación, proponiendo en muchos casos un replanteamiento de estos (Whalen y Mouza, 2023; Yu, 2023; Stahl y Eke, 2024).

Con esta actividad no se pretende promover un uso generalizado de los sistemas de IA en el aula. En su lugar, se proponen dos ideas principales. Por un lado, el uso autodirigido de las herramientas de IA. A pesar de las contradicciones que podría presentar el uso de la IA en el aula, es conveniente recordar que no es necesario hacerlo bajo las formas que dictan las grandes empresas tecnológicas. Existen formas más autónomas de usarlas como, por ejemplo, re-entrenar las redes neuronales de ciertos sistemas de IA, crear nuestros propios conjuntos de datos, o buscar conjuntos extraídos éticamente, de forma consensuada con sus creadores. Sin embargo, en este caso concreto, utilizamos herramientas de IA que no dejan de ser un producto de consumo sobre el que no tenemos mucho poder de decisión a nivel infraestructural: con qué datos se entrenan, dónde y cómo se almacenan estos datos, cómo se procesan, etc.

Por otro lado, lo que se ofrece en esta sesión es un contexto de uso crítico. Es decir, sobreponemos el contexto del aula y la institución educativa (en contraste al uso individual en casa) sobre una infraestructura tecnológica, no necesariamente para entrenar a los alumnos en el uso de estas herramientas, sino como una oportunidad para reflexionar sobre qué supone la automatización (y la privatización) de la producción visual a nivel político y moral en las economías y culturas visuales.

Agradecimientos

Agradecimientos a Olya Kudina por coordinar el curso “Introducción a una Ingeniería Responsable en Inteligencia Artificial” y contar con nosotros, lo que nos dio la posibilidad de diseñar y llevar a cabo esta sesión.

Referencias bibliográficas

Agre, P. E. (1998). Toward a Critical Technical Practice: Lessons Learned in Trying to Reform AI. En *Social Science, Technical Systems, and Cooperative Work*. Psychology Press.

Benjamin, Walter. (2009). El autor como productor (Navarro Pérez, Jorge, Trans.). En *Obras Completas II* (Vol. 2, pp. 297–315). Abada Editores.

Celis, C., & Schultz, M. J. (2021). Notes on an Algorithmic Faculty of the Imagination. *Anthropocenes – Human, Inhuman, Posthuman*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.16997/ahip.1016>

Crawford, K. (2021). The atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence. Yale University Press. <https://static10.labirint.ru/books/983118/demo.pdf>

Crawford, K., & Paglen, T. (2021). Excavating AI: The politics of images in machine learning training sets. *AI & SOCIETY*. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01162-8>

Couldry, N., & Mejias, U. A. (2018). Data Colonialism: Rethinking Big Data’s Relation to the Contemporary Subject. *Television & New Media*, 20(4), 336–349. <https://doi.org/10.1177/1527476418796632>

Heikkilä, M. (2022). This artist is dominating AI-generated art. And he’s not happy about it. *MIT Technology Review*. Consultado en: <https://www.technologyreview.com/2022/09/16/1059598/this-artist-is-dominating-ai-generated-art-and-hes-not-happy-about-it/>

Heikkilä, M. (2023). Making an image with generative AI uses as much energy as charging your phone. *MIT Technology Review*. Consultado en: <https://www.technologyreview.com/2023/12/01/1084189/making-an-image-with-gen->

erative-ai-uses-as-much-energy-as-charging-your-phone/

Di Placido, D. (2025). The AI-Generated Studio Ghibli Trend, Explained. *Forbes*, 27/03/2025. Consultado en: <https://www.forbes.com/sites/danidiplacido/2025/03/27/the-ai-generated-studio-ghibli-trend-explained/>

Denton, E., Hanna, A., Amironesei, R., Smart, A., & Nicole, H. (2021). On the genealogy of machine learning datasets: A critical history of ImageNet. *Big Data & Society*, 8(2), 20539517211035955. <https://doi.org/10.1177/20539517211035955>

Helmond, A. (2015). The Platformization of the Web: Making Web Data Platform Ready. *Social Media + Society*, 1(2), 2056305115603080. <https://doi.org/10.1177/2056305115603080>

Lorusso, S. (2019). *Entreprenariat: Everyone is an entrepreneur, nobody is safe*. Onomatopée.

Marin, L. y and Steinert, S. (2025) 'CTRL+ Ethics: Large Language Models and Moral Deskillling in Professional Ethics Education', en Philipp Hacker (ed.), *Oxford Intersections: AI in Society* (Oxford, online edition, Oxford Academic), <https://doi.org/10.1093/9780198945215.003.0010>

Mejias, U. A. (2025, February 26). *The Core of Gen-AI is Incompatible with Academic Integrity*. Future U. <https://futureu.education/higher-ed/commentary-by-ulises-a-mejias-the-core-of-gen-ai-is-incompatible-with-academic-integrity/>

Rancière, J. (Trad. Rockhill, G.). (2006). *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible* (Pbk. ed). Continuum.

Srnicek, N. (2019). *Platform capitalism* (Reprinted). Polity.

Stahl, B. C., & Eke, D. (2024). The ethics of ChatGPT—Exploring the ethical issues of an emerging technology. *International Journal of Information Management*, 74, 102700. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401223000816>

Steyerl, H. (2023). Mean Images. *New Left Review*, 140/141, 82–97. <https://newleftreview.org/issues/ii140/articles/hito-steyerl-mean-images>

Tanni, V. (Trad. Martínez Deaño, N.). (2023). *Memestética* (1st ed). Turner Publicaciones.

Terranova, T. (2022). *After the internet: Digital networks between capital and the common*. Semiotexte/Smart Art.

Valdivia, A. (2024). The Supply Chain Capitalism of AI: A Call to (Re) think Algorithmic Harms and Resistance (Extended Abstract). *Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 7, 1466–1466. <https://doi.org/10.1609/aies.v7i1.31738>

Van Geenen, D., Van Es, K., & Gray, J. W. (2024). Pluralising critical technical practice. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 30(1), 7–28. <https://doi.org/10.1177/13548565231192105>

Whalen, J. y Mouza, C. (2023). ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1), 1-23. https://www.learntechlib.org/primary/p/222408/paper_222408.pdf

Yu, H. (2023). Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology*, 14, 1181712. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1181712/pdf>

El comentario de texto filosófico

El esquema de un método



LUIS MANUEL AUGUSTO GONZÁLEZ

pp. 242-248
Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // *Edición digital*

Introducción

El comentario de texto filosófico es una de las prácticas fundamentales en la enseñanza de la Filosofía, pues no solo permite al alumnado comprender el pensamiento de los grandes autores y autoras de la Historia de las ideas en la fuente, sino que también desarrollar la capacidad de conceptualizar, analizar, valorar y reflexionar de forma crítica.

1. Objetivo

El objetivo de la presente experiencia didáctica es exponer el esquema de un método de comentario de texto filosófico. En este sentido, se abordarán las distintas fases del proceso, destacando la importancia de la identificación del tema, el problema y la tesis del fragmento, el desarrollo de la exposición de las ideas y la valoración crítica de las mismas. Sin embargo, además de proporcionar al profesorado unas pautas para abordar con rigor el análisis de textos de Filosofía en el aula, la experiencia didáctica busca ser una herramienta eficaz para preparar la prueba externa de Historia de la Filosofía, en conformidad con el modelo de la PAU de la Comunidad Autónoma de Madrid vigente en el curso académico 2024-2025. Con este propósito, al final de la experiencia didáctica se presenta un texto y un ejemplo resuelto de comentario mediante este método.

2. Definición.

¿Qué es un comentario de texto filosófico? Lejos de ser una mera repetición o una glosa continuada, el comentario de texto filosófico es un ejercicio de esclarecimiento escrito del sentido de un fragmento o un estudio interpretativo para comprender –conceptualizar, explicar, relacionar y valorar– las ideas contenidas en un texto de Filosofía; comentar un fragmento no implica solo identificar sus ideas principales, sino también reconstruir sus conexiones conceptuales y dialogar con otras tradiciones de pensamiento en relación con los problemas universales de la Filosofía.

3. Fases

Las fases del comentario de texto filosófico son: *a)* la preparación y *b)* la redacción.

3.1. Preparación

La preparación es una fase inicial de estudio conceptual del fragmento; consiste en leer, interpretar y comprender el texto. La preparación consta de dos momentos: *a)* la lectura y *b)* el análisis del fragmento.

3.1.1. Lectura

La lectura es una aproximación consciente y comprensiva del texto, realizada de dos formas: *a)* rápida, primer acercamiento al texto con el propósito de obtener una visión general del contenido y descubrir la temática general del pasaje, y *b)* lenta, segunda lectura o vuelta reposada, activa y reflexiva al texto con el objetivo de profundizar en la comprensión de las ideas del texto.

3.1.2. Análisis

El análisis es un estudio del texto e implica marcar las palabras clave, subrayar los pasajes significativos, así como los términos filosóficos fundamentales. El análisis busca identificar: *a)* el núcleo y *b)* el esquema conceptual del fragmento.

3.1.2.1. Identificar el núcleo conceptual

La identificación del núcleo conceptual es el punto fundamental del análisis de un texto, organizada en tres niveles de reconocimiento: *a)* el tema, *b)* el problema y *c)* la tesis.

- **Tema.** El tema es el asunto general del que trata el fragmento, su estructura es 'determinante+sustantivo' y surge como respuesta a la pregunta: ¿de qué trata el texto? Por ejemplo, la Realidad, el Conocimiento, el Ser humano, entre otros.
- **Problema.** El problema es la cuestión filosófica particular del texto y su estructura es interrogativa: '¿A es B?' Por ejemplo, ¿La realidad es una apariencia? ¿El ser humano es malo por naturaleza?, son problemas posibles de textos a comentar.
- **Tesis.** La tesis o la idea fundamental es la respuesta filosófica particular al problema del texto, su estructura es 'A es B' y aparece como consecuencia

de la pregunta: ¿qué defiende el texto? Por ejemplo, ‘La realidad es una apariencia’ o ‘El ser humano es bueno por naturaleza, pero la educación le hace malo’. La idea principal es el título o el rótulo inteligible del fragmento y tiende a estar formulada de manera clara y breve, pero en algunos casos ocurre lo contrario.

3.1.2.2. Esquema conceptual

El esquema o mapa conceptual es un croquis de la relación entre las ideas, su propósito es explicitar la estructura conceptual y facilitar la explicación de las ideas del texto. Elaborar el esquema conceptual es una tarea sencilla, pero exige examinar con detenimiento cada oración, reparar en el significado de los términos y prestar atención a los marcadores textuales.

3.2. Redacción

Resuelta la fase de preparación, es hora de redactar el comentario de texto. En un sentido general, el comentario debe estar escrito en tercera persona, con claridad, orden, rigor, coherencia e ilación. Además, la redacción debe contener la identificación, exposición, explicación y relación de las ideas del texto, remitir o citar el texto fuente y valorar el fragmento. Sin embargo, antes de comenzar con la redacción en sí misma, es provechoso escribir un borrador o una breve guía del comentario de texto.

3.2.0. Borrador

El borrador es un bosquejo del futuro escrito y su propósito es ordenar el pensamiento, porque comentar un fragmento sin un borrador es parecido a construir un edificio sin un plano. Para confeccionar el borrador, es útil emplear el esquema conceptual y anotar en sucio el tema, el problema, la idea fundamental y las ideas secundarias.

3.2.1. Estructura

La estructura es: *a)* introducción, *b)* desarrollo y *c)* conclusión.

A) La introducción es el comienzo o la presentación del comentario del fragmento. Como norma general, la introducción es breve y debe indicar: *a)* el autor y el título de la obra, así como todos aquellos elementos que permitan localizar el texto, y *b)* el tema, el problema, la tesis o la idea fundamental y las ideas secundarias; extensión recomendada: 2 ó 3 líneas.

B) El desarrollo es el cuerpo del comentario de texto y busca: a) explicar el contenido del fragmento, exponer y aclarar el significado de las ideas y responder a las preguntas: ¿qué dice el texto? ¿Qué significa lo que dice el texto?; y b) relacionar la cuestión discutida o el problema del texto con otro autor, autora o corriente filosófica perteneciente a la misma o diferente época mediante el método de semejanzas y diferencias; extensión recomendada: 30 líneas.

C) La conclusión es el fin del comentario de texto y consiste en una valoración personal, resolución o toma de postura propia acerca de la pregunta o el problema filosófico del texto; extensión recomendada: 5 ó 6 líneas.

Referencias bibliográficas

Aguilar Jiménez, C. & Vilana Taix, V. (1996). *Teoría y práctica del comentario de texto filosófico*. Madrid. Síntesis.

García Norro, J.J. & Rodríguez, R. (eds.)(2008). *Cómo se comenta un texto filosófico*, Síntesis, Madrid.

EJEMPLO RESUELTO DE COMENTARIO DE TEXTO DE PLATÓN,

FEDÓN /(74A-83D).

Texto fuente

«— Pasemos, pues –prosiguió–, a lo tratado en el argumento anterior. La realidad en sí, de cuyo ser damos razón en nuestras preguntas y respuestas, ¿se presenta siempre del mismo modo y en idéntico estado, o cada vez de manera distinta? Lo igual en sí, lo bello en sí, cada una de las realidades en sí, el ser, ¿admite un cambio cualquiera? ¿O constantemente cada una de esas realidades, que tiene en sí y con respecto a sí misma una única forma, siempre se presenta en idéntico modo y en idéntico estado, y nunca, en ningún momento y de ningún modo, admite cambio alguno?

— Necesario es, Sócrates –respondió Cebes–, que se presente en idéntico modo y en idéntico estado.»

Sobre el texto: a) Identifique la tesis principal defendida en el texto propuesto; b) Mediante un pequeño texto justificativo, ponga en diálogo con algún otro autor, autora o corriente filosófica perteneciente a la misma o diferente época la cuestión discutida en el texto.

1a) El texto es un fragmento del diálogo *Fedón*, obra del filósofo idealista griego Platón (c.a. 427-347 a.C.), donde narra la conversación mantenida por Sócrates y sus discípulos antes de su muerte sobre la inmortalidad, el destino del alma y la existencia de las realidades inteligibles. Este pasaje presenta una discusión sobre el tema de la Realidad, en concreto, acerca de la inmutabilidad de las realidades en sí, y plantea el problema siguiente: ¿Las realidades en sí permanecen inmutables o cambian? La tesis o idea principal del fragmento es que 'Las realidades en sí son inmutables y permanecen siempre en el mismo estado' y las ideas secundarias son: las realidades en sí son independientes de lo sensible y accesibles a la razón.

Al principio del fragmento, Sócrates pregunta a Cebes si las realidades que investigan mediante el pensamiento racional son siempre idénticas a sí mismas o si cambian con el tiempo; aquí Platón alude a su concepción ontológica: las Ideas son realidades cognoscibles por la razón y susceptibles de ser comprendidas me-

dian­te el diá­lo­go o el arte de sa­ber pre­gun­tar y res­pon­der. La pre­gun­ta de Só­crates bus­ca con­fir­mar que las For­mas son eternas e inalterables, a diferen­cia de las cosas sen­sibles, que es­tán su­je­tas a trans­for­ma­ción, lo que im­plica un ar­gu­men­to a fa­vor de la exis­ten­cia de una dualidad en el or­den de lo real: el Mun­do sen­sible, for­ma­do por cosas par­ti­cu­la­res y cam­bian­tes –*v.gr.* las cosas bellas pueden en­ve­je­cer y de­jar de serlo–, y el Mun­do in­te­ligi­ble, con­sti­tu­ido por en­ti­da­des uni­ver­sa­les e in­mu­ta­bles. Tras la pre­gun­ta de Só­crates, Ce­bes res­pon­de que es ne­ce­sa­rio que las For­mas per­ma­nez­can in­mu­ta­bles, lo que re­fuer­za la con­cep­ción filo­so­fica de que el co­no­ci­mien­to ver­da­de­ro sólo puede al­can­zarse me­dian­te la ra­zón y no a través de los sen­tidos, por­que exis­ten ob­je­tos in­mu­ta­bles: las Ideas.

1b) Sin em­bar­go, ¿lo real es in­mu­ta­ble? Al po­ner este pa­sa­je en re­la­ción con Ari­stó­teles, sur­gen di­fe­ren­cias cla­ve en sus con­cep­cio­nes sobre la na­tu­ra­leza de la Rea­li­dad. Pla­tón de­fiende que las Ideas son eternas, perfectas e in­mu­ta­bles, si­tuadas en un reino tran­scen­den­te al que el alma puede ac­ce­der a través de la ra­zón; el mun­do sen­sible es solo una co­pia im­per­fec­ta de esas Ideas, donde todo es cam­bian­te y perece­de­ro. No ob­stan­te, Ari­stó­teles rechaza la se­pa­ra­ción ra­di­cal entre el Mun­do sen­sible y el Mun­do de las Ideas, pues las for­mas uni­ver­sa­les no exis­ten en otro mun­do, sino que es­tán im­bri­ca­das en las sus­tan­cias par­ti­cu­la­res que en­con­tra­mos en la re­a­li­dad. Aun­que Ari­stó­teles re­co­no­ce que hay as­pec­tos per­ma­nen­tes en las cosas, como su esen­cia, tam­bién sub­ra­ya que el cam­bio y la trans­for­ma­ción son in­he­ren­tes a la na­tu­ra­leza de la re­a­li­dad, por­que el ser es cam­bio. En este sen­ti­do, Ari­stó­teles parece cues­tionar la afir­ma­ción pla­tó­nica de que las re­a­li­da­des más ele­va­das, como lo Bello o el Bien, son com­ple­ta­men­te in­mu­ta­bles. En la filo­so­fía del pen­sa­dor de Esta­gira, la Na­tu­ra­leza es­tá com­pue­sta por una plu­ra­li­dad de in­di­vi­duos con­cre­tos –*v.gr.* este hom­bre, este pa­pel, esta me­sa, entre otros– que, a pesar de man­te­ner una es­truc­tu­ra in­ter­na o for­ma, es­tán en un pro­ce­so con­stan­te de ac­tu­a­li­za­ción de sus po­ten­cia­li­da­des in­he­ren­tes a su con­sti­tu­ción, en un mo­vi­mien­to incesante ha­cia la re­a­li­za­ción de su fin úl­ti­mo o ente­le­quia. Por tan­to, Ari­stó­teles con­ci­be el cam­bio como una ca­rac­te­rística esen­cial de la na­tu­ra­leza mis­ma, mien­tras que Pla­tón lo con­si­de­ra una im­per­fec­ción del mun­do sen­sible, en con­tra­po­si­ción a la per­fec­ción de las Ideas.

FILOSOFÍA Y LITERATURA



Enseñar filosofía en tiempos de pandemia

Una apuesta por la formación docente



LILIANA PONCE

pp. 250-259

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // *Edición digital*

En este trabajo, voy a referirme a la experiencia de enseñar Filosofía a estudiantes de la formación de maestras y maestros en un entorno virtual de aprendizaje en tiempos de pandemia ¹. Seguramente, no voy a decir nada que no haya sido dicho: que fue una experiencia angustiante, llena de dificultades, inquietante, compleja, pero, al final del recorrido, gratificante. No sé si todas y todos mis estudiantes aprendieron Filosofía, pero lo que sí quiero rescatar es que yo aprendí a enseñar Filosofía en un entorno virtual.

Al comienzo, como todas y todos nosotros, no sabía qué, cómo ni cuándo hacer algo que tuviera que ver con el dictado de una cátedra a distancia, desde una computadora, con estudiantes que nunca había visto y que nunca me habían visto. Es más, ni siquiera tenía mi computadora, porque había salido por una semana fuera de mi casa y me quedé diez meses. Por eso, comencé con algunas certezas y muchas dudas, como René Descartes.

La primera certeza era que las clases presenciales no podrían ser reemplazadas por encuentros semanales por Zoom, Jitsi o Meet. A la plataforma Jitsi la conocí en uno de los tantos Webinars a los que asistí y del cual rescaté una idea que me pareció importante tener en cuenta: de lo que se trataba era de convertir a las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en TAC (Tecnologías para la Apropriación del Conocimiento). El capacitador habló de “nuevos escenarios” de enseñanza y de aprendizaje y de la necesidad de hacer uso de las herramientas tecnológicas poniendo a las y los estudiantes en el centro del proceso. También

¹ La experiencia se llevó a cabo con estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior Nro. 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) durante el 1er. Cuatrimestre del ciclo lectivo 2020.

habló de “implicaciones requeridas” por estudiantes y docentes. A mi entender, lo que se requería, de ambas partes, es lo que yo llamaría una “disponibilidad epistémica”: tanto estudiantes como docentes debían fiarse de la potencialidad de estas tecnologías para llevar adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, el/la estudiante debía confiar y participar activamente, de manera autónoma, en las tareas propuestas para lograr apropiarse de los conocimientos. Y el/la docente, debía ampliar su visión de las estrategias didácticas, acomodarse al nuevo sistema de comunicación, integrar los diversos recursos tecnológicos a las actividades de enseñanza y fomentar la interacción con las y los estudiantes y de las y los estudiantes entre sí. El capacitador también aclaró que era necesario combinar las diferentes herramientas para potenciar esos nuevos “modos de enseñar” que estábamos, en cierto modo, ensayando, en pandemia. Se trataba de no replicar viejas prácticas educativas con nuevas herramientas, sino de crear nuevos escenarios formativos basados en tecnologías educativas.

Así, entre Webinars, reuniones, videoconferencias y casi sin poder dormir, yo comencé a preparar mis materiales. Lo primero que hice fue crear un Aula en el Classroom y enviar invitaciones a todas y todos los inscriptos en la asignatura.

Como primera actividad, dejé un mensaje en el Aula donde me presentaba e invité a las y los estudiantes a que hicieran lo mismo. La segunda actividad consistió en el visionado de dos videos: uno sobre la relación entre la Filosofía y la vida cotidiana y un fragmento de una entrevista a Remo Bodei donde le preguntan: ¿Para qué sirve la filosofía? Para complementar los videos, les di a leer un texto de Michel Tozzi (*¿Por qué enseñar filosofía?*, 2001) que nos permitía introducir la pregunta inversa: ¿Por qué aprender filosofía? Esa pregunta iba a ser tomada como hilo conductor de nuestra tarea, en lugar de la ya clásica pregunta: ¿Qué es la filosofía?

Esta aproximación inicial a nuestro campo disciplinar, nos llevó al primer gran tema del programa: el surgimiento de la Filosofía, su relación con la democracia y el pensamiento de aquel que por primera vez fue nombrado no como “sabio”, sino como “filósofo”, “amante” de la sabiduría o “pretendiente de la verdad”, como

dicen Deleuze y Guattari en *¿Qué es la filosofía?* (1993). Así fue como llegamos a Sócrates, el maestro de Atenas. Con esta caracterización, quería resaltar la estrecha relación que tiene, desde sus comienzos, la filosofía con la profesión de enseñar. Si analizamos la figura de Sócrates, podemos observar que, además de ser un “buen ciudadano” (un ciudadano virtuoso, para ser más precisa), Sócrates era, como los sofistas, un “maestro” que tenía discípulos. Pero que, a diferencia de los sofistas, no enseñaba el “arte del buen hablar” (la Retórica) para persuadir a los ciudadanos en las asambleas o en los tribunales, sino que aspiraba a conocer lo “universal” (el concepto) y se preguntaba: ¿Qué es la belleza? ¿Qué es la valentía? ¿Qué es la justicia? De esa manera, nace la Filosofía y su aspiración al conocimiento de “lo universal”. Además, la idea era pensar a Sócrates en relación con las dos razones esgrimidas por Michel Tozzi para legitimar la enseñanza de la filosofía: la primera, la invitación a pensar por nosotros mismos y en ese gesto, asumir nuestra condición humana; y la segunda, la necesidad de estimular a las y los estudiantes (desde el Nivel Inicial hasta la Universidad) a ejercer la razón en perspectiva ciudadana.

Para analizar el surgimiento de la filosofía preparé un audio con una pequeña explicación del Capítulo 1 del texto *Una historia de la razón* de François Châtelet (1994), la película “Sócrates” de 1971 de Roberto Rossellini y un artículo (Pajón Leyra, 2017, El Sócrates de Rossellini) donde se analizaba la película y el papel de Sócrates como ciudadano ateniense. Para evaluarlo, solicité un audio de no más de 15 minutos donde las y los estudiantes pudieran dar cuenta del pensamiento de Sócrates. En principio, a la mayoría les pareció que 15 minutos era mucho tiempo, pero finalmente aceptaron. También les sugerí que, si querían, podían acompañar el audio con una presentación de imágenes en Power Point, porque considero que materializar el pensamiento a través de imágenes puede resultar una herramienta válida para dar a conocer nuestra comprensión e interpretación de las ideas.

Luego, llegó el momento de “pegar un salto” en el tiempo y abordar el pensamiento moderno. Los dos autores seleccionados, siguiendo con la idea directriz de que la filosofía es una invitación a “poner en movimiento” nuestra capacidad de pensar, eran René Descartes e Immanuel Kant. En la presentación del

tema, hice hincapié en la idea de que Descartes revoluciona, a su modo, la manera de “hacer filosofía” ya que, acostumbrado a la lectura de los “libros antiguos” en los que se concentraba toda la sabiduría de la época, corrió el riesgo de “pensar por sí mismo” y puso todo en duda. Inspirado en la aritmética y en la geometría, de cuyas demostraciones no cabía dudar, se dedicó a buscar el “camino” (el método) que condujera a la verdad. Un método con el que fuera posible emplear la razón de un modo seguro para no equivocarse. Además de proponerles leer algunos fragmentos del *Discurso del método* (1637), utilicé una entrevista que le hicieran a François Azouvi (2003) en ocasión de la publicación de su libro sobre René Descartes².

El otro autor moderno que había elegido era Immanuel Kant, uno de mis filósofos preferidos. A partir de la idea de Michel Tozzi de que la enseñanza (yo le agrego: y el aprendizaje) de la filosofía es necesaria para poder “Pensar por nosotros mismos”, decidí que leyéramos la *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* Este texto (breve, simple y complejo a la vez) resultaba relevante para subrayar algo que ya habíamos empezado a trabajar: la cuestión de la especificidad y de la “actualidad” de la filosofía. “Actualidad” en un doble sentido. Por un lado, en cuanto capacidad de la filosofía de interrogarse por su propio presente y, en ese gesto, reconocerse como “perteneciente a una época” y no como un saber que está más allá de las fronteras del tiempo. Por otro lado, en el sentido de hacerse presente en otro tiempo, en otra época y, sin embargo, permanecer siendo actual, aunque

2 Un fragmento de la Entrevista de Patrice Gélinet a François Azouvi, “Descartes et la France : Histoire d’une passion nationale » puede encontrarse en: <http://conversacionesphilosophicas.blogspot.com/2012/05/descartes-et-la-france-historia-de-una.html>

intempestivamente³. Para ayudar en la comprensión del texto de Kant, utilicé una guía de lectura con lo que consideré que eran los principales ejes que articulaban las ideas kantianas y un video que encontré por Internet donde se daba cuenta del texto de referencia.

Finalmente, tenía que plantear una actividad de cierre para los temas de la filosofía moderna. Empecé a preguntarme qué tipo de actividad podría diseñar. Primero pensé en analizar alguna imagen, texto o discurso haciendo usos de los conceptos que habíamos puesto en juego a partir de Descartes y Kant: duda, método, sujeto pensante, ilustración, minoría de edad, razón humana. Luego pensé que me había quedado pendiente la cuestión del género y de la representación de “lo femenino” en la historia de la filosofía. Por ello, comencé a buscar algún material y encontré unos comics en español⁴ que, en principio, pensaba utilizar como imágenes. Para hacerlo más dinámico, se me ocurrió hacer un video, en vistas a dar algunas “pistas” para su interpretación. Finalmente, recordé haber escuchado una canción que hacía referencia a cuestiones ligadas a la participación de la mujer durante la Revolución francesa y empecé a buscar por Internet el repertorio de

3 En *La chispa y el fuego. Invitación a la Filosofía* Remo Bodei dice que las grandes obras filosóficas se benefician, a pesar de su escaso “éxito”, porque el paso del tiempo no las envejece. Por el contrario, siempre mantienen su actualidad o, lo que es lo mismo su inactualidad. Eso hace que los escritos de Platón, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Hegel, Husserl o Wittgenstein estén hoy más “vivos” y sean más “jóvenes” que los de muchos filósofos contemporáneos: “Sólo las filosofías mediocres reflejan su propio tiempo, mientras que las grandes filosofías lo vuelven inteligible, tanto a los tiempos siguientes como a los precedentes... Por esto, en filosofía existen autores ejemplares, cuya enseñanza, aún sin atravesar indemnes las barreras del tiempo y conteniendo partes caducas, mantiene en algunos puntos toda su fuerza, al igual que un resorte oprimido que aún no ha descargado todo su potencial” (2006: 46-47).

4 “Cómics Existenciales”, la adaptación al castellano de los ‘Existential Comics’ de Corey Mohler, una obra de contenido filosófico que pretende acercar la filosofía a un público más amplio, que fusiona la disciplina con los “memes” de las redes sociales.

Chantal Grimm⁵. Así, encontré una canción⁶ escrita por Maurice Boukay⁷ en 1896 que, en cierto modo, anticipa los destinos del feminismo en Francia⁸. En los cómics aparecían dos mujeres distinguidas en la historia de la filosofía. La primera, Elizabeth de Bohemia (1618-1680), discípula e inspiradora de las tesis cartesianas relativas a moral y a la política. La segunda, Mary Wollstonecraft (1759-1797), defensora del derecho de las mujeres a ser educadas en igualdad de condiciones que los varones. De la mano de la autora feminista Wanda Tomassi (*Filósofos y mujeres. La diferencia sexual en la historia de la filosofía*, 2002), pudimos conocer las representaciones de “lo femenino” en autores como Descartes, Rousseau, Kant y preguntarnos acerca de la “actualidad” (o “inactualidad”) de dichas representaciones en nuestra cotidianidad. Después de trabajar durante todo un día con una gran cantidad de herramientas tecnológicas, quedó preparado el video para esta actividad⁹, que fue acompañado con una serie de consignas para trabajar la segunda unidad temática.

Una discusión acerca de la evaluación y la acreditación

Antes de comenzar con el desarrollo de la segunda unidad temática, en la Escuela Normal Nro. 1 habían llamado a una reunión virtual de profesoras y profesores para debatir las condiciones de evaluación de la cursada. En ella, se nos preguntó si estábamos dispuestas y dispuestos a promocionar a las y los estudiantes en forma remota, siguiendo un protocolo en el que se establecía que las y los estudiantes debían acreditar su identidad y realizar una “actividad integradora”

5 Chantal Grimm (1943) es una autora y compositora francesa, conocida por haber organizado en 1976 el Festival “Chanson de femme” en el Teatro Mouffetard de París.

6 *La femme libre*, donde se retrata de manera desilusionada el inventario de las etapas del feminismo en Francia, desde la perspectiva de un hombre político que está de su lado y que constata el repetido fracaso de sus reivindicaciones.

7 Maurice Boukay (1866-1931), nacido como Charles-Maurice Couyba, fue un político francés. Bajo el seudónimo de Maurice Boukay, fue también poeta y compositor de canciones.

8 Lo que el autor sostiene aquí es una idea que fue desarrollada por las feministas un siglo después: que si bien las revoluciones necesitan la ayuda de las mujeres, una vez que se ha constituido, el “poder revolucionario” de los varones se encarga de “volverlas a su lugar”.

9 El video se puede visionar en: <https://youtu.be/953Pv4PbBSI>

con el micrófono y la cámara prendida durante todo el encuentro sincrónico. Éramos muchos profesores en la reunión y había puntos de vista divergentes. Uno de los argumentos en contra de la promoción remota era el fantasma del proyecto del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de crear la UniCABA (Universidad de la Ciudad de Buenos Aires) para reemplazar la formación docente dictada en los Institutos de Educación Superior por una formación universitaria. Uno de los argumentos a favor era pensar la promoción remota en términos de “derechos”, “derechos de las y los estudiantes” a completar el recorrido (siempre que se cumplieran ciertos requisitos) a través de una evaluación integradora.

Cuando me preguntaron (y también les preguntaron a mis colegas de Filosofía y Educación) si yo estaría dispuesta a la promoción en forma remota, para mí lo más complejo era cómo debía hacer para que las y los estudiantes “acreditaran su identidad”. En principio, parecía que lo que yo planteaba era la única objeción. No había dicho nada respecto de las limitaciones personales, familiares, tecnológicas, etc. etc. pero tampoco había manifestado mi posición respecto de la UniCABA (en ese momento tampoco tenía tan claro que con la promoción en forma remota actuaba a favor del cierre de los Profesorados, defensores de la presencialidad). Y si bien este tema es lo suficientemente complejo como para tratarlo en este relato, en ningún momento dejó de atravesar nuestra práctica docente y nuestra apuesta por la formación docente. Finalmente, junto con algunas otras cátedras (no muchas), decidimos realizar una actividad de cierre de la cursada en forma virtual que permitiera la acreditación de la asignatura.

Este era el próximo desafío que se me presentaba: ¿Cómo organizar un instrumento de evaluación que fuera integrador, dinámico, que no requiriera demasiado tiempo para su exposición en un encuentro sincrónico? En los intercambios que teníamos con las y los estudiantes se me fueron ocurriendo algunas cosas. Una de ellas, es que no quería hacer un “coloquio integrador” en el cual se volviera a repetir lo que ya habíamos dicho durante toda la cursada. Por lo cual pensé que podríamos organizar una actividad que se llamara algo así como: “Aprender filosofía en pandemia” en el que cada una y cada uno relatara (mediante

el uso de imágenes y de conceptos) su trayectoria, su recorrido, su camino por la Filosofía, con una pregunta rectora: ¿Cómo fue aprender Filosofía en cuarentena? Desde casa, sin las y los compañeras y compañeros y la profesora presente, con la computadora y un montón de materiales, con solo algunas “pistas” para su abordaje. Finalmente, acordamos que había dos posibilidades y que podían utilizar dos tipos de soportes: o bien una presentación en power point o bien un video. La primera opción, más “tradicional”, era elegir un eje vertebrador a partir del cual se pudieran articular los principales conceptos trabajados durante todo el cuatrimestre. La segunda opción, un poco más novedosa, era construir un relato de la experiencia de “Aprender filosofía en tiempos de pandemia” a partir del cual pudieran narrar sus encuentros y desencuentros con los principales protagonistas de la historia de la filosofía. Como no teníamos demasiado tiempo, las presentaciones o los videos no podían durar más de 10 minutos, para poder realizar también un breve intercambio. Así llegó el día del encuentro del trabajo final. Yo no sabía (ni me imaginaba) lo que me iban a mostrar¹⁰.

Más allá de lo que ustedes pudieron apreciar por sí mismos, si entraron en el enlace, yo quisiera contar lo que yo vi y escuché en esos encuentros sincrónicos con estudiantes de la formación docente: imágenes del recorrido en términos de viajes en el tiempo y en el espacio, de desafíos, de interrogantes, de inquietudes, de temores, de gratificaciones, de reflexiones, de pensamientos propios a partir de los textos trabajados. Cada estudiante que venía con su trabajo no dejaba de sorprenderme¹¹.

Para cerrar, me gustaría decir que, a diferencia de Descartes, quien intentó enunciar un cierto conjunto de “reglas generales” que cualquier sujeto en situaciones dadas podría reiterar; lo que yo he querido hacer es narrar una experiencia. Una

10 Algunas de las producciones de los estudiantes están disponibles en este enlace: <https://padlet.com/lilianaponce/cdlhqp8l4l9x0u3u>

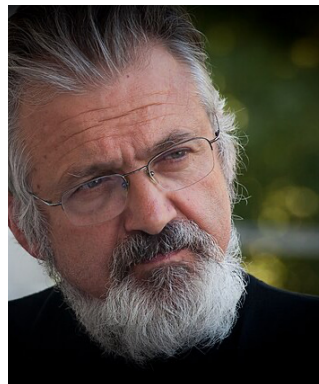
11 Quiero compartir mi sorpresa a partir de este video realizado por una estudiante que estaba cursando una de sus últimas materias del Profesorado en Educación Inicial: <https://youtu.be/V4fLc8qwkFc>. Desde el punto de vista teórico, no tiene fallas. Desde el punto de vista estético, se los dejo para que puedan apreciarlo por ustedes mismos.

experiencia que, lejos de ser un experimento que se utiliza para corroborar una hipótesis, implica un experienciar (tener una experiencia de, hacer una experiencia de) algo que sucede y que nos transforma. Para mí, una transformación significa que, si algo aprendimos, ya no somos los mismos. Por eso, como dije al principio, lo que yo aprendí fue a enseñar filosofía en pandemia, bajo “condiciones de posibilidad” alejadas de la presencialidad, de “lo conocido”, de lo habitual, en cierto modo “extrañas”. Condiciones que, sin embargo, me permitieron poner en juego un “modo de enseñar filosofía” inesperado, imprevisto, no planeado y, sin embargo, sumamente productivo.

ENTREVISTAS

Entrevista a Miguel Vázquez Freire

Entrevista de Luis Cifuentes y Javier Méndez



Primeramente nos gustaría que nos contara su recorrido profesional y su trabajo actual. Un poco saber quién eres, qué haces y a qué te dedicas.

Estudié los dos primeros cursos de la vieja carrera de Filosofía y Letras en la Universidad de Santiago de Compostela y luego la especialidad de Filosofía en la Complutense. Antes de concluir la carrera comencé a trabajar como profesor de cine en SOAP, una empresa que ofrecía diversas actividades a centros escolares. Posteriormente, estuve un año como profesor de una guardería (entonces se llamaban así las Escuelas Infantiles) y otros dos dirigiendo una revista gráfica enfocada a niños prelectores en la editorial ESCO de Madrid, ya desaparecida. Esta trayectoria es

relevante porque, cuando apruebo las oposiciones y en el curso 1979-1980 me incorporo como profesor de Filosofía a un instituto de bachillerato de Ferrol, seguí manteniendo un compromiso con la educomunicación o alfabetización en la imagen y con la literatura para la infancia, lo que me aporta una particular sensibilidad pedagógica. En Madrid había formado parte del movimiento de renovación pedagógica (MRP) Acción Educativa y en Galicia seré uno de los miembros fundadores de Nova Escola Galega. Todo eso lo incorporé a mi modo de entender la enseñanza de la Filosofía, lo que me llevará a promover, junto con otros colegas, los grupos de Didáctica de la Filosofía Enxergo y Nexos. En la actualidad, soy catedrático jubilado aunque continúo colaborando

con mis compañeros y compañeras de Nexos en la organización de actividades de formación y en diversos trabajos de investigación y divulgación.

¿Por qué es importante la enseñanza de la Filosofía?

Con frecuencia se reclama la importancia de la Filosofía considerándola indispensable para la democracia, aserto simplificador que parece olvidar que Platón tuvo mucho que ver con la mala fama que arrastró la democracia durante siglos, o que dos países con una prolongada tradición democrática, Gran Bretaña y Estados Unidos, nunca han incorporado los contenidos filosóficos al currículo de las enseñanzas medias que sí estuvieron presentes, por ejemplo, en el bachillerato portugués y español durante sus largas dictaduras. Esto no quiere decir que yo no crea en esa importancia, sino que esta debe ser argumentada poniendo el acento en los dos elementos esenciales que el saber filosófico proporciona: el pensamiento crítico y la orientación cara a formas de organización de las ideas superadoras de la fragmentación que caracteriza a las ciencias particulares. En este sentido, sí puede decirse que la Filosofía es indispensable para la formación de una ciudadanía crítica y participativa, y que sin esta no es viable una democracia de-

liberativa, en la que la ciudadanía juzga las opciones políticas a partir de los mejores argumentos. Por ello tampoco me convencen las propuestas de defensa de la Filosofía que, pretendiendo oponerse a cierta deriva pragmatista de los currículos educativos, hablan de la “utilidad de lo inútil”. No creo que de ese modo vayamos a ganar el debate social a favor del mantenimiento de los contenidos filosóficos en el currículo escolar.

Según su criterio, actualmente, en la Universidad, ¿se enseña para ser un profesional de la Filosofía o de la enseñanza de la Filosofía? ¿Cómo es la formación del profesorado de Filosofía? ¿Considera que es la adecuada? ¿Qué cambios habría que hacer?

Creo que no descubro nada al decir que esa formación adolece de una absoluta carencia en lo que respecta a la formación didáctica. En las Facultades de Filosofía se enseña Filosofía, pero no a enseñar Filosofía. Esa carencia obviamente no la compensaba el viejo CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) y tampoco lo hace el actual Máster de Formación del Profesorado. Persiste en la mayoría del profesorado de Filosofía, tanto universitario como de enseñanza media, el prejuicio según el cual, parafraseando el título de un viejo ensayo pedagógico (Fernando Hernández y Juana Sancho, 1989), para enseñar basta

con saberse los contenidos de la asignatura. Tampoco creo que esa carencia se corrija aplicándole el barniz de algunos tópicos generales tomados de la Pedagogía general o de la Psicopedagogía. Creo que la enseñanza de la Filosofía reclama el desarrollo de sus propios fundamentos didácticos y que la investigación en ese campo debería incorporarse como una línea más de investigación dentro de las Facultades de Filosofía, cosa que no ocurre en la actualidad. Mientras no sea así, no es de extrañar que, como me consta que sucede a menudo (quizás en la mayoría de los casos) las horas dentro del Máster dedicadas a la didáctica especial o específica no proporcionan lo que pretenden ofrecer. Y no lo hacen, ni lo podrán hacer, mientras el profesorado de las Facultades que lo imparte no se haya formado previamente en esa didáctica especial que por el momento sigue despreciando.

Quizás merezca la pena añadir una última puntuación: puesto que la salida profesional de la mayoría de los licenciados en Filosofía es la enseñanza, y en particular la enseñanza no universitaria, el prejuicio antididáctico es insostenible. Y que las Facultades no se apresuren a corregirlo cuando están obligadas a formar y seleccionar el profesorado que ya en este momento está impartiendo los Máster de Formación del Profesorado, cuya matrícula no es

precisamente gratuita, equivale a un fraude para el alumnado matriculado.

¿Por qué cree que muchos profesores universitarios de Filosofía desprecian todas las aportaciones de la pedagogía y de la didáctica de la Filosofía que puedan mejorar su práctica docente?

Esta no es una pregunta que se pueda responder fácilmente. Requeriría un estudio que probablemente no se haya hecho aún en profundidad y una extensión que el formato de la entrevista no permite. Aquí solo puedo apuntar algunas líneas muy concentradas. Lo primero es constatar que de hecho la Filosofía nace, con Platón, de forma inseparable de su enseñanza. Probablemente esto contribuye a reforzar la idea de que la Filosofía ya incorpora de por sí su propia didáctica, lo cual, desde luego, no es de todo falso. Es así como se oye decir que con el diálogo socrático ya se agotó todo lo que el buen profesor de Filosofía necesita para enseñarla. La cita de Kant de que no se puede aprender Filosofía sino aprender a filosofar se ha venido usando también en parecido sentido. Lo que sorprende es que estas citas, con su pretendido corolario de que ellas justificarían la no necesidad de una complementaria formación didáctico-pedagógica, se asuman sin una paralela reflexión crítica, convirtién-

dolas en algo así como una dogmática inapelable.

¿Cómo debería enseñarse la Filosofía en las enseñanzas no universitarias?

De nuevo se trata de una pregunta que no admite una respuesta que quepa en los límites de una entrevista. Me limitaré a señalar algunas malas prácticas que habría que desterrar, y otras, positivas, que introducir o reforzar. Entre las primeras, hay algunas que son comunes a todo el profesorado de enseñanza media, como la persistencia de las clases magistrales como modelo de enseñanza dominante (cuando no exclusivo) y los exámenes como único procedimiento evaluador, lo que redundando en un aprendizaje memorístico que contradice el objetivo, consustancial a la filosofía, de promover el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico. Entre las segundas, de forma sumaria yo diría que es preciso favorecer actividades que permitan que las aulas se conviertan en auténticos espacios de investigación y creación filosóficas, rompiendo con el viejo modelo de la enseñanza “bancaria” que tanto criticó Paulo Freire. Siguiendo a Michel Tozzi, el alumnado debe disponer de la oportunidad de desarrollar actividades de problematización (abrirse a la duda, proponer preguntas, elaborar nuevos

problemas) y de conceptualización (construir definiciones, clarificar las distinciones conceptuales) que le capaciten para argumentar de forma competente. Finalmente, no creo que exista, o sea necesario aspirar a que exista, un único modelo didáctico. Creo que pueden coexistir varios modelos didácticos, y por lo tanto varias modalidades de enseñanza de la Filosofía, incluso en un mismo profesor, no contradictorias entre sí, sino complementarias.

¿Debería haber una formación específica en didáctica para los futuros profesores de Filosofía?

En respuestas anteriores queda perfectamente claro que, en mi opinión, la respuesta solo puede ser un sí. Que incluso buena parte, probablemente la mayoría, del profesorado no universitario hoy en ejercicio no lo crea necesario seguramente quiere decir que comparte la misma dogmática acrítica que atribuí al profesorado universitario. Por otro lado, hay unas inercias comunes a todo el viejo profesorado de bachillerato que, a partir de la LOGSE, se vieron cuestionadas y ese cuestionamiento ha dado lugar a un movimiento reactivo, con gran predicamento en el profesorado de enseñanza media, que adopta la forma de un discurso antipedagógico. Ese odio a la pedagogía es, en mi opi-

nión, un intento absurdo y desesperado por aferrarse a los privilegios del profesorado del antiguo bachillerato que la ampliación democratizadora de la escolarización ha hecho inviables. Para el viejo profesor o profesora, instalado en su distante cátedra e imbuido de una autoridad incuestionable, la formación didáctica era perfectamente prescindible. Para el nuevo profesorado, afortunadamente, eso ya no se puede sostener.

¿De qué modo pueden ayudar las nuevas tecnologías a mejorar la práctica docente del profesorado de Filosofía en Secundaria y Bachillerato?

Al hablar de mi trayectoria anterior a la específica como profesor de filosofía, señalé mi compromiso con la alfabetización audiovisual, que ahora se ha pasado a denominar mediático-digital. Soy, por lo tanto, sensible desde prácticamente el inicio de mi actividad docente, en el ya lejano año de 1972, a la incorporación de los nuevos medios (ahora las llamadas nuevas tecnologías) a la enseñanza en general, también a la enseñanza en particular de la Filosofía. Ahora bien, su uso debe responder a criterios didácticos debidamente justificados, lo que no siempre es el caso. Por poner dos ejemplos de mal uso, organizar la proyección de una película con contenidos más o menos filosóficos

porque va a resultar más “atractiva” o motivadora para el alumnado, no me parece una buena justificación; el típico uso del *power point* como sustituto de la pizarra, manteniendo el modelo de clase unidireccional (el profesor o profesora explica, el alumnado se limita a escuchar y tomar nota), no implica ninguna innovación respecto de las clases tradicionales. Como posible alternativa en positivo, me limitaré a poner un ejemplo, tomado de mi propia experiencia: para ilustrar la teoría de Kohlberg del desarrollo moral, que me servía para explicar la diferencia entre relativismo y universalismo moral, seleccioné fragmentos de películas a partir de las cuales el alumnado, trabajando en grupos, identificó los dilemas morales a los que se enfrentaban los personajes, y en qué estadio y nivel moral podían ser ubicados en función de su comportamiento. Finalmente, cabe señalar que existen análisis críticos sobre los nuevos medios que es preciso tomar en cuenta para no caer en la ingenuidad de pensar que por si solos ya constituyen una mejora. Citaré solo dos líneas, dentro de un conjunto de obras que forman ya una muy extensa bibliografía. No estoy de acuerdo con la tesis apocalíptica (en el sentido del título de la célebre obra de Umberto Eco) de Neil Postman según la cual la televisión, y por ende los medios audiovisuales, *per*

se implican una epistemología contraria a la propia de la tradición filosófica occidental, fundada en la discriminación entre verdad y falsedad, aunque creo que en su crítica hay aspectos muy convincentes (ver *Divertirse hasta morir: El discurso público en la Era del "Show Business"*, 2001). Pero convertir los centros de enseñanza, como él proponía, en reductos libres de toda presencia de los nuevos medios no solo me parece a la larga difícilmente viable sino contraproducente. Por el contrario, trabajos como los que desde hace unos años viene desarrollando Javier Echeverría (desde *Telépolis*, 1994, a *Entre cavernas. De Platón al Cerebro pasando por Internet*, 2013) proponen un enfoque crítico que encuentro más justificado.

El profesorado de Filosofía ha tenido que luchar mucho por la permanencia de la filosofía en los planes de estudio ¿considera usted también que es necesario mantener las materias filosóficas tanto en la ESO como en el Bachillerato? ¿y en la FP y la enseñanza primaria?

Creo que es un error afrontar el problema de la presencia de la Filosofía en el currículo de la enseñanza no universitaria exclusivamente en términos de mantener o no unas determinadas asignaturas. Me parece evidente que el sistema educativo, no solo en España,

lleva años sometido a una crisis debido a problemas estructurales que ahora mismo no vamos a poder analizar. En el marco de esa crisis, es preciso reconocer que en España (como en Portugal, Francia o Italia, por citar países con una tradición curricular, si no común, muy próxima) la Filosofía ha venido ocupando un lugar de cierto privilegio que con las últimas reformas educativas se ha visto afectado. Por ello, me parece importante que la defensa de contenidos filosóficos en los nuevos currículos, que ya he dicho que considero muy importante para una enseñanza democrática, no se asocie con la simple defensa de los viejos currículos. Dicho esto, hoy por hoy me parece justo defender las asignaturas vinculadas a la Filosofía en la ESO y el Bachillerato, mientras que no considero que sea imprescindible la existencia de materias específicas en FP y Primaria. Sí me parece que determinados contenidos filosóficos (por ejemplo, relacionados con la argumentación lógica o con la filosofía moral y política) deberían estar presentes en el currículo tanto de FP como Primaria, pero que esa presencia no tendría por qué necesariamente adoptar la forma de materias o asignaturas específicas.

Por último y teniendo en cuenta sus inicios en la enseñanza infantil, ¿qué piensa de la Filosofía para niños y niñas?

Confieso que, en un primer momento, cuando no la conocía bien, fui escéptico respecto del movimiento de Filosofía para Niños que puso en marcha Matthew Lipman. A medida que fui leyendo los textos de Lipman o los que publicó en España Félix García Moriyón, y conocí directamente las experiencias de colegas como Carme Loureiro y Jesús Merino, que en Vilagarcía de Arousa mantienen un grupo de Filosofía para Niños muy activo, mi escepticismo desapareció. Hoy creo que su idea de que desde las primeras edades se pueden construir comunidades educativas dialógicas que, aprovechando la curiosidad innata en la infancia, promuevan espacios de investigación y reflexión y fomenten el uso de la argumentación respetuosa y fundada racionalmente, ha sido suficientemente corroborada por múltiples prácticas. El valor de esas prácticas es en muchos caos, además, extrapolable para su aplicación en las etapas educativas superiores.

¿Podría decirse entonces que el movimiento de Filosofía para Niños puede considerarse una aportación valiosa en el ámbito de la didáctica de la Filosofía?

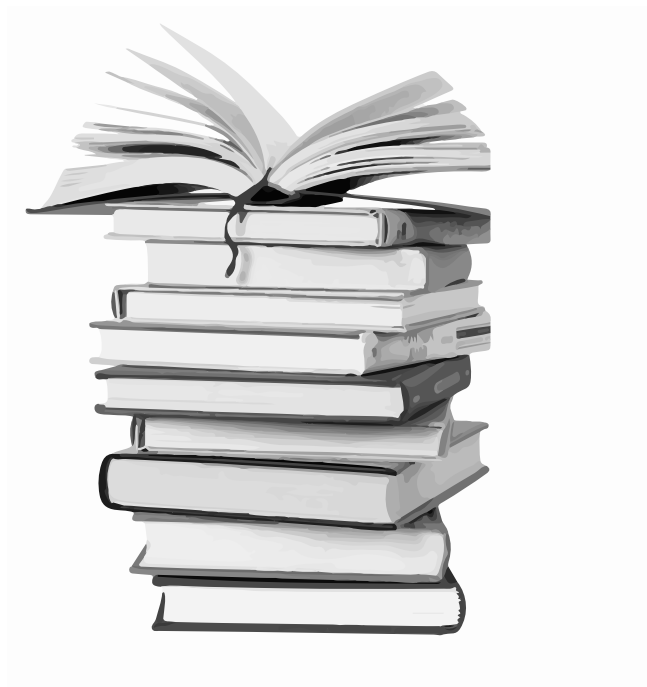
Sin duda. Lipman es una de las figuras de referencia en la didáctica de la Filosofía, que debe colocarse al lado de otros nombres que, por otra parte, desgraciadamente no son muchos, otro reflejo de la escasa atención que se le ha venido prestando desde la investigación filosófica.

¿Qué otras aportaciones destacaría?

Si dejamos al lado las reflexiones de filósofos y filósofas sobre la educación en general, donde el número es mayor (y sus consideraciones, naturalmente, pueden tener incidencia en la reflexión sobre la enseñanza específica de la Filosofía), no hay muchos nombres cuyas contribuciones hayan reunido una atención y consenso generalizados. El alemán Ekkehard Martens publicó un manual de Didáctica de la Filosofía a comienzos de los años 80 que tuvo una importante repercusión, también en España, donde fue traducido al catalán. Antes citaba al francés Michel Tozzi, que probablemente sea hoy el de mayor influencia y quien, por cierto, promueve la Filosofía para Niños como modelo didáctico para una ampliación de los

contenidos filosóficos a las primeras etapas educativas, además de reivindicar la presencia de la Filosofía en los espacios urbanos mediante iniciativas como el *café-philo* (recomiendo visitar su página web: www.philotozzi.com). El grupo belga Philocité se mueve en una línea muy próxima (<https://www.philocite.eu/>). En España, el impulso de las reformas educativas favoreció la aparición de muy interesantes propuestas, como la de Domínguez Reboiras y Orio de Miguel, César Tejedor, el Grupo valenciano Embolic o Ignacio Izuzquiza. En esa senda, quizás la última contribución relevante haya sido la coordinada por Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez, editada por Graó (2010). Quiero terminar destacando el trabajo de un colega portugués, Joaquim Neves Vicente, que en mi opinión es el esfuerzo más completo hasta ahora publicado para afrontar la cuestión de la fundamentación de una didáctica de la filosofía (*Didáctica da Filosofia. Aparentamentos e materiais de apoio às aulas*, 2005. Puede descargarse gratuitamente en www.paginasdefilosofia.net).

RESEÑAS

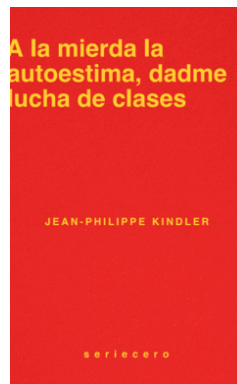


A la mierda la autoestima, dadme lucha de clases

Una nueva crítica del capitalismo

Jean-Philippe Kindler

Editorial Bauplan, 2025, 116 páginas



Jean-Philippe Kindler es poco conocido en España, pero en Alemania ha recibido varios premios por su actividad escénica, cargada siempre de humor e ironía. El toque satírico con el que presenta sus análisis políticos y su persistente crítica al capitalismo le ha granjeado el adjetivo de “agitador” por parte de algunos medios alemanes (por ejemplo, el tabloide Bild). *A la mierda la autoestima, dadme lucha de clases* es un ejemplo claro de su actividad comunicativa, ya que este libro intenta generar movimientos sociales capaces de enfrentarse a la corriente conservadora y neoliberal que recorre Europa y, más concretamente, Alemania. En cierto modo, sigue la estela que inició Stéphane Hessel con su obra *Indignaos*. El tiempo dirá si lo

consigue.

Kindler ha escrito un breve texto articulado en todos sus capítulos (cinco más una introducción) en torno a una idea básica: recuperar la visión política de los problemas actuales de la sociedad. El término que utiliza es “repolitizar”. En realidad, se trata de rescatar la idea de lucha de clases, porque lo que se reclama con esa “repolitización” es la recuperación de lo colectivo frente a lo individual, del “nosotros” frente al “yo”. Ahora bien, ¿es posible que la izquierda se recupere? ¿Se puede hablar de lucha de clases o de dejar a un lado la individualidad en la época del teletrabajo, el autocuidado y el auge del fenómeno influencer? ¿Tiene sentido en la época que hemos dado en llamar del self-love? El autor considera

que sí, que es necesario. Es más, entre las cuestiones que hay que repolitizar, está la propia izquierda. Porque, a pesar de que los partidos de izquierda afirman buscar un mundo más justo con su acción, lo cierto es que cada vez más gente les da su voto porque son “lo menos malo”, es decir, porque el resto de opciones encajan aún menos con sus preferencias.

Para desarrollar esta idea, Kindler se centra en cinco conceptos: la pobreza, la felicidad, la crisis climática, la izquierda y la buena vida. No se pretende realizar un análisis en profundidad de cada uno, sino de explicar las razones por las que deben ser repolitizados. El autor considera que, hoy en día, cuestiones como la pobreza (capítulo primero) o la buena vida (capítulo quinto) se presentan más como problemas derivados de la responsabilidad individual que como consecuencias del sistema socioeconómico.

Como ya hemos dicho, su lectura pretende movilizar, y lo hace buscando llegar a todo tipo de personas. Por ejemplo, en el primer capítulo, titulado “Repolitización de la pobreza”, al hablar de los sueldos bajos, la falta de dinero o el desempleo, hace afirmaciones provocadoras como reclamar que los Estados generen más dinero o que se abandone la idea de que el desempleo es el resultado de una política social fallida.

En realidad, dice, el desempleo es un arma del capitalismo, “porque lleva a la gente, movida por el miedo a la ruina financiera y social, a aceptar empleos horriblemente mal pagados” (pág. 36).

En los siguientes capítulos mantiene una línea crítica similar, intentando explicar de forma sencilla que la felicidad o el horizonte de la buena vida no pueden reducirse al ámbito individual. El entorno en que vivimos intenta vincular directamente la felicidad a la responsabilidad personal. Incluso algunas empresas promueven coach de mindfulness y otras actividades para que, en el tiempo libre y fuera del trabajo, las personas puedan liberarse de la tensión y el estrés. Igualmente, las redes están llenas de influencers que insisten en que, si no eres feliz, es porque no quieres, porque es cuestión de actitud, de “sentirte bien”. De nuevo, según el autor, hay que repolitizar la felicidad (y la buena vida), ya que estas han dejado de vincularse a logros políticos como la seguridad social, el aumento del tiempo libre, el acceso a bienes culturales o la calidad de la vivienda. La consecuencia es que “hay pocos ganadores de la felicidad y muchos perdedores”.

La obra se apoya en muchos datos que el autor recoge de su propio país, Alemania, pero en general lo expuesto es aplicable a otros países de

la Unión Europea. No obstante, hay dos capítulos en los que sí se pueden establecer diferencias, al menos con España: el dedicado a la crisis climática y el capítulo centrado en la necesidad de un cambio en la izquierda.

En cuanto al cambio climático y su dimensión política, es evidente que en nuestro país no hay una representación parlamentaria equiparable al Partido Verde alemán, y por ello los debates medioambientales en nuestras cámaras han sido mínimos. Los intentos de implementar leyes restrictivas a las multinacionales con el fin de reducir emisiones contaminantes o preservar el medioambiente tampoco son comparables con lo sucedido en Alemania. Sin embargo, sí existen algunas similitudes. Por ejemplo, la argumentación esgrimida por los partidos conservadores y neoliberales frente a propuestas legislativas más estrictas con respecto al medio ambiente: frente a la intervención del Estado, se reclama la libertad del individuo. Indudablemente, se trata de un debate interesante. ¿Es necesaria una fuerte intervención política sobre la libertad individual?

Otra forma de plantear la cuestión tiene que ver con quién decide las posibles restricciones y a quién afectan. La realidad es que los beneficios que la acción política puede realizar para

frenar el cambio climático no se ven de manera inmediata, son acciones pensadas para conseguir objetivos futuros, con suerte a medio plazo. Esto significa que la ciudadanía actual —que es quien vota— debe cumplir leyes que limitan su libertad para que las generaciones futuras puedan vivir en un entorno ambiental similar al actual, o al menos no muy degradado.

Ahora bien, ¿qué edad media tienen los votantes? En 2021, en Alemania, el 57,7 % de los votantes tenía más de 50 años, y no es difícil encontrar cifras similares en otros países europeos. De ahí se pueden extraer ciertas conclusiones: para la vieja Europa, “un problema demográfico puede convertirse en un problema para la democracia, como ya afirmó Stefan Schulz” (pág. 61). Si a esto se suma la lucha de grandes empresas por evitar restricciones ecológicas y el comercio de derechos de emisión —que permite a países ricos pagar a países pobres por certificados de emisiones—, la cuestión entra claramente en el ámbito político. Hay que dejar de pelearse por quién recicla más plásticos o cómo se puede legislar el reciclaje del vidrio. Según Kindler, hay que cuestionar la “soberanía del consumidor”, porque la crisis climática no es una cuestión menor ni individual: él la vincula directamente con las relaciones de

producción del capitalismo.

En cuanto al capítulo dedicado a la repolitización de la izquierda, ya comentamos que se centra en la situación y actuación de la izquierda alemana, y no es del todo equiparable al resto de Europa, al menos no a España o Francia. El propio autor lo reconoce y considera que, en Alemania, es impensable que se den manifestaciones o huelgas como las que ocurrieron en Francia ante el intento de subir la edad de jubilación. También nos dice Kindler que sigue esperando que en su país se promueva una huelga de mujeres trabajadoras el 8 de marzo, algo que ya se ha hecho en España. No obstante, y más allá de las diferencias, el análisis que hace puede resultar interesante. Critica las reivindicaciones identitarias de la izquierda (de todo tipo), no porque carezcan de sentido, sino porque el malestar social no se distribuye de manera igualitaria. En cierta medida, se le exige a la izquierda que busque mejorar las condiciones de vida y recupere el objetivo utópico de una vida más justa.

El capítulo concluye con unas líneas dirigidas especialmente a la izquierda alemana, reclamando que deje de ser una izquierda “híster” con barniz socialdemócrata. La izquierda debe buscar la alianza de las personas trabajadoras que necesitan mejores

condiciones de vida, y comprender que el capitalismo es capaz de poner al servicio de la producción todo tipo de identidades.

En definitiva, es un libro breve y fácil de leer, el análisis crítico tiene una perspectiva de izquierdas, pero no es, ni mucho menos, un nuevo *Manifiesto comunista* ni resulta imprescindible conocer el materialismo histórico o dialéctico para su comprensión. El autor recurre más al *Realismo capitalista* de Mark Fisher o a los planteamientos de la socióloga Eva Illouz para defender su tesis que a Marx o Engels. Como se indica en el título, es un intento de recuperar, si eso es posible, la lucha de clases y reivindicar el carácter común y político de los problemas vitales de la mayoría. Es necesario recuperar la perspectiva política de estos problemas, pensar en lo común y no desde la individualidad.

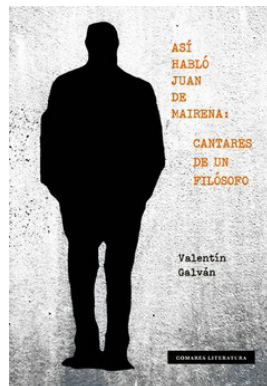
Esperanza Rodríguez Guillén

Así habló Juan de Mairena

Cantares de un filósofo

Valentín Galván

Editorial Comares, Granada 2024, 180 páginas.



La recensión que he elaborado sobre la obra de Valentín Galván “Así habló Juan de Mairena: Cantares de un Filósofo”, considero que pone en valor un escrito original y de gran sensibilidad, que recorre la Historia de la Filosofía, estableciendo un diálogo de varios autores con el pensamiento de Antonio Machado.

La historia de la filosofía, Antonio Machado y heterónimos

La última obra que nos presenta el profesor Valentín Galván “Así habló Juan de Mairena: Cantares de un Filósofo” –distante a sus contribuciones anteriores sobre la recepción de Michel Foucault en España– es un escrito de madurez que en el acmé de su carrera profesional recorre con sutileza el pensamiento de Occidente, lo valora, a la vez que escudriña las condiciones de posibilidad de acceso a la verdad. Para ello se vale

del pensar de Don Antonio Machado y sus heterónimos Juan de Mairena, Abel Martín y Jorge Meneses, que muestran “una picaresca de la inteligencia, con rasgos de profunda sutileza y penetración psicológica”.

A lo largo de la obra rezuma una defensa de la dignidad humana, remarcando el espíritu laico y liberal del poeta, incardinada en la noción de “Pueblo” frente a las instancias que lo alienan:

“En los trances duros, los señoritos invocan la patria y la venden; el pueblo no la nombra siquiera, pero la compra

con la sangre y la salva. En España no hay modo de ser persona bien nacida sin amar al pueblo”.

Juan de Mairena habla de “Pueblo”, mujeres y hombres y no de “masas” como Ortega y Gasset, y evita el concepto de persona, de connotaciones religiosas, tal como nos enseña el autor, mostrándonos cómo en cada palabra hay una visión del mundo e intereses ocultos determinados.

He aquí que conviene detenerse en la idea de Pueblo, e indagar de dónde brota, alumbrada por Machado y por otro insigne poeta y filósofo como fue Agustín García Calvo. Para éste la idea designaba lo que nacía de abajo, lo que nos constituye a todos, antes de caer en las trampas de las ideologías y sus lenguajes. Hemos captado la abnegación con la que vivían los niños de la guerra, en aquella España del sur, campesina; los valores de austeridad, generosidad, prudencia, honradez, y tantos otros. Se trataba de vivir e ir tirando. A la vez ya vislumbrábamos que existía gente de otro pelaje: ellos tenían un discurso... Más adelante descubrimos dónde residía el engaño, y la filosofía fue la majestuosa puerta de entrada para una mayor toma de conciencia, y el cuestionamiento de lo establecido. Juan de Mairena reconocía el valor de las visiones de los filósofos, aunque admitiera que sus conclusiones solían

ser falsas. ¡Qué agudeza!: “Se miente por falta de fantasía, también la verdad se inventa”.

La reflexión sobre el lenguaje ha sido relevante en la filosofía occidental, desde el relativismo y escepticismo de los sofistas. El maestro de Retórica nos plantea dudar de nuestra propia duda, para salir al paso de esta aporía con desparpajo: “yo os aconsejo una posición escéptica frente al escepticismo”, para preguntarse “¿escéptico o creyente?, Dudante”. El presupuesto “Existo, luego soy” de Juan de Mairena, se muestra más próximo a Spinoza que a Descartes, siendo avalado en la actualidad por neurocientíficos como Antonio Damasio o Nazareth Castellanos. Basten estas líneas de su obra *Neurociencia del cuerpo* para aderezar lo expuesto por el autor: “Tal visión incita a percibir el intestino, o sistema digestivo en general, como la tierra sobre la que germina el entendimiento. No es la semilla, ni será el fruto, pero sí será el caldo de cultivo de ellas”. Avanzamos hacia una visión holística del intrincado asunto, inclinando la balanza frente al dualismo cartesiano.

En esta incursión que hacemos por la obra de Valentín Galván es preciso pararnos a señalar el espíritu que recorre a nuestro juicio cada una de sus páginas, hasta llegar a entrever al autor como otro destacado heterónimo

del insigne poeta de Sevilla: “Es tan importante lo que se dice y lo que se calla”. Asimismo también he de matizar que cada vez que releo diferentes fragmentos de esta monografía, encuentro una mayor riqueza de ideas, tan bien escritas como sentidas, en toda su faz. Valga como muestra, en la página 110, se aborda con insólita destreza la incesante búsqueda de Dios en el poeta hispalense, descifrando la sutil paradoja que vive y siente en sus entrañas: “Esta teología inmanente que busca lo divino como deseo, entre la niebla o en sueños, siente la necesidad que solo puede existir en el corazón o en la nostalgia de una fe que no tiene”. Después del canto desesperado del poeta “Ayer soñé que veía a Dios y que a Dios hablaba, y soñé que Dios me oía, después soñé que soñaba”, prosigue con una interpretación del mismo que –a mi juicio– es una de las mejor escritas del relato:

“El sueño salva el abismo que separa al hombre de Dios, lo hace presente y visible, pero este es un sueño dentro de otro sueño. Nos devuelve al tiempo anterior inscrito en una circularidad en el que existe otro yo que ejecuta el sueño como desenmascaramiento de lo soñado”.

Y ahí enlaza con la exposición del ateísmo antropológico de Feuerbach: “como es tu corazón así es tu Dios”.

Magistral.

Dentro de esta obra poliédrica por los temas variopintos que plantea – epistemológicos, éticos, metafísicos, trascendencia, compromiso, humorismo, etc.– abordamos las ideas políticas de Antonio Machado, dentro del trágico contexto de sus circunstancias. Existe una deriva desde la crítica al reduccionismo marxista hasta la creación del poema que le dedica a Enrique Lister, una vez que toma conciencia de la traición de las potencias occidentales a la causa republicana, dado que Mussolini y Hitler fueron cruciales con su apoyo armamentístico y táctico para la victoria franquista. Añado a las reflexiones del autor los inquietantes versos del poeta:

“Tu carta –oh noble corazón en vela, / español indomable, puño fuerte– / tu carta, heroico Lister, me consuela, / de esta que pesa en mí, carne de muerte. / Fragores en tu carta me han llegado / de lucha santa sobre el campo ibero; / también mi corazón ha despertado / entre olores de pólvora y romero. / Donde anuncia marina caracola / que llega el Ebro, y en la peña fría / donde brota esa rúbrica española, / de monte a mar, esta palabra mía: / “Si mi pluma valiera tu pistola / de capitán, contento moriría”.

La obra de Valentín Galván es una invitación a entrar en numerosos

y cruciales asuntos que hilvana con destreza con la madeja de los autores de nuestra cultura. Como ejemplo establece un paralelismo entre la vida de Machado y Walter Benjamin, destacando la crítica de éste al concepto moderno de historia, basado en la unidad y continuidad histórica como vehículo de legitimación política de los vencedores. Memoria histórica en tiempos convulsos. Sostiene Mairena que nadie entre en la Escuela Popular de Sabiduría si es incapaz de proyectar su propia personalidad en la pantalla del ridículo. Necesitamos en la actualidad este nietzscheano viento áspero para salir del aturdimiento general que hoy atenaza a los virtuales átomos vanidosos del final de una civilización.

El ideario de la Institución Libre de Enseñanza iluminó la vida de Antonio Machado, especialmente en sus maestros –en quienes encontró sabiduría, ejemplaridad y compromiso moral– Manuel Bartolomé Cossío y Francisco Giner de los Ríos. Es bello evocar el final del poema que dedicó a éste tras su fallecimiento: “...Oh, sí, llevad, amigos, / su cuerpo a la montaña, / a los azules montes / del ancho Guadarrama... / Allí el maestro un día / soñaba un nuevo florecer de España”.

En efecto, progreso y desarrollo mediante la educación, difusión y

acceso a la cultura no de las masas sino de la mayoría de mujeres y hombres, hasta que sintamos nuestra propia vida como una obra de arte, basada en la libre realización del individuo y en la incesante búsqueda de un proyecto personal. El “nosce te ipsum” sigue siendo el requisito fundamental de la Escuela Popular de Sabiduría, alentada por Juan de Mairena. Nuestros alumnos, los que cursan estudios de Filosofía en el Bachillerato y en la Universidad encontrarán en la obra de Valentín Galván este espíritu libre, antidogmático y desenmascarador de verdades, cuyo necesario despertar se hace hoy insoslayable.

Solo nos queda encarar al autor que persevere en desentrañar la memoria de Juan Blanco de Sedas, “el Pájaro”, maestro autodidacta y ágrafo que siempre se mantuvo al margen de la Academia filosófica. Resulta paradójico cómo un personaje que tuvo como amigos, discípulos y alumnos, a elocuentes juristas, políticos, intelectuales, académicos, etc. pereciese en el olvido. Sin duda, otra aportación importante de este ensayo es el rescate de este Sócrates andaluz.

Diego López Rico

Breve ensayo sobre la inteligencia moral

Luis Martínez de Velasco

Ápeiron Ediciones, 2020, 135 páginas



Friedrich Nietzsche no vendió un solo libro en su vida sin embargo es el filósofo más leído de la filosofía contemporánea. Niño precoz, inteligente y muy leído fue el profesor más joven en la Universidad de Basilea con importantes investigaciones en el campo de la filología. Lo mismo sucedió con Van Gogh, que no llegó a vender ninguno de sus cuadros, hoy el pintor más cotizado de la historia de la pintura. ¿Eran inteligentes Nietzsche y Van Gogh? El tema de saber en qué consiste la inteligencia ha traído de cabeza a numerosos filósofos y psicólogos. ¿Qué es la inteligencia? ¿Hay alguna diferencia entre la inteligencia humana y la inteligencia artificial? Siguiendo a Turing y su famoso test, no podríamos saber si interactuamos con una persona

o una máquina cuando no sabemos quién es nuestro interlocutor. En la película Blade Runner el protagonista Rick Deckard tiene que someter a una replicante a un test de 100 preguntas para averiguar si se trata de un robot inteligente de última generación o un humano. La cuestión es si podemos definir la inteligencia como algo propiamente humano de la que carecen las máquinas reduciéndolas a productos lógicos que no saben pensar porque precisamente eso es lo que no saben: que piensan.

Como dice Luis Martínez de Velasco en la introducción, inteligencia etimológicamente viene de *inter* y *legere* o *ligere*, es decir, saber elegir o relacionar, o una segunda acepción de *intus* (dentro) y *legere* (leer), es decir,

leer por dentro. La inteligencia parece poseer un doble significado. Primero, parece captar la unidad profunda no accesible a los sentidos y, segundo, nos lleva a desconfiar de los sentidos para corregir la información que estos nos proporcionan, es decir, nos ayuda a analizar e interpretar los datos que la experiencia del mundo nos proporciona y a desconfiar de la misma al mismo tiempo. Pero es que la desconfianza de lo empírico nos permite acceder a un plano abstracto donde se nos impone una verdad reputada como absoluta. Esto de la inteligencia se asemeja a una capacidad de captar la realidad y de adaptación a la misma. Pero, esto es insuficiente, pues nos llevaría a declarar a Nietzsche y Van Gogh como no inteligentes cuando sus creaciones demuestran lo contrario. La inteligencia es un asunto mucho más complejo en el que intervienen muchos factores. Para Luis Martínez de Velasco hay que considerar tres determinaciones de la estructura de la inteligencia: la claridad, la humildad y la pasión para poder integrar los diferentes tipos de inteligencia: analítica, pragmática, emocional y moral. De esta manera damos voz al aserto socrático de que la ética es la culminación de la inteligencia.

Si es complicada una definición de inteligencia *per se*, más complicado se nos hace alcanzar el concepto de

una inteligencia moral. Por ello el autor nos lleva por un recorrido de los tipos de inteligencia para aproximarse al concepto de inteligencia moral. Es importante hacer notar que la inteligencia no es algo estático sino todo lo contrario, es dinámica.

Según Piaget, la inteligencia es paralela al desarrollo cognitivo. A diferencia de la concepción kantiana de una inteligencia adulta que ya ha llegado al culmen de su madurez, para Piaget, el proceso de maduración es clave para que el niño adquiera una inteligencia entendida como una estructura móvil. Lo relevante no es el resultado sino el proceso por el cual la inteligencia va adquiriendo, como si se tratara de un espejo, las categorías lógicas que de alguna manera se encuentran presentes en la realidad.

En la búsqueda de una definición de inteligencia pasamos por la psicología como no podía ser de otra forma. En un intento de medir la inteligencia Francis Galton y Alfred Binet consideran la inteligencia como una capacidad cognitiva general presente en cualquier tarea en la que el sujeto alcanza un rendimiento determinado. De esta manera les permite medir dicha capacidad como una combinación de logros y tiempo en ejecutar las tareas. Pero ¿qué se mide exactamente cuando se mide la inteligencia? Binet

solo ofrece un método para medir el rendimiento académico de los niños y niñas en edad escolar por encargo del gobierno francés, pero la inteligencia considerada como un todo complejo no puede reducirse a una medición del logros, especialmente desde el punto de vista filosófico. La psicología de la inteligencia se va separando de concepciones filosóficas en un intento de hacer una psicología científica poniendo su atención solo en lo que se puede observar, obviando elementos subjetivos, así, Charles Spearman llega a una definición de inteligencia como una aptitud general del individuo para reconocer patrones complejos de información, y ser capaz de extraer información nueva. Esa aptitud es considerada como un rasgo general que se *denomina general intelligence (g)* que resulta ser un patrón propio de cada individuo que deja su impronta en cualquiera de sus actividades. Surge también el problema de la inteligencia adquirida y la heredada de los psicólogos Catell y Horn. La ventaja de todos estos estudios es que deja de considerarse a la inteligencia como una unidad para empezar a hablar de varios tipos de inteligencia. Aparecen los conceptos de inteligencia emocional de Goleman, la inteligencia social, interpersonal e intrapersonal, etc. que llevan directamente a considerar la existencia

de una inteligencia moral como forma de llevar una vida psíquica plena que tiene en cuenta una reflexión ética a la hora no solo de realizar tareas sino de decidir sobre cuestiones fundamentales. Este es el camino que nos sugiere el autor para desembarazarnos de una inteligencia meramente instrumental que solo tiene en cuenta el rendimiento, sea económico o de otro tipo. La inteligencia moral sería esa instancia en la que los sujetos no se comportan de una manera automática o buscando un beneficio inmediato sino que buscan la complicidad y la comprensión de los sujetos con otros sujetos y con el medio en el que se mueven, es decir, se basa principalmente en la honradez. Aunque, desde mi modesta opinión, no sé si ser honrado es una característica de ser inteligente, y tampoco estoy seguro de que necesitemos el concepto de inteligencia moral para salvar la honradez.

El desarrollo moral del niño no puede ir separado de su desarrollo cognitivo ni afectivo. Luis Martínez de Velasco recalca la necesidad de respetar el derecho moral al desarrollo de la inteligencia en toda su complejidad. Un factor esencial para ello es la empatía que se define, según el psicólogo Arno Gruen, como «la capacidad de compartir los sentimientos, las intenciones, las ideas y las decisiones de los demás en

paralelo con la formación del sistema nervioso y la interacción registrada de la madre con el bebé que va creciendo en su interior». Esta interacción, el contacto con la madre, es fundamental para ir adquiriendo las emociones necesarias para la vida social, pero el contexto patriarcal actúa con la destrucción de esos sentimientos naturales del niño. La civilización occidental está embarcada en considerarse como la única civilización posible reduciendo al individuo al ejercicio de una *inteligencia pragmática y astuta* bajo el ejercicio de la *obediencia*. El problema de la obediencia es que es un subproducto de la mentira como expone Platón en el libro III de la República. Los ciudadanos de las sociedades occidentales viven en una paradoja: para evitar que caigan en la idiotez se les empuja a la imbecilidad.

¿Cómo se adquiere la inteligencia moral? Si la consideramos, como repetidamente se nos deja intuir, como una capacidad innata, para «aprender críticamente de la experiencia para conseguir modificar las circunstancias del entorno» (siguiendo a Sternberg), la IM es un proceso gradual, sin «saltos en el vacío», cuya adquisición solo admite dos caminos: uno lógico, más teórico y calculador; y otro más sentimental y cálido. Los problemas con los que nos encontramos son, en primer lugar, el conocido del salto del yo al nosotros, y

en segundo lugar, es el de la naturaleza de los sentimientos, en realidad, es la eterna discusión entre los dos mundos que recorre la historia del pensamiento filosófico: el mundo objetivo de la experiencia y el subjetivo de las ideas, entre razón y sentimientos, hechos y valores. La separación radical que la filosofía clásica siempre ha mantenido entre pensar y sentir no parece acertada y dada las investigaciones en psicología de las últimas décadas no podemos considerar a los sentimientos como algo irracional, más bien, parece que los sentimientos juegan un papel crucial en nuestra supervivencia y en muchos casos son, como dicen Gruen, parte de un proceso de empatía que mantienen una relación afectiva con la realidad. La consideración de los sentimientos como algo irracional es una «versión degradada del positivismo reinante», Luis Martínez *dixit*. El positivismo y el capitalismo han evitado siempre toda consideración moral y sentimental del progreso humano poniendo el foco en una versión interesada del principio natural del darwinismo como la lucha y supervivencia del más fuerte. Precisamente si el ser humano ha llegado a donde ha llegado no ha sido por su constitución de especie más fuerte sino como especie más inteligente. De esta manera, volvemos de nuevo al problema de cómo

consideramos la inteligencia, si , en un sentido estrictamente biológico, como una facultad meramente adaptativa, o , en un sentido más filosófico, como una condición de humanidad. Y es en este último sentido donde podemos encontrar una comprensión de la inteligencia como algo más allá de una mera disposición adaptativa para la supervivencia, es decir, como una forma de ver, de una mirada mucho más abarcadora determinada por tres elementos: claridad, humildad y compasión. Esta inteligencia ya no es una simple inteligencia que se dirige a las cosas, a la realidad, es algo más, el último estadio de un proceso de ir haciéndonos cada vez más inteligentes, y es a este momento lo que Luis Martínez de Velasco llama inteligencia moral. Es curioso que Luis aluda a esta convergencia entre acción y pensamiento como el resultado de otras inteligencias anteriores, al revés que el filósofo Xavier Zubiri, para quien la inteligencia es un primer momento como inteligencia sentiente. Es precisamente, a mi modo de ver, como la inteligencia al dirigirse a las cosas no solo las concibe y las piensa sino que se las apropia, las hace suyas, de alguna manera, las siente, las percibe sintiéndolas, y al apropiarnos de la realidad entra en juego algo más que el puro interés personal o egoísta,

empezamos a pensar moralmente, es lo que Zubiri llama la estructura moral del ser humano. El problema no es, desde mi punto de vista, ser moralmente inteligentes, pues ya somos estructuralmente morales desde el momento en que somos hombres. Somos morales y necesitamos usar inteligentemente esa moral que somos. Esto implica que aunque no seamos capaces de desarrollar otras inteligencias eso no significa que no podamos llegar a ser inteligentemente morales. La cita de Sócrates que Luis Martínez de Velasco hace observar, que una vida sin ética no merece la pena vivirla, hace imposible que ciertas personas que no puedan adquirir un cierto desarrollo educativo puedan llegar a una vida ética. Creo que cualquier persona con una mínima preocupación por una vida mejor puede llegar a una vida ética, por muy complejas que sean las concepciones de vida ética que podamos pensar. No creo que necesitemos el concepto de inteligencia moral para poder avanzar en un progreso éticamente soportable dejado solo a las fuerzas económicas y políticas. La reflexión moral deber ser un hábito, una manera de ser y pensar inserta en toda sociedad humana, una forma más de pensar el mundo y, siguiendo a Ortega, nuestra circunstancia. Pero es indudable que la propuesta que aquí se presenta es

muy interesante y ayuda a concebir la inteligencia de una manera más humana criticando esas concepciones positivistas y científicas que muchas veces son utilizadas para justificar las aberraciones morales más inconfesables y las posturas ideológicas de discriminación.

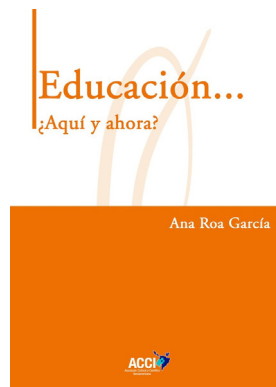
Javier Méndez

Educación ... ¿Aquí y ahora?

Roa García, Ana

Asociación Cultural y Científica Iberoamericana, 2025

189 páginas



Como bien indica el título de la obra que ahora comentamos, se trata de abordar en ella temáticas que plantean interrogantes en el mundo de la educación actual y que afectan a todos los implicados, que, en definitiva, son numerosos a la hora de educar a niños, adolescentes y jóvenes. La autora se centra, fundamentalmente, en planteamientos institucionales y, cómo no, en la familia como primer agente educativo.

La educación es una tarea compleja y multifactorial. No es posible llevar a cabo acciones coherentes hacia el educando, si no es contando con todos los actores que intervienen directamente en su formación. Además, hay que añadir factores que, en estos

momentos, pueden haber convertido en urgentes algunas cuestiones que hace unos años pasaban desapercibidas o, ciertamente, no se presentaban con la frecuencia que lo hacen en la actualidad. La situación de confinamiento surgida durante la pandemia, por ejemplo, ha derivado en problemas de salud mental en niños y jóvenes que no se daban con anterioridad. Por otro lado, se avanza con rapidez en el dominio de nuevos conocimientos que nos permiten diagnosticar con precisión problemáticas antes no detectadas por desconocidas. La neurociencia nos ofrece pautas de actuación precisas para encauzar acciones con rigor, para personalizar la educación, con datos fiables acerca del funcionamiento del

cerebro y sus posibilidades, lo cual ayuda a que la labor del docente o del experto en educación sea capaz de actuar con modelos más adecuados y mejor ajustados a cada realidad personal.

Ana Roa, especialista en educación y experta en actuaciones con instituciones educativas y con familias y estudiantes directamente, se atreve a desentrañar, plantear y orientar en algunas de estas situaciones nuevas -o ahora detectadas o visibilizadas-, que resultan difíciles por inéditas, en muchos casos, para los responsables docentes y familiares.

Para ello, ha reunido en esta obra algunas de sus publicaciones y experiencias e intervenciones en cuestiones relacionadas con la gestión de diferentes actuaciones con alumnado de altas capacidades y de altas demandas, con la importancia de poner límites en la educación, el mantenimiento de las buenas relaciones con los adolescentes a pesar de esas limitaciones necesarias, la importancia de la educación emocional en la escuela y en la casa, lo fundamental que resulta la comprensión de los sentimientos adolescentes, la elección del colegio más adecuado y la buena comunicación entre familia y escuela, el uso recomendable -o no- de los teléfonos móviles, el tratamiento de los “suspensos”, los beneficios de promover la cultura del esfuerzo, la alfabetización mediática a través del cine y otros medios

digitales a nuestro alcance, la toma de decisiones de niños y niñas fomentando su autonomía, el pensamiento crítico como eje de las actuaciones educativas, la procrastinación como evasión o el tratamiento necesario de algunas dificultades específicas para el aprendizaje.

Habría que destacar, por su actualidad, el tratamiento de los intentos de suicidio que han aparecido en los últimos años entre niños y adolescentes, especialmente después de la pandemia. Es significativo el incremento del número de casos que se presentan y que han puesto de manifiesto psiquiatras, psicólogos y docentes. La autora hace propuestas concretas para prevenirlo y para detectarlo en distintas situaciones y por diferentes causas, dada la importancia que está cobrando en la actualidad.

También es relevante resaltar los dos capítulos dedicados a los “mandamientos de la familia feliz”, pues en ellos se resumen diez propuestas o recomendaciones para construir un apropiado ambiente que fomente un proceso de crecimiento personal mantenido a lo largo de los años. El clima familiar será un factor decisivo para crear oportunidades de calidad educativa, como también se demuestra permanentemente en evaluaciones institucionales, donde correlaciona

significativamente con el éxito escolar. Aunque conviene leer el texto completo, resumimos estos mandamientos como anticipo que anime a la lectura de la obra: hablar con los hijos, establecer normas y límites, no sobreprotegerlos, conocer a sus amigos, aceptar a los hijos tal y como son, leer con ellos, fomentar su buena autoestima, fomentar su autonomía, educar en la gratitud y potenciar el respeto en la familia.

Todos los capítulos resultan de gran interés por su enfoque actual, realista y positivo, lo cual es fundamental para cualquier persona que tenga bajo su responsabilidad la educación de personas en estas primeras etapas de la vida, pues Ana Roa no se limita a exponer problemas o a teorizar sobre ellos, sino que, en todos los casos, finaliza sus motivadoras exposiciones con sugerencias prácticas para actuar e intentar resolver las situaciones planteadas.

Con su estilo directo, la obra ofrece una lectura estimulante y útil, que es de desear cumpla los objetivos de la autora con su publicación: facilitar la acción educativa, siempre compleja, mediante la oferta de su experiencia personal, plasmada en esta selección de trabajos editada en papel, manteniendo la posibilidad de leer no siempre en pantalla y garantizar, así, que permanezca sin depender

de otros complementos que pueden fallar y dejarnos sin el acervo cultural conseguido a lo largo del tiempo.

M^a Antonia Casanova

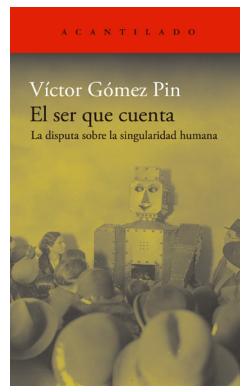
El ser que cuenta.

La disputa sobre la singularidad humana

Víctor Gómez Pin

El Acantilado, Barcelona, 2025

558 páginas



La humanidad en la picota

Contra la embestida de cierto *antihumanismo* que atenaza a la cultura contemporánea, capitaneada por antiespecistas y transhumanistas, acaba de alzar su voz uno de los filósofos más conspicuos de nuestro país, Víctor Gómez Pin, con *El ser que cuenta. La disputa de la singularidad humana*. ¿Qué encontramos en este grueso volumen de casi 550 páginas, cuya lectura exigirá un considerable nivel de atención y concentración por parte del lector medio, no necesariamente habituado a la terminología filosófica que maneja el autor? Ante todo, una señal de alarma: según él, el ser humano “se halla en peligro. ¿Peligro de qué? Pues de ser desplazado de su posición

jerárquica en la escala de valores que él mismo establece. Desplazamiento al que sólo el propio hombre está en condiciones de proceder” (p. 533). Según él –y yo lo suscribo–, en nuestros días “el humanismo es puesto en tela de juicio (y ello en una cultura que se autoproclama cima de una historia evolutiva)” (p. 536) merced a una “inversión de valores” que le sustrae a nuestra especie, ya no cualquier “singularidad vertical” (p. 79), es decir, la supremacía respecto al resto de los seres vivos que pueblan el planeta, sino ni siquiera el derecho a aspirar a ella. “Algo en nuestra civilización se ha roto” (p. 449), constata, y las consecuencias se perciben, al menos, en dos frentes: por un lado, “en nuestra época se asiste a una radicalización sin precedentes

de la disposición a borrar fronteras con los animales próximos” (p. 21), atribuyéndoles “características propias del hombre” (p. 456), y por otro la galopante imposición de la inteligencia artificial en todos los órdenes tiende a relativizar, cuando no a obviar, ciertas dimensiones de la razón y del lenguaje que son las que nos han caracterizan como lo que somos: la única especie “que cuenta, *da cuenta* de las cosas y, en razón misma de ello, prioritariamente *importa*” (p. 41)... o, al menos, así había sido hasta ahora.

En lugar de limitarse a la reiteración de las tesis de la “tradición humanista” –la cual, entre otras cosas, defiende “el papel nuclear del hombre entre los seres naturales” (526)–, el autor se arremanga y desciende a la arena del debate para analizar, de manera concienzuda y en ocasiones agotadora, las tesis de sus adversarios dialécticos: a la izquierda del ring, quienes nos degradan a la mera condición de animales con ciertas peculiaridades –“conocimiento técnico, conocimiento científico, discernimiento moral y actividad artístico-creativa” (p. 365)– de las que tampoco cabría presumir, pues se verían neutralizadas por otras mucho menos honrosas, como las guerras, la esclavitud o la explotación organizada, ausentes entre las bestias irracionales; a la derecha, quienes postulan nuestra

condición transitoria frente a la pujanza de modalidades tecnológicas (y restrictivas) de inteligencia para las cuales lo humano vendría a resultar, en el mejor de los casos, accesorio, ya que la máquina estaría a punto de alcanzar una autonomía tal que, llegado el caso, podría prescindir de quien la hizo materialmente posible.

Resultan especialmente jugosas las reflexiones del filósofo en torno a cierta *esencia* que, más allá de las épocas y las culturas, constituye *lo propio del hombre*, pues si hay algo que caracteriza al humanismo es su firme convicción de que “el conjunto de los humanos constituye una sola y única especie” (p. 139), y que lo que compartimos posee un valor inconmensurablemente superior a aquello que nos diferencia: “nuestra diversidad se enmarca en una unidad esencial” (p. 142), afirma Gómez Pin. Voy a detenerme en este *grado cero* de la humanidad, pues de él quizás podamos extraer fuerzas para poner pie en pared ante el ataque al que se está viendo sometida.

En primera instancia, el autor constata que los seres humanos sentimos “un deseo intrínseco de hacer inteligible tanto el entorno como la realidad que nosotros mismos construimos” (p. 67); esta afirmación –la cual comparten todos los humanistas, tanto clásicos como modernos–,

reaparece a lo largo del libro de manera insistente, como un *leit motiv*: el humano es “esencialmente un ser de juicio, un ser que da significación a las cosas” (p. 245), “un hacedor de signos, un ser que otorga significado, a veces significados múltiples bajo un mismo signo, y sin cuya acción, obviamente, todo carecería de significación” (p. 269)... Ello es así, obviamente, no solo en el caso de los filósofos, sino en el de cualquier persona por el mero hecho de serlo, ya que “tratándose del ser humano, la mera percepción está ya filtrada por juicios, luego por ideas” (p. 346); “cierta facultad, innata en nosotros, hace que la experiencia se halle sobredeterminada por conceptos” (p. 353), gracias a “la prodigiosa facultad de percibir emitiendo juicios, es decir, mediatizando lo percibido por conceptos” (p. 532). “Sea cual sea su circunstancia, el ser humano desea *tener razón*” (p. 505), advierte el autor, es decir, conducirse de acuerdo con una “voluntad de tener una comprensión global del mundo” (p. 523), al menos hasta cierto punto; ese “deseo de transparencia y coherencia” (p. 521) que nos caracteriza ya nos separaría (y nos ubicaría por encima, añadido yo) de los animales irracionales, para los cuales la existencia se reduce a satisfacer unas pocas necesidades básicas que garanticen la supervivencia de la

especie.

Esta condición irremisiblemente racional del ser humano (o, al menos, del ser humano que quiere conducirse como tal y no *degradarse* limitándose a ‘fluir’ al albur de los vientos) se implementa de manera indisociable por medio del lenguaje, puesto que “el principio es realmente el verbo” (p. 164). Si el ser humano sólo puede percibir a partir de juicios, estos únicamente responderán a la exigencia de “transparencia y coherencia” si se formulan –mental o, llegado el caso, verbalmente– de manera lingüística, de modo que resulten susceptibles de ser compartidos y contrastados por otros seres racionales. Ahora bien, discrepa estentóreamente el autor de las tesis según las cuales las máquinas serían capaces de ‘discurrir’ como lo hacemos los humanos, pudiendo ser admitidos como interlocutores nuestros, e incluso exigir su derecho... ¡a tener derechos! Lo cierto es que, a diferencia de ChatGPT o cualquier otro programa que recurra a la llamada *inteligencia artificial*, los cuales se limitan a desplegar una panoplia de frases mediante la combinación de estructuras programadas de antemano, el lenguaje humano, y sólo él, es capaz de cumplir ciertas “funciones irreductibles a lo que se espera de un mero sistema de comunicación” (p. 169) al acatar unas “exigencias semánticas

que no se limitan a lo conveniente para la existencia individual” (p. 190), y por ende, para la mera supervivencia de la especie. Y es que, con no poca frecuencia, los humanos hemos sido capaces de morir (o matar)... ¡por un ideal! O por una palabra de más o de menos...

El estatuto hasta cierto punto *contra natura* del lenguaje humano –o de ciertos usos del mismo (como sería el caso eminente de la poesía, pero no sólo)– la reitera Gómez Pin de manera insistente: por lo pronto, para él constituye “la ruptura de la continuidad con el orden natural” (p. 176) en cuanto implica una más que evidente “pérdida de la inmediatez” (p. 190) respecto al entorno y una “constitutiva equivocidad” (p. 183) que atentaría contra el imperativo de univocidad propio de cualquier otro sistema de signos; pero es que, además, “el lenguaje tiene una tendencia intrínseca hacia lo ilimitado” (p. 311), una “potencia inagotable” (p. 194) de generar combinaciones novedosas y, por ello, de “desviarse de lo previsto... y aun de lo previsible” (p. 231). “El lenguaje tiene objetivos que no parecen subordinarse a los de esa vida que, indudablemente, le da soporte, esa vida de la que emerge” (p. 468), precisa el autor; “en el caso de los humanos, es evidente que la motivación puede hallarse determinada

por ‘objetivos’ que trascienden no ya la mera función, sino el propio interés” (p. 486). El uso de la palabra *trascendencia*, en este contexto, no me parece baladí; de hecho, reaparece varias veces a lo largo del libro (pp. 201, 264, 439), con el mismo sentido y para la misma finalidad argumental: poner de manifiesto que aquello que para otros seres vivos, e incluso para las máquinas, se ajusta a una utilidad estrictamente práctica, en el caso de nuestra especie se pone al servicio de algo que va *más allá* de ella: tan lejos, que se sitúa incluso *por encima* de la propia naturaleza, entendida esta como un conjunto de funciones biológicas sin otro propósito que la de perdurar. Entramos entonces en un debate de hondo calado filosófico, en la medida en que se ponen en juego categorías esenciales de orden antropológico.

Afirma Gómez Pin que el ser humano, por el mero hecho de serlo, experimenta un “anhelo de inmortalidad” (p. 273) que, en su caso, le exige contemplar “la hipótesis de que él es un ser algo más que natural” (¿sobrenatural?). Esta propensión hacia una exterioridad absoluta se encarna en palabras “portadoras de una promesa de plenitud” (p. 184), siempre y cuando se empleen atendiendo a esa virtualidad que sólo ellas poseen, y que es la que sutura la *escisión* entre vida y

conocimiento que se habría consumado con una “ruptura” o discontinuidad fundacional que, en la tradición del humanismo cristiano, se identificaría con la ‘caída’...

Ahora bien, excepción hecha de los poetas, ¿hacemos los humanos un uso sacramental, existencial del lenguaje en los términos que plantea el autor? Si no es así, deberíamos, pues lo propio del ser humano es, justamente, “superar las trabas internas que le impiden alcanzar su plena humanidad” (p. 366) gracias, precisamente, a la razón y el lenguaje. Esta superación que Gómez Pin califica de “reto” (p. 96) es la que no pueden plantearse en ningún caso ni animales ni máquinas: en el mejor de los casos, cumpliendo aquello para lo que nacieron seguirán siendo lo que son, y nada más. El ser humano, por contra, para consumir en *acto* cierta *potencia* de la que ha sido dotado al nacer (y esta dualidad aristotélica la emplea el autor con profusión), es preciso que asuma sin titubeos, con “entereza” (p. 535), su destino existencial de conducirse como un ser de palabra y de razón, y ello sin ceder a los cantos de sirena que le animan a abdicar de esa capacidad, por ejemplo, delegándola en la pantalla de un dispositivo electrónico. Ser humano exige “mirar de frente nuestro ser y asumir la verdad que nos abisma”: esa es su vocación primera, y fuera de ella

solo hay... absurdo. No es extraño que en una época como la nuestra, que ha caído rendida ante el imperio de los sentidos, de las emociones y de los sentimientos, una tarea tan hercúlea como la que se propone sea percibida como una antigualla, mientras se eleva a las mascotas al rango de dioscecillos domésticos y a los teléfonos móviles al de oráculos de bolsillo.

Se agradece el arrojo que muestra el autor al defender el humanismo occidental (y que lo haga acudiendo a los grandes autores de la tradición filosófica: Platón Aristóteles, Descartes y Kant) en una tesitura como la actual, si incluso “pensadores de primerísima talla parecen atenezados por la necesidad de excluir a toda costa que se les acuse de antropocentrismo” (p. 452). Cuando se alían los tecnólogos planetarios con los ecólatras locales en una estrategia común de acoso y derribo de las cimientos de nuestra civilización bimilenaria, tratando de sustituirla por una ideología para la cual los humanos seríamos entes prescindibles cuando no irrelevantes, cabe recordar, con Gómez Pin, que “sin el hombre... nada” (p. 543): en efecto, sin el ser humano, “testigo y garante” (p. 236) del sentido de la vida... la nada. Toca, pues, elegir: o la humanidad, o el desierto.

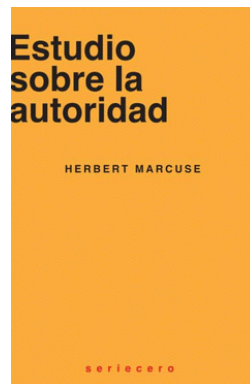
José Luis Trullo

Estudio sobre la autoridad

Herbert Marcuse.

Traducción Borja Vila y Emilio Pérez-Manzuc

Ed. Bauplan Books, 2024



La presente obra es la edición separada del estudio introductorio que Marcuse realizó para los *Estudios sobre Autoridad y Familia*, obra magna de la sociología de la Escuela de Frankfurt (dirigida por Max Horkheimer y publicada, ya en el exilio, en 1936). Su fino e incisivo esbozo histórico de la autoridad en la sociedad burguesa aúna el rigor académico con el existencialismo libertario característico del Marcuse más maduro. Por otra parte, su publicación coincide con el auge del Nazismo en Alemania y supone una crítica profunda al mismo.

Debemos tener en cuenta la dimensión histórico-social en la cual se establece y de la cual depende el concepto de autoridad. Sin embargo, el esfuerzo que hace Marcuse va

justamente en el camino contrario: se trata de considerar críticamente los contenidos inmanentes de las teorías que han intentado justificar la autoridad en un periodo específico de la historia: la modernidad. Lo que sea la autoridad no puede entenderse al margen del contexto histórico. El concepto burgués o moderno de autoridad está en una relación directa con el concepto de coacción, esto es, con la reducción de la libertad individual. La autoridad aparece en gran medida como una manifestación de la sociedad que complementa la insuficiencia de la mera coacción agresiva o directamente violenta sobre los hombres. En efecto, el mero concepto de coacción no puede explicar con suficiencia las formas de dominio que han sido efectuadas a lo

largo de toda nuestra historia, y mucho menos las formas de opresión que se han instaurado en la modernidad (temprana o tardía). En todo caso, esa opresión ha estado acompañada o, más bien, soportada sobre una sumisión concreta de la voluntad de los individuos dominados a la supuesta voluntad general que ejerce la coacción de la que es objeto: una justificación de la coacción en la conciencia misma de los coaccionados. Vemos pues que ya desde el comienzo, la relación de autoridad muestra una esencia dual, al menos desde los contenidos mentales del individuo sujeto a ella: por un lado, la sumisión de la propia libertad a una voluntad externa; por otro, la idea de que esa sumisión depende de cierto grado de libertad individual

Esta dualidad está íntimamente relacionada con el concepto de libertad y de no-libertad: la autoridad se entendería como una cierta relación humana en la que los individuos son considerados libres y al mismo tiempo no-libres. Bajo la autoridad el individuo es libre, pues reconoce conscientemente la autoridad y se somete a ella por elección propia, algo que implica racionalidad. Pero al tiempo aparece como no-libre, en tanto que se somete a una voluntad externa, obedeciendo a ésta de forma incondicionada, lo que implica una limitación concreta de

esa racionalidad. La contradicción que aparece aquí es obvia: el reconocimiento de una autoridad necesariamente socava el terreno de la libertad y exige un renunciamiento de la autonomía a favor de los intereses de esa autoridad. Sin embargo, la misma filosofía burguesa que termina justificando esta autoridad, pone en el centro de su reflexión la autonomía del hombre.

Marcuse acude al análisis de ciertos hitos históricos en la comprensión filosófica del concepto de autoridad: comienza con una descripción de la libertad cristiana formulada por Lutero y llega hasta un análisis general del uso que se le da al concepto de autoridad en la sociología de Sorel y de Pareto.

La filosofía burguesa, desde Lutero hasta Hegel, denota una cierta tendencia inmanente hacia el formalismo. Esta tendencia se manifiesta de diversas maneras: desde la idea de una libertad interna cristiana; como una racionalidad práctica impuesta por una Ley moral *a priori*; o como un Estado absoluto que limita de antemano la esfera de acción individual.

Lutero parte de una concepción abierta y conscientemente contradictoria en su obra La libertad cristiana. Es el carácter dual que vimos más arriba. Para superar esta contradicción entre el carácter libre y no-libre del ser humano, Lutero recurre

a una comprensión dividida del mismo: tenemos tanto una libertad interna como una libertad externa. La libertad interna sería aquella relacionada con el alma; una libertad espiritual que ha sido dada al cristiano por razones divinas y que, por lo tanto, no es susceptible de corrupción. Se trata de una libertad absolutamente pura, que no puede ser afectada por ningún factor exterior al alma misma, y que debe presuponerse en todo cristiano sin importar la época o el lugar. A ella se opone la libertad externa, entendida como la libertad material o corporal, esto es, la capacidad de producir cambios materiales de acuerdo al capricho o voluntad propios. La libertad interior sería para Lutero lo único importante para el cristiano. La libertad exterior sería algo simplemente indiferente: no es de ninguna manera determinante respecto de la libertad interior, espiritual, pues no tiene ningún poder para modificar a ésta. La acción y la obra son indiferentes para la salvación del alma. Lo externo es concebido como secundario, perverso y satánico, y el hombre es considerado libre independientemente de sus determinaciones históricas o materiales. El carácter espiritual de esta libertad deja ya de lado, antes de toda reflexión, la posibilidad de pensar una racionalidad concretamente libre, que necesite modificar las condiciones

materiales de la propia existencia para poder llamarse libre. Deja lo mundano intacto.

El concepto de libertad kantiano muestra una forma mucho menos abstracta, pues aparece específicamente como una forma de causalidad sobre el mundo que tiene su origen en el individuo. Sin embargo, aquí también persiste la tendencia al formalismo que vimos en Lutero.

Kant, en el ámbito de la moral, es un defensor a ultranza de la autonomía de la voluntad y del libre pensamiento: considera que actuar y pensar de acuerdo a una autoridad es propio de una minoría de edad autoinfligida, una que puede censurarse al individuo. Sin embargo, el mismo Kant se enfrenta a una contradicción cuando su teoría entra en relación con la esfera de la sociedad: si bien se exige una autonomía de pensamiento a todo individuo, al mismo tiempo la sociedad, para su supervivencia, exige una disciplina y un autolimitamiento de los individuos de manera que se puedan sostener los intereses generales. Kant intenta superar esta contradicción al apelar a una distinción entre el uso privado y el uso público de la razón. El hombre debería ser absolutamente libre respecto al uso público de la razón, tal como dictan los ideales de la Ilustración. Sin embargo, deberá

someterse por completo a la autoridad en el uso privado de su razón. Esta distinción es histórica, aunque Kant no sea consciente de ello. El uso privado de la razón sería aquel que se hace cuando estamos ejerciendo un oficio específico en la praxis social cotidiana (v.g. de funcionario público, de militar, de sacerdote, de político, etc.). El uso público se refiere al uso académico de la razón, esto es, el uso que pretende analizar, alabar o criticar las realidades o instituciones establecidas por medio de la expresión de la opinión y el debate público de las ideas.

Así, podría escribir y publicar un texto donde critique y juzgue como inmoral u obsoleta la manera de proceder de mis superiores eclesiásticos o militares, pero de ninguna manera puedo desobedecer y cuestionar sus órdenes en el momento de la acción, esto es, del servicio eclesiástico o militar cotidiano. Vemos pues que Kant rescata una esfera para la libertad: la esfera de la libertad de conciencia y de expresión. Sin embargo, esta esfera supuestamente libre se encuentra ya restringida de antemano, pues dicha libertad de pensamiento no puede influir sino de manera indirecta en la transformación de la praxis social. La propia voluntad se somete a la autoridad por el bien de la sociedad, se restringe la libertad y, sin embargo, se deja libre el pensamiento

para el uso público. Aparece aquí de nuevo la libertad y la no-libertad, autonomía y heteronomía, unidos en el concepto de autoridad. Completa libertad de pensamiento, pero no de acción. La libertad se desplaza al interior del sujeto, dejando intacta la realidad material.

En Hegel, el asunto es un poco más complejo. Hegel, en oposición a Kant, propone que la libertad no puede ser concebida en abstracto, esto es, concebida en un sentido meramente conceptual, como una mera auto-actividad pura de la voluntad. La libertad sólo es posible en la realidad social y, en el caso del hombre, éste sólo puede ser libre por medio de actos libres de su voluntad. El hombre llega a ser libre en el tiempo y por medio de sus actos, pues su libertad no es algo fortuito, existente en abstracto. De una posición no libre puede pasar a una libre; la libertad no está dada de antemano. Aquí parece que Hegel diera un contenido muy concreto al concepto de libertad, liberándolo de la abstracción a la cual había sido sometido en la filosofía kantiana. Sin embargo, esto no es completamente cierto según Marcuse, pues al considerar el concepto de libertad absoluta, vemos de nuevo el carácter formal que hemos venido persiguiendo. La libertad, cuando es realizada, cuando llega a ser en y para sí, adquiere para Hegel la forma de la

necesidad (contrario antagónico en la antinomia kantiana). La contradicción, lo externo y fortuito deben ser superados: el choque casi inevitable entre intereses individuales, particulares o egoístas, e intereses generales; debe ser reconciliado en la libertad absoluta, en la que no prima el interés del sujeto particular, sino el interés o los fines del sujeto absoluto concebido como espíritu. Una voluntad particular que se enfrenta contra la realidad no es todavía absolutamente libre; llega a ser libre sólo al ser absorbida, comprendida y restringida por la universalidad de la auto-identidad de la voluntad absolutamente libre. Dicha libertad, que es casi sinónimo de universalidad, no es entonces una mera determinación de las voluntades individuales, ni la sumatoria o combinación de ellas: apunta más bien a una realidad espiritual objetiva, en la que se supera la contradicción entre necesidad y libertad que aparece inevitablemente para la conciencia subjetiva particular o inmediata. Dicha realidad espiritual objetiva obtiene su forma histórica en la figura del Estado, concebida como una autoridad absoluta que no depende de la inmediata consideración abstracta de la propiedad privada y del interés individual. El sujeto de la libertad absoluta es el Estado, y en ese sentido el Estado es la realización genuina y actual de la libertad. El Estado

es “la realidad de la libertad concreta” y la idea de libertad es verdadera sólo cuando se consuma en el Estado. Aquí, el Estado, en su universalidad, contiene la voluntad particular del individuo, pero sólo como negada o superada: ha sido reconciliada con la realidad dada. Consecuentemente, el Estado no se encarga de la protección de los intereses privados, que quedan en manos de la esfera de la sociedad civil. El Estado, tal como está dado, es ya la actualidad de la libertad, su objetividad, como producto o desarrollo del espíritu. El interés individual no tiene allí poder, pues ya ha sido superado conceptualmente por su carácter abstracto y unilateral. El individuo sólo es verdaderamente libre cuando está presente en el Estado, cuando lo obedece y se somete a su ley. Vemos pues que la esfera de la realidad queda alejada de la praxis social del sujeto particular: la única praxis libre es la del Estado o la de lo universal, que incluye a su manera al individuo, y por eso el individuo no puede buscar desde su particularidad esa libertad material o real. Su única opción es someterse a la verdadera acción, no abstracta, del Estado.

Las tres perspectivas anteriores le llevan a Marcuse a aclarar el carácter o la tendencia formal del concepto de libertad en la filosofía burguesa. Dicho formalismo consiste, esencialmente,

en intentar separar la racionalidad del hombre, su propia capacidad de actuar según principios o representaciones, de cualquier intento de praxis social que pueda modificar sus condiciones materiales de existencia. En las tres perspectivas señaladas, podemos ver esa tendencia a dividir las posibilidades de acción del hombre, aislando siempre el ámbito de la moral o de la libertad del campo de la praxis social concreta. Una concepción formal de la libertad, concebida como algo distinto o indiferente de la acción práctica individual, necesariamente restringe la libertad concreta del individuo.

En Lutero, Kant y Hegel, la libertad es excluida del contexto de la praxis material (se pone en una especie de realidad ideal o espiritual), y en ese sentido se elimina todo el contenido peligrosamente negativo que tiene este concepto respecto a los modos de vida socialmente establecidos. Al concebir la libertad de manera formal, pura, interior o absoluta, se justifica un orden social injusto e inhumano, pues ningún acto realizado en ese orden puede poner o quitar nada a la libertad del individuo.

Vemos el carácter paradójico de los distintos intentos de la filosofía por justificar esta libertad abstracta: al considerar la libertad formal desde un diagnóstico materialista aparece claramente el reverso de la libertad

abstracta, a saber, la no-libertad social o material. Esta no-libertad consiste básicamente en las restricciones de la praxis libre que una sociedad, por su propia estructura y sus propios límites económicos y culturales, les impone a sus individuos. La racionalidad burguesa, que es objeto de elogio sin fin a lo largo de los últimos siglos, posee un carácter irracional inherente a su propia conceptualización.

El momento histórico en el que se tejen estos discursos es un momento de lucha contra la irracionalidad del modo de vida impuesto por el absolutismo y el feudalismo. En ese sentido, la lucha de la burguesía a favor de la razón tiene un contenido liberador, anti-autoritario. Ahora, esta misma burguesía, una vez constituida la sociedad donde es la clase dominante, elimina los contenidos negativos de la razón, y la acomoda a las necesidades o intereses de dicha sociedad. Para esta clase, la libertad es importante sólo hasta donde ella no pone en peligro el orden social burgués que se ha establecido. En ese punto, la libertad debe ser limitada por la sumisión a la autoridad mundana, cosa que permitiría la existencia del orden social libre.

Aparece así la llamada función social del concepto abstracto de libertad. La libertad abstracta, separada de cualquier concreción empírica o

material, aparece siempre como algo estático, algo que ya ha alcanzado su propia determinación. Es, entonces, una libertad *reificada* que no se concibe como un proceso que debe llegar a darse en la realidad por una praxis social histórica, sino como algo que ya está dado por sí mismo, en su puro concepto. Aquí la libertad es abstraída del proceso histórico y económico de la sociedad: al ser concebida de una manera que no está determinada por la acción de la sociedad, el problema de la realización de la libertad ya no es de incumbencia para la sociedad. Queda relegada al limitado campo de la acción y consideración ética individual o, en el caso de Hegel, a algo que sólo puede conseguir la acción colectiva de algo como un espíritu objetivo y no la acción particular del individuo. Vemos, entonces, que cada vez que se explica que el hombre ya es de hecho libre en abstracto, se está justificando una organización de la sociedad en la que el hombre sólo es libre en abstracto, es decir, una sociedad y una cultura en la que el hombre no es de hecho libre concreta o materialmente.

Enlazado al concepto de libertad abstracta aparece el concepto de autoridad. La sumisión y obediencia a la autoridad mundana establecida aparecen siempre tras la justificación de una libertad o moral abstracta.

Como la libertad no se puede conseguir mediante la praxis social, entonces esa praxis social debe estar completamente condicionada por la autoridad establecida, a riesgo de perder el orden social considerado necesario. La autoridad aparece aquí como una necesidad salvadora, una sumisión sin la cual no podría haber ninguna existencia humana. Esto aparece muy claro en Kant, cuando establece que la condición para el ejercicio jurídico de la libertad individual es que haya un orden de coerción general. En la supuesta decisión originaria que funda la sociedad, la propiedad privada es adjudicada a los individuos por medio de una originaria autolimitación de la libertad de todos los individuos. Cada individuo limita el campo de acción de su propia libertad, para así dar un espacio a la propia libertad en la comunidad general de estos individuos. Aquí, la autoridad pasa a ser concebida como una condición de la libertad.

Este aspecto aparece también, como vimos, en la filosofía del derecho de Hegel. El Estado, como realización absoluta de la libertad, debe absorber las individualidades contradictorias que aún no han llegado a comprender que su libertad ya está realizada y que sólo puede realizarse en el Estado. Lo que vemos en el fondo de todas estas justificaciones es la idea general

de que el orden de cosas existentes, la mera autoridad como función u oficio, independientemente de quién y cómo la utilice, ya está justificada en sí misma y no puede ser puesta en duda simplemente por su contradicción con los intereses individuales.

A medida que el concepto de libertad va separándose de sus propios contenidos históricos, el concepto de autoridad va recorriendo el mismo destino. Al introducir la dualidad entre libertad pura y libertad material o exterior, la filosofía burguesa produce una diferenciación histórica que persiste y se experimenta cotidianamente: la diferencia entre el trabajo y el trabajador; entre el oficio y el oficiante. La persona como tal correspondería al ámbito de la libertad interna, la ley moral o el individuo en su mera conciencia particular. El oficio, el trabajo, sería algo que no depende de esas esferas, sino que es dado irresistiblemente desde fuera. ¿Cómo? Cada teoría tiene una explicación distinta. Lo que sí tienen todas en común es el carácter ahistórico de estos oficios. Aparecen simplemente como realidades dadas: una naturaleza inevitable que debemos aceptar sin más, pues su transformación no depende de la acción del individuo. Como la esfera de la libertad particular ha sido separada de la esfera de la praxis humana, se impone la conciencia de

que los oficios, normas y órdenes dados por la sociedad son hechos naturales que no pueden ser modificados por esa libertad. Lo mismo ocurre con la autoridad históricamente dada. La justificación del orden social establecido y las autoridades que coaccionan al individuo para sostenerlo quedan por fuera de la influencia de la libertad, y en ese sentido aparecen justificadas por sí mismas como condiciones inherentes a un pretendido orden necesario. No importa quién ostente la autoridad, ésta como tal está justificada. No importa cambiar a uno u otro funcionario; lo importante es mantener a como dé lugar las instituciones establecidas. Al considerar la autoridad como tal, independientemente de quién la ostente, se construye un concepto abstracto de autoridad. La justificación de la autoridad real es desplazada del devenir histórico-social del cual depende, y es puesta simplemente en la coherencia lógica del discurso filosófico. La autoridad en abstracto se justifica por sí misma, ella sólo depende del discurso filosófico reconciliador. Sin embargo, este concepto no se queda simplemente en su mera abstracción: sirve para justificar todo orden de cosas no-abstracto, toda clase de autoridad mundana. La autoridad concebida como tal, y no vinculada al momento histórico en el cual aparece y se intenta justificar,

conduce necesariamente a una posición ideológica en la que toda autoridad está justificada por el mero hecho de existir, sin derecho a resistencia, sin derecho a ningún cambio. La mentalidad burguesa reconoce por primera vez en la historia la constelación compacta entre poder y autoridad: su ideología sólo legitima lo que ya se ha legitimado por la fuerza. Al aislar la autoridad abstracta de la esfera de acción individual, la autoridad mundana queda también más allá de las posibilidades de praxis social del individuo.

Vemos la función ideológica del concepto abstracto de libertad: la división del individuo en sujeto puro y sujeto empírico, sujeto ético y sujeto trabajador o económico, esta división aísla la esfera de la racionalidad y su inherente negatividad del campo de la acción material específica que pretende modificar el estado de cosas, esto es, de la praxis social. Claramente hay una contradicción entre el ideal libertario del individuo, el ideal de su autodeterminación, y la exigencia de limitación de esa libertad bajo la situación particular de la autoridad. La filosofía burguesa quiso resolver o superar esta contradicción mediante propuestas teóricas, en las que primaba una comprensión abstracta de la libertad. No podía lograrlo. Las contradicciones siguieron ahí, los individuos siguieron

siendo no-libres en su concreción cotidiana, en el escenario fundamental de lo placentero y lo doloroso en sus propias vidas, en el sometimiento externo a la autoridad del rey o de los incomprensibles movimientos de la burocracia y del mercado. Sólo eran libres en sentido abstracto, respecto a un concepto formal de libertad. No eran libres en realidad, pues la concepción abstracta de la libertad les impedía ver su propia esclavitud material.

La experiencia prohíbe resolver en la unidad de la consciencia cualquier cosa que aparezca como contradictoria. Una contradicción como, por ejemplo, la que se da entre la determinación que el individuo sabe cómo suya propia y la que le impone la sociedad si quiere ganarse la vida, el “rol”, es irreductible a unidad sin manipulación, sin interposición de miserables conceptos genéricos, que hacen desaparecer las diferencias sociales esenciales. Cuando analizamos el concepto de autoridad desde una perspectiva crítica, es necesario asumirlo vinculado al proceso histórico-económico en el cual aparece. La reconciliación entre libertad y autoridad no puede darse simplemente en un discurso o justificación racional. Esa reconciliación sólo puede darse en la realidad material mediante una praxis racional de los individuos.

Marx comprendió algo que es

esencial para los autores de la escuela de Frankfurt, a saber, que los procesos sociales tienen un carácter dialéctico. Es un “contrasentido” considerar el principio de la autoridad como absolutamente malo y el de la autonomía como absolutamente bueno. En efecto, hay una forma de autoridad que no obedece simplemente a unos intereses particulares de cierta clase social (esos que asumen la forma de intereses generales), si bien esta es la forma general que ha adoptado la autoridad hasta nuestros tiempos. Cuando la autoridad se entiende únicamente en su sentido funcional, aparecen sus contenidos racionales.

La sumisión a la autoridad aparece como una necesidad inherente al proceso de producción: cuando los individuos se organizan para mediar la realidad con su trabajo, o cuando se organizan en general, es necesario que alguien ejerza una función administrativa; de lo contrario no habría ninguna producción ni tampoco ninguna acción política. Aquí, la sumisión a la autoridad no tiene un carácter irracional o acrítico: se trata simplemente de la necesidad de organizarse para poder dirigir racionalmente el proceso de producción, en vez de que sea el proceso de producción mismo el que dirija al hombre a su manera: irracional, brutal e impredecible. Se trata de una sumisión

racional al administrador o dirigente; sumisión que puede reconciliarse con la libertad cuando se comprende que la organización racional tiene como objetivo una libertad y una dicha mayores para todos los individuos integrantes del proceso productivo. Esto implicaría que es el interés general el que prima en la organización de la autoridad, el interés genuino, reconciliado, de toda la comunidad productora, y no que ese interés general es la simple apariencia de unos intereses particulares o de clase. La comprensión abstracta de la libertad se comporta como si esta reconciliación ya hubiera sido alcanzada: asume que la autoridad en sí misma es algo racional, como si la lucha por alcanzar la libertad, esto es, la libertad entendida como una actividad, fuera algo ya superado y logrado al interior de la sociedad. La autoridad permanece irracional mientras dependa de una sociedad que es en su misma organización algo irracional.

El último capítulo lo subtitula “Conversión de la teoría burguesa de la autoridad en doctrina del Estado totalitario”. Se centra en analizar las aportaciones de Sorel (es el introductor del marxismo en Francia) y Pareto. Para Marcuse la obra de Sorel es un ejemplo típico de transformación de una actitud autoritaria abstracta en un autoritarismo fuerte (violencia). Sus

ideas anarquistas y antiautoritarias cambian el concepto de autoridad por el de disciplina. En el proceso revolucionario la élite social se encarga de dirigir con disciplina el proceso de producción. Se da aquí también esa separación que sostiene en todo el libro entre libertad formal y esclavismo (de cualquier tipo) real o material. En Pareto el concepto de elite también es el eje de su concepto de autoridad, pero añade los factores psicológicos que todo acto de dominación tiene. Esos factores psicológicos son los que sostienen al capitalismo y lo hacen popular al enmascarar la autoridad y dominación bajo los méritos. Su concepto de acción social ilógica apunta el origen del totalitarismo que explica Marcuse en este estudio sobre la Autoridad y la libertad.

En definitiva, se trata de una obra profunda y aguda sobre los conceptos de autoridad y libertad, que desenmascara las contradicciones entre ser libre y ser social sometido a la autoridad.

Manuel Sanlés Olivares

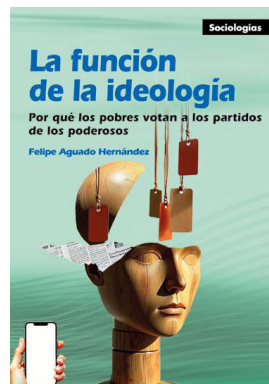
La función de la ideología

Por que los pobres votan a los partidos de los poderosos

Felipe Aguado Hernández

Colección sociologías. Editorial Popular, 2025

400 páginas



A medida que iba leyendo el libro de Felipe Aguado, *La función de la ideología*, todo me iba recordando los versos del poema de Miguel Hernández *Eterna sombra*. Es el último poema del autor, escrito en la prisión de Ocaña, unos días antes de su muerte. Creo que ese recuerdo se me presentaba porque respondía a la impresión (valoración) que tuve en mi primera lectura del poema de Miguel: entendí que, como en toda su obra, el poeta, además de ofrecernos un sentimiento de inmensa soledad y hondísimo dolor, nos estaba proponiendo cual es la misión del intelectual comprometido en su mundo, tanto entonces (1941) como ahora.

Esa misión es, con casi palabras del

propio autor, la de fabricar rayos de luz (con su ciencia, con su investigación, con su pensamiento) que puedan combatir la oscuridad, tanto individual de las personas, como colectiva de las sociedades, que viven inmersas en las ideologías alienantes, así como abrir caminos de esperanza, encontrar vías, soluciones. Encontrar los lugares y los modos para salir de dicha oscuridad.

Así dice el poeta:

Precipitado en la sombra me veo...

Carne sin norte que va en oleada

Hacia la noche siniestra, baldía.

-¿Quién es el rayo de sol que la invade?

....

Sólo el fulgor de los puños cerrados,

el resplandor de los dientes que acechan,

dientes y puños de todos los lados

más que las manos, los montes se estrechan.

Miguel encuentra la luz, la salvación en la lucha liberadora (“la lucha de clases”, nos dirá Marx de la mano de Felipe a lo largo del libro). *El fulgor de los puños cerrados*...que ha de ser universal, *dientes y puños de todos los lados*, para conseguir lo que parece imposible. Que los montes, como obstáculos, se estrechen, se hagan aún más pequeños que las manos.

Miguel entiende que el papel del poeta, del intelectual en esta lucha consiste en descubrir, en estar atento a los problemas de su tiempo:

Soy una abierta ventana que escucha

Por dónde va tenebrosa la vida...

Y convertirse a sí mismo en ese necesario rayo de luz que ofrezca soluciones, porque...

... Si por un rayo de luz nadie lucha

Nunca ha de verse la sombra vencida...

A mi entender, este mismo profundo recorrido poético, filosófico, intelectual y humano de Miguel Hernández, es el que ha hecho Felipe Aguado en el presente libro de *La función de la ideología*.

En la primera parte del libro (caps. I y II), realiza un exhaustivo estudio de la obra de K. Marx, buscando a través de todos los textos del autor, y de otros filósofos, la elaboración completa del concepto de ideología, sus causas y consecuencias. Es un extraordinario trabajo de investigación e interpretación

de los textos. Extremadamente laborioso por la dificultad que entrañan los propios textos y porque el concepto de ideología lo va elaborando Marx a lo largo de toda su obra y de toda su vida.

El profesor Aguado hace un difícilísimo y meticuloso trabajo, poniendo orden en los textos y haciendo una síntesis de todos ellos, para poder establecer el concepto marxiano de “ideología” en toda su complejidad, así como la propia extrapolación que el autor hace con el de “alienación ideológica”. Con su extraordinaria capacidad de síntesis y su demostrada capacidad didáctica -esta vez más que nunca- ha transformado la enorme complejidad filosófica del autor en una explicación asequible y cercana a los lectores de nuestros días.

El resultado es una visión demoledora. La ideología dominante, la de las clases dominantes, lo impregna absolutamente todo. Todos los aspectos y todas las dimensiones de nuestras vidas y de nuestras sociedades, porque reside en las bases de las mismas, es lo que configura la naturaleza propia de las sociedades capitalistas: la alienación económica. Con todos los elaborados conceptos que la configuran: plusvalía, fetichismo de la mercancía, apropiación indebida, dominación en suma...

Es entonces cuando se siente esa inmensa sensación de oscuridad que

hace decir a Miguel Hernández:

Precipitado en la sombra me veo, (como individuo) y

Carne sin norte que va en oleada... (como sociedad)...

Más adelante, en el Cap. III, el profesor Aguado investiga, analiza y define los instrumentos de la “alienación ideológica”, a través de los cuales se establecen y se difunden como verdaderos, en nuestras mentes y nuestras vidas, esos complejos sistemas de valores y actitudes que, en principio, son contrarios a cualquier lógica humana: El Estado, las empresas, las religiones, la educación, los medios de comunicación de masas ...Aquí se abre el sentido del subtítulo del libro *por qué los pobres votan a los partidos de los poderosos*. Es esa dominación y alienación ideológica la que se apodera de las mentes y corazones y nos hace acomodarnos en la *sombra* y comulgar con las ideas y valores de las clases sociales dominantes, hasta el punto de respaldar sus propuestas políticas, contrarias a los intereses de la mayoría de los ciudadanos.

Igualmente, este trabajo es minucioso, denso y detallado con todas las aportaciones hechas por filósofos marxistas y no marxistas contemporáneos al concepto de alienación e inferidas al de alienación ideológica. Y, de nuevo, el lector

siente el aldabonazo de la oscuridad, la sensación de estar dominados hasta el infinito, hasta el más íntimo rincón de nuestra mente y de nuestra identidad.

Sentimiento que también Miguel Hernández ha expresado:

Fuera, la luz en la luz sepultada.

Siento que sólo la sombra me alumbra.

Creo que ésta es una potente imagen poética para definir la alienación ideológica (*sólo la sombra me alumbra*)

Sólo la sombra, sin astro, sin cielo,

Dentro del aire que no tiene vuelo...

Falta el espacio, se ha hundido la risa

Ya no es posible lanzarse a la altura ...

De la misma forma que Miguel, el lector siente la magnitud del problema: “es demasiado complejo”, “es demasiado universal”.

Los siguientes capítulos del libro van encaminados a terminar de perfilar el concepto de “alienación ideológica” y su lucha contra ella, a través del aprovechamiento de las aportaciones cercanas de la filosofía contemporánea: marxismo clásico, crítico, humanista, neomarxismo, existencialismo, la Escuela de Frankfurt, el posmodernismo, la sociología, ... Ya Marx nos había dicho que toda alienación se combate desde la lucha de clases, lo que Felipe ratifica y adapta.

Pero, a estas alturas de la lectura, es imperioso saber ¿por qué? ¿Por qué hay que luchar?. ¿Por qué hay que cambiar

la sociedad y la vida tal y como están estructuradas? Y, sobre todo, ¿De dónde sacar fuerzas, motivación ...? Creo que es aquí donde reside la más valiosa aportación del libro. Felipe nos da las razones de esa lucha, en principio difícil y desmesurada. Ya en el Cap. II nos ha llevado, y de nuevo ahora nos conduce hacia una visión del ser humano, de la persona, hacia una antropología, escondida en los textos marxianos, y rescatada de ellos, y continuada en la filosofía contemporánea. Una persona en cuyo ser se encuentra por definición la utopía, tan dialéctica como la propia naturaleza humana, que se ha ido haciendo, y continúa haciéndose, en la necesidad de superación, de lucha contra la adversidad, y que se distingue como el anhelo de ser mejor, justo e igualitario.

¿Y cómo definir ese anhelo, esa búsqueda de un mundo nuevo? Para responder a estas preguntas el autor va a iniciar en el último capítulo del libro, un interesantísimo diálogo con todos los filósofos (marxistas y no marxistas) relevantes de nuestro tiempo. Y todos van a ir aportando elementos para perfilar, definir ese concepto de utopía como el anhelo implícito en el ser humano de la esperanza en un mundo mejor. Mundo mejor que se va haciendo poco a poco, que va llegando, que es, aunque todavía no es, pero que

lo será por el continuo esfuerzo de los seres humanos en sus continuadas luchas de liberación.

Este capítulo entraña también un trabajo excepcional. De nuevo difícil y extraordinariamente sintético. Felipe “entrevista” a todos los filósofos contemporáneos y les va preguntando y haciendo decir lo que, algunos sin proponérselo, entienden por cómo luchar contra la alienación.

Es como si el autor fuera buscando ese finísimo hilo de oro, enmarañado en un inmenso trigal, y tirando de él, sacarlo a la luz y poder tejer entonces ese inmenso tapiz de la esperanza y la utopía:

*Ese rayo de sol que en la lucha
Siempre deja la sombra vencida...*

Felipe Aguado nos ofrece en su *La función de la ideología* un libro riguroso, científico, filosófico, que, sin duda, supone una gran contribución a la historia de la Filosofía. Su obra es prácticamente un compendio de toda la filosofía crítica contemporánea, de los siglos XIX y XX. Por ella desfilan todos los grandes pensadores, y, sin embargo, no es un trabajo “erudito”, aunque bien podría serlo en su buen sentido, a juzgar por la intensidad de los estudios. Y no son estudios “pegados” unos a otros como en una vulgar historia del pensamiento, sino entrelazados en una “totalidad” de sentido.

Es, al mismo tiempo, un trabajo “militante”. Hecho desde el compromiso diario y para la militancia. Destinado a todos los que están implicados en la transformación del mundo que les ha tocado vivir.

El profesor Aguado, en esta obra, como en todas las suyas, y en su propia vida, cumple holgadamente la función de intelectual que nos proponía Miguel Hernández. Filósofo comprometido con la realidad de su tiempo, ha analizado el problema y ha buscado y propuesto soluciones. Como buen profesor ha escrutado intrincadísimos textos filosóficos para poder explicarnos que la Utopía y la Esperanza no son sólo anhelos o sentimientos individuales de algunas personas (como normalmente se suelen entender), sino que tienen una arraigada fundamentación racional, profundamente asentada en el pensamiento filosófico actual.

Y consigue presentarnos un libro luminoso, esclarecedor. De lectura fácil (yo diría “facilitada”) y rápida, no pesa en ningún momento. Mantiene el interés, como todas las grandes obras, hasta el final. Entonces el lector descubre que ... algún día ... *sí se puede dejar la sombra vencida.*

Todos los que leamos este libro nos sentiremos deudores de él. Gracias, Felipe.

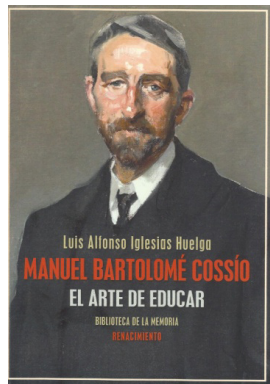
M. Paz Molina

Manuel Bartolomé Cossío

El arte de educar

Luis Alfonso Iglesias Huelga

Biblioteca de la memoria, Renacimiento, 2024, 336 páginas



¿Quién fue Manuel Bartolomé Cossío?. En la fallida tradición de una ilustración moderna española encontramos a muchos nombres que por circunstancias de la historia no han tenido la importancia y fama que se merecían, y Cossío ha sido una de esas almas perdidas para la educación española, a pesar de la gran labor y obra que legó en relación a la educación.

«Bueno, hombre, bueno», de esta manera empezaba Juan Ramón Jiménez la semblanza de Manuel Bartolomé Cossío que escribió en *el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* del 30 de septiembre de 1935, unos pocos días después de su fallecimiento en Collado Mediano el 2 de septiembre de 1935. En enero de 1936 se confirma la denominación del Instituto de Segunda

Enseñanza de Haro con el nombre de «Instituto Cossío», ya conocido por todo el mundo con ese nombre desde su inauguración, y a Cossío, «eximio riojano».

Estamos, sin duda, ante uno de los pedagogos más importantes de la historia de la educación española, una figura oculta tras la desbordante personalidad de Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), cuyo papel en la educación de la Segunda República Española fue esencial. Cossío fue el sucesor de Giner en la misma institución. Pocos se acuerdan de Cossío a la hora de recordar la ILE como uno de los movimientos pedagógicos más interesantes de los dos últimos siglos, a pesar de que fue el alma de la

institución y sin él la ILE no hubiera desarrollado la labor educativa a la que dio lugar. Cossío era un entusiasta por la educación.

Bartolomé Cossío destaca por ser el que introdujo los movimientos pedagógicos de la Escuela Nueva del estadounidense J. Dewey y la Escuela Unificada del suizo Adolphe Ferrière que se desarrollaron a finales del siglo XIX y principios del XX. El objetivo principal de estos movimientos pedagógicos de la Escuela Moderna era ayudar al niño a desarrollar sus potencialidades en libertad para poder llegar a ser un hombre libre y autónomo. Desgraciadamente, en España, apenas se había desarrollado esta concepción moderna de la educación debido a nuestro atraso como nación en llegar a la modernidad y hasta bien entrado el siglo XX, la educación española mantuvo una concepción clásica de la educación que impedía el cambio. Cossío estaba convencido de la necesidad de una escuela activa y no pasiva basada en el aprendizaje memorístico y la disciplina. Denunciaba «el sistema corruptor de exámenes» que no tenían otra función que el premio o el castigo. «La escuela», decía Cossío, «no ha nacido como lugar de trabajo, sino que tuvo su origen en Grecia como *scholé*, cuyo sinónimo es <descanso>, <vacación>, <tiempo libre>, <ocio>, <paz>». Es por esta

circunstancia tan española por lo que la educación se convirtió durante este período en la «Cuestión Nacional». El analfabetismo –en 1930 superaba el 30% en hombres y el 40% en mujeres–, la delincuencia ligada a la pobreza, más el secular abandono de la Administración Pública por la educación, que la había dejado en manos de la Iglesia Católica, levantaron en toda la intelectualidad española un grito a favor de la rentabilidad de una enseñanza pública obligatoria de calidad: «abrid escuelas y se cerrarán las cárceles», ya advertía Concepción Arenal.

Manuel Bartolomé Cossío tenía dos pasiones: el arte y la educación. En diciembre de 1883 fue nombrado Director del Museo Pedagógico de Primera Enseñanza, cargo que ocupará hasta su jubilación en 1929. En 1904 consigue la cátedra de Pedagogía Superior en el doctorado de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid y en 1912 le nombran vocal del patronato del Museo del Prado. Anteriormente había ya escrito dos de sus grandes obras de arte: *El arte en Toledo* y *El Greco*. Su entusiasmo y dedicación a su trabajo le llevan a viajar por toda Europa para conocer las novedades e innovaciones en el campo de la educación y le permite entrar en contacto con todos los nuevos movimientos pedagógicos que se experimentaban por aquel momento.

Se le debe a Cossío junto a Giner el haber traído el primer balón de fútbol a las tierras españolas.

Entre sus muchos quehaceres destaca además de su intensa actividad como director del Museo Pedagógico, la responsabilidad de llevar adelante la ILE, la presidencia del patronato de las Misiones Pedagógicas y ser diputado en Cortes. Fue uno de los candidatos propuestos para ser presidente de la República y más tarde, en 1934, fue nombrado ciudadano de honor de la República.

El pensamiento pedagógico de Cossío se puede sintetizar en la frase «el arte de saber ver». Como responsable de la reforma de la educación de la República, Cossío mantenía que era fundamental la formación de los maestros. Cossío pensaba que sin unos buenos maestros formados en el diálogo y la investigación libre no se podía enseñar a los alumnos y alumnas una recta orientación de la conducta. La vida siempre estaba en el centro de su pensamiento pedagógico y filosófico y el arte como expresión de esa vida: «para él filosofía, educación y arte eran más que sinónimos, conceptos intercalados en un proceso de ida y vuelta lo que indica un platonismo de libro, o más precisamente, de diálogo». Por ello la arquitectura cobraba un interés esencial: «somos sitio», solía

decir porque la vida es también «espacio en construcción permanente». La educación no es solo instrucción sino también una filosofía de la vida para aprender a vivir bien. Otra faceta de su pensamiento era la eliminación de la división entre teoría y práctica. Por ello daba un valor especial a actividades físicas, manuales y de creación como la educación física, el arte, el dibujo y la música. No le gustaba la tradicional enseñanza compartimentada en asignaturas y era partidario de la educación fuera del aula: «la escuela sale a la vida». Rechazaba también una pedagogía elemental y otra superior. Los maestros de primaria y secundaria no deberían ser considerados de menor rango que los universitarios. Todos son pedagogos y deberían estar al mismo nivel, igual que no consideramos al médico de adultos superior al pediatra.

Como institucionista Cossío no rechazaba la enseñanza de la religión, pues para él, el fenómeno religioso forma parte del espíritu humano. Lo que Cossío rechazaba era el adoctrinamiento en cualquier dogma.

Desde la muerte de Giner de los Ríos en 1915, B. Cossío se hace cargo de la Institución Libre de Enseñanza. Una Institución que va a ser la base de la reforma educativa diseñada por la Segunda República española, que concibe la educación como una obra

humanitaria, siguiendo las directrices de Miguel de Unamuno.

La Institucion Libre de Enseñanza fue literalmente la casa de Manuel B. Cossío, situada en el antiguo Paseo del Obelisco, hoy calle del General Martínez Campos. Fue su residencia durante muchos años junto a Giner de los Ríos. La base teórica de la ILE la va constituir el pensamiento del filósofo alemán K. C. Friederik Krause (1781-1832). El krausismo fue un movimiento filosófico que arraigó especialmente en España y que tuvo como introductor a Julián Sanz del Río alrededor del cuál se encontrarían personalidades como Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate y Francisco Giner de los Ríos, su discípulo directo. La base de su pensamiento se expresaba en un ideal de humanidad que se traducía en una alianza de la humanidad que buscaba la unión entre derecho y moral. En realidad, el krausismo, a través de la ILE, era un movimiento liberador que aspiraba al cambio social universal. Estas ideas eran perfectas para una Institución que ponía en la educación el motor central para ese cambio. La ILE nació como una institución educativa a todos los niveles que va a poner en práctica sus principios en los centros propios, fuera de cualquier injerencia política, gubernativa o religiosa, que negara «los principios de

libertad e inviolabilidad de la ciencia y la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas».

Cossío fue el alma y cabeza de la ILE. Sin él no se hubiera llevada a cabo el proyecto que estaba en la cabeza de Giner de los Ríos. Si Giner era el filósofo, el Sócrates español, como le llamaban sus contemporáneos, Cossío era el organizador, el que llevaba a la práctica las ideas de Giner. Cossío concebía la ILE como «una forma de vida, como un lugar de reforma pedagógica (...) en el que se practique la confianza y el gusto por el placer de conocer».

Sintió una gran admiración por Concepción Arenal y tuvo amistad con su hijo Fernando García Arenal, quienes estuvieron también vinculados a la Institución. La casa del hijo de Concepción Arenal fue sede de la Fundación Sierra Pambley, en León, proyecto educativo que funcionaba bajo los principios de la ILE y que fue dirigida por Cossío entre los años 1917 y 1935, sustituyendo a Gumersindo de Azcárate. El proyecto se fraguó en Londres del que queda constancia en el relato *las lecciones de las cosas* del escritor leonés Luis Mateo Díez. Conviene recordar también que la biblioteca de la Fundación Sierra Pambley fue la sede de

la prestigiosa revista de poesía *España*. Actualmente, la casa, que se encuentra enfrente de la Catedral de León, es un museo con una sala dedicada a Manuel Bartolomé Cossío.

No podemos olvidar la otra faceta de Cossío: su pasión por el arte, producto de una experiencia estética que no supo ponerla por escrito pero que relató muchas veces a los que le conocían. Como muestra de esta pasión es la obtención de la cátedra de Teoría de la Historia del Arte en la Escuela de Bellas Artes de Barcelona. Además fue codirector de *Summa Artis*, la gran obra de Historia del Arte del arquitecto José Pijoan. La fusión de arte y pedagogía, belleza y ética es una marca indeleble que llevan todos los proyectos y actividades en los que estuvo implicado Cossío durante toda su vida. Para Cossío, el saber ver la belleza en las cosas nos hace éticamente mejores y nos ennoblece. En este sentido, para él, la educación estética y la educación moral vienen a ser lo mismo, siguiendo la identificación platónica del bien, la verdad y la belleza. Fue el descubridor de la ciudad de Toledo a través del Greco, del que escribió un magnífico libro en 1908 que lo sitúa en vanguardia de la historiografía artística y documental. Fue a Toledo a donde llevó de visita a Albert Einstein de la que hay unas maravillosas fotografías

que immortalizan el momento (y que se pueden ver en el libro).

Otro punto muy interesante es la labor de las Misiones Pedagógicas de las que Cossío fue un protagonista principal. Es de agradecer la magnífica exposición de la historia y labor de las Misiones que hace el autor en donde podemos darnos cuenta y percibir la importante labor inacabada de las Misiones Pedagógicas durante el corto período de la República y de Cossío como su presidente.

Después del largo recorrido que he hecho por los capítulos que conforma este libro hay al final dos capítulos que no puedo dejar de mencionar. Uno es *Manuel Bartolomé Cossío a través de sus contemporáneos* y el otro es *El legado de M.B. Cossío y su influencia en la actualidad*. Dos capítulos que bien merece la pena echarles una lectura para darnos cuenta de la inmensa figura de Manuel B. Cossío como pedagogo e investigador. No podemos entender las primeras reformas educativas de la *Transición* sin estudiar las reformas que inició Cossío con la Segunda República. Aunque no comparten la misma intensidad y entusiasmo que tuvieron en la República, si tienen elementos inspirados en la misma como los Consejos Escolares, la formación del profesorado y los sucesivos intentos fracasados de abandonar el recurso

al libro de texto, los exámenes y la metodología memorística, por una metodología activa, que tanto defendió Cossío desde su primer artículo en 1879: *Carácter de la Pedagogía Contemporánea. El arte de saber ver*. Hay una tendencia en muchos teóricos españoles actuales de considerar que la pedagogía moderna solo puede venir del extranjero, en especial de los países anglosajones – con una jerga pedagógica como *flipped classroom, critical thinking, gaming, etc.* – ignorando la metodología innovadora que muchos de nuestros pedagogos pensaron, aunque, en la mayoría de los casos, no pudieron llevarla a cabo o solo en períodos muy cortos de tiempo, como es el caso de Manuel Bartolomé Cossío.

Creo que ahora ya estamos en disposición de contestar a la pregunta del inicio. Manuel Bartolomé Cossío fue, sin duda, uno de los grandes intelectuales y pedagogos olvidados de la modernidad española. De esa corriente del pensamiento español que va desde Ramón Llul hasta Giner de los Ríos pasando por los ilustrados.

Es de agradecer este libro escrito por un profesor de Filosofía, Luis A. Iglesias, que nos introduce no solo en el pensamiento de uno de los mayores pedagogos españoles de fama mundial, sino también en unos momentos cruciales de la historia de España y sus

políticas educativas; de darnos a conocer esos momentos con una lectura clara, amena e intensa que nos hace ver que este suelo patrio de monjes y soldados, es también suelo fértil en hombres de la talla intelectual de Manuel Bartolomé Cossío.

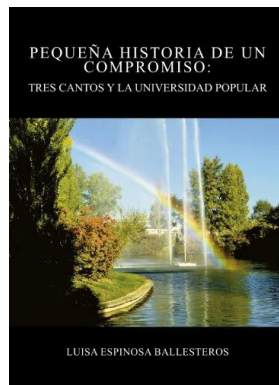
Javier Méndez

Pequeña historia de un compromiso

Tres Cantos y la Universidad Popular

Espinosa Ballesteros, Luisa

Didot, Madrid 2020, 323 páginas



El libro de Luisa Espinosa es un testimonio y un ejemplo de compromiso ciudadano, entendiendo la responsabilidad social como una tarea profundamente educativa. En realidad, se trata de dos historias que se encuentran: la de una luchadora social y la de la Universidad Popular de Tres Cantos. Es la crónica de un proyecto que hace confluir la tradición pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza y la modernidad de un municipio nuevo y próspero en el norte de la Comunidad de Madrid. Es la narración de una toma de conciencia del bien común y de su concreción a través de la confianza en la democracia, es decir, en la participación activa y vigilante sobre las instituciones gubernamentales para recordarles las

necesidades de los ciudadanos. Porque el riesgo de dejar pasar, de mantenerse en silencio, es toparse con el olvido y con la ignorancia. La solución, en cambio, siempre se encuentra en la educación y en los acuerdos colectivos, comenzando con los vecinos. Y estos compromisos son los más difíciles de lograr: sobre todo cuando implican figurar con nombre, apellidos y firma en un documento que se envía a una persona con un alto cargo público: un trozo de papel que se vuelve un cambio oficial, superando con creces las polémicas hojas de quejas. En este sentido, la historia que la autora comparte es real, personal y colectiva, pues incluye su lucha para mejorar su entorno y el de los demás, con una capacidad de insistencia, resiliencia y paciencia que logró

inspirar a las personas más cercanas para comenzar a actuar. Filóloga de vocación con una gran sensibilidad por el arte dramático, tanto en su ejecución como actriz como en la dirección, Luisa -sin afán de vanagloria- despliega un magisterio propio; es decir, se vuelve no solo una guía para la justicia social, sino también una maestra que predica con las obras, más que con la tiza. Su capacidad de sobreponerse a los grandes problemas burocráticos -los cuales siempre implican perjuicios a nivel de salud y también económicos- le ha llevado a poner en práctica una resistencia ante la adversidad, que busca encontrar soluciones en vez de generar debates infructíferos. Este es el espíritu que guía sus memorias sobre la promoción de la cultura teatral en Tres Cantos, hasta el importante trabajo de fundar la Universidad Popular, apoyando la labor educativa de Carmen Michelena -que le dio su nombre y su alma-. La universidad recoge el espíritu educativo que compartieron los filósofos y escritores españoles de la Edad de Plata, en una visión integral de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades que aspira a una formación ciudadana sólida y democrática. Además de contener estas reflexiones sobre cómo llegó a concretar este proyecto de profundo impacto en Tres Cantos y en general

a través de las redes sociales -con miles de visualizaciones por vídeo-, la obra constituye también una gran aportación documental sobre la historia de la universidad, con material gráfico y escrito que da cuenta de las actividades que se desarrollaron en el aula y también fuera de ella, pues, siguiendo la rienda de los institucionistas, la Universidad Popular organizaba excursiones y salidas culturales por varios sitios de España; a cargo de Rodrigo García-Quismondo, principal miembro fundador de la Universidad. Al mismo tiempo, se destacan las contribuciones de los colaboradores más cercanos que también hicieron posible este compromiso, como el profesor José Luis Mora de la Universidad Autónoma de Madrid -quien prologa el libro-, mediante cuya intercesión los tricantinos lograron invitar al filósofo Ángel Gabilondo (quien fue Rector de la UAM y Ministro de Cultura) a impartir una conferencia en su sede, siendo también un gran éxito entre el público asistente. Dicen que los sueños se construyen con los ojos abiertos y esta historia pedagógica-científica es una demostración de que es posible y que merece mucho la pena apostar en todo momento por la educación, por la convivencia democrática, por la paz y por el conocimiento. Como en cada relación humana, la perfección

no existe y el libro también cuenta las desavenencias y las discrepancias en la sucesión generacional para continuar con esta misión cultural; lo cual no desdeña en absoluto el valor de lo conseguido, sino que lo dignifica, al recordar la dificultad que implica la convivencia humana y la disparidad de las ideas entre nosotros. El objetivo de la educación no es otro que enseñarnos a navegar entre esas aguas y buscar soluciones con compromiso antes que salidas fáciles para evitar la marea alta. Este era el ideal democrático de los grandes educadores de la Generación de 1914 y de 1927 y es el legado al que también ha contribuido la Universidad Popular de Tres Cantos “Carmen Michelena”.

Manuel López Forjas

Trashumanismo integral

En torno al deseo de vivir para siempre

Ricardo Mejía Fernández.

Ed. Encuentro, Madrid 2025, 334 páginas

RICARDO MEJÍA FERNÁNDEZ

TRANSHUMANISMO
INTEGRAL

EN TORNO AL
DESEO DE VIVIR
PARA SIEMPRE



Entre tantas publicaciones sobre el Transhumanismo y las Nuevas Tecnologías aplicadas al hombre, destaca esta obra. El autor es Catedrático de Lógica y Filosofía de la Ciencia en Cataluña y cuenta con una amplia formación filosófica y teológica, es además sacerdote católico. Se caracteriza esta obra por ser un intento de conjugar la tradición humanística con las ideas transhumanistas y el progreso que conlleva el avance de las tecnociencias actuales y futuras. Es decir, considera legítimo el afán de mejorar la condición humana que pretende el Transhumanismo pero, afirma que dicha pretensión sería parcial por considerar al ser humano como una entidad exclusivamente material. Defiende en esta obra que el

afán de mejora debe abarcar todas las dimensiones del ser humano sin excluir la apertura a la transcendencia. Desde las bases de su formación filosófica y teológica analiza y asume todo lo que permite su posicionamiento cristiano. Como dice en la Introducción, esto supone una crítica en una doble dirección. Una hacia los que sufren una tecnofilia idolátrica que les impide experimentar la realidad y otra hacia quienes les aflige una tecnofobia irracional. Para el autor de esta obra el poder tecnocientífico crecerá más y más en el futuro. Por eso es necesario desenmascarar aquellas pretensiones de mejora parciales y sesgadas de materialismo y por tanto incompletas.

El libro se divide en dos partes. En la primera, *pars destruens*, analiza

críticamente las aportaciones de la corriente transhumanista y critica muchas de sus pretensiones; pero sin rechazarlas del todo. Las considera insuficientes (parciales) porque desatienden la realidad compleja del ser humano al reducirlo solo a un mero organismo inteligente. Sin pretender volver a tiempos pasados, propone, lo que él llama, el Transhumanismo integral. En este transhumanismo todas las Nuevas tecnologías tendrían su sentido y utilidad para mejorar la condición humana (*humanenhancement*), pero sin olvidar que el hombre es un ser abierto a la Transcendencia. Su consideración integral de la persona pretende encajar entre las creencias religiosas y las ideas materialistas y ateas de ese Transhumanismo parcial.

En el capítulo 1 describe los distintos transhumanismos que se dan en la actualidad. Y después reflexiona sobre los diversos temas de estos transhumanismos como puede ser el deseo irrefrenable de vivir (capítulo 2), la búsqueda del éxito y huida del fracasos (capítulo 3), la maquinización de la persona (capítulo 4), el eugenismo (capítulo 5) y por último lo que él llama la secularización de las sociedades actuales (capítulo 6), es decir el abandono por parte de la mayoría de los hombres de los planteamientos transcendentales lo que lleva a considerar esta vida como

la única que hay. Podemos considerar bastante exhaustivo su descripción de las corrientes transhumanistas y sus diversas propuestas. Es un logro del autor analizar las raíces filosóficas y cómo han ido surgiendo desde mediados del siglo XX estas ideologías. En sus propias palabras “el hombre está fuera de sí (deslumbrado por la investigación y la manipulación técnicas), mientras se proyecta el mundo feliz de una vida humana sin mal, ni dolor, ni muerte.” (pág. 35). *La revolución tecnocientífica* (expresión creada por Javier Echeverría 2003) es el signo de nuestra época en la que la fusión de la ciencia y la tecnología, despojadas de la ética, arrojan al hombre hacia un futuro que nunca pudo imaginar. Es característico de estos transhumanismos la carencia de *axiología* y la asunción de *praxiología*. Según nuestro autor el éxito de esta ideología es presentarse como salvadora de un homo sapiens cansado, enfermo y herido de muerte desde sus inicios. Es interesante su análisis de los fundamentos filosóficos de esta autocosideración de la humanidad y sus consecuencias en los diversos transhumanismos y posthumanismos. Una y otra vez insiste en su crítica: “aspirar a tener más capacidad memorística y más concentración es algo cultivable biológicamente, con el uso de fármacos; amar más y mejor, o

ser más solidario, tener en definitiva más responsabilidad moral, es igualmente digno de cultivar desde un plano diferente pero complementario” (pág. 141). Los transhumanismos son parciales y sesgados y solo una Transhumanismo que integre todos los aspectos de la persona: físicos, biológicos, psicológicos, sociales, espirituales, etc., tiene sentido.

“El enhancement integral no consiste (...) en la hipostatización del substitutivo material y técnico-instrumental de la naturaleza espiritual y ética de la persona humana” (pág. 142). Pues bien, este planteamiento alcanza su cenit en el capítulo 6, titulado “una fe ultrasecularista”.

Pero es la segunda parte la que más contenido tiene ya que propone sus ideas sobre lo que debe ser la mejora de la humanidad. Bajo el título “El reto de un nuevo Transhumanismo” aborda los temas que considera sustanciales de cara a ese futuro mejor.

Pues bien, el autor de la mano del conocido neotomista Jaques Maritain, avanza hacia posiciones menos radicales (ni teísmo ni ateísmo) sobre el ser humano al considerarlo dependiente de sí mismo y de sus actos. Para él, el vocablo “integral” apunta hacia varios temas. Por un lado “complejidad”. El ser humano es algo muy complejo y del que no tenemos aún un conocimiento

exhaustivo. Basándose en Ortega y Gasset sostiene que el hombre además de *sapiens* es *technicus*. No se puede separar lo humano de lo técnico porque están ya perfectamente fusionados. La tecnicidad es ya algo natural en el hombre. Sin embargo, no es la técnica la que cambiará al hombre sino el hombre cambiará la técnica para avanzar en su perfeccionamiento como persona. Se podría decir de otra manera, no es la tecnociencia un fin en sí mismo sino un medio puesto al servicio del hombre en su integridad compleja. Esto se puede también resumir, en una palabra: “persona”. El transhumanismo integral trabaja en la persona humana y para la persona humana. El autor adopta la expresión “Personalismo integral” como eje de su propuesta transhumanista. La centralidad de la persona es la clave de todo su planteamiento, y considera que los demás transhumanismos son despersonalizantes con el ser humano. Con sus simplificaciones reducen al ser humano a un objeto. Y en el capítulo 9 añade la dimensión transcendental de la persona humana. La persona humana tiene una dimensión espiritual y por eso está abierta a las cosas perennes todavía no conseguidas, pero adelantadas en su vertiente espiritual. Según él la visión solo material del hombre y de la vida humana, es parcial y no es verdadera. Anuncia que se debe integrar los

biológico, lo biográfico y lo religioso. Y llama a su Transhumanismo integral y no trascendental porque piensa que la apertura humana hacia lo espiritual es consustancial a lo humano. En este punto, hilvana con sus ideas textos de Zubiri, Leonardo Polo, K. Rahner o Luc Ferry (*humanismo de trascendentalidad truncada*). Y acuña una nueva expresión *Sapiens religiosus* asumiendo la idea de Zubiri de la espiritualidad entendida como una *religación ontológica y fenomenológica*.

En el capítulo décimo partiendo de las ideas de Hans Jonas sobre el Imperativo de responsabilidad (formulado tras las calamidades europeas de la Segunda Guerra Mundial y en el exterminio nazi, introduce lo que llama Imperativo tecnocientífico: *“Obra de tal modo que tu acción técnica apta para amar y sus consecuentes efectos expresen, potencien, suplan y salvaguarden auténticamente a la persona integral, en su centralidad, dignidad y trascendentalidad; tanto individual como comunitariamente en la Tierra.”* Trata de desmitificar el avance tecnológico, pero tampoco se muestra tecnofóbico. Y crítica abiertamente a aquellos que propugnan una tecnosalvación. Pero es en los dos últimos capítulos en los que expone sus aportaciones y expone lo que entiende él por transhumanismo y avance tecnocientífico. La ciencia y tecnología

contemporáneas cometen un error al mostrarse inhumanas o antihumanas. El hombre como persona encarnada, no puede renunciar a su ser. Por este motivo las ideas parciales y deshumanizantes no pueden tener cabida ni razón de ser por su reduccionismo. Hay que humanizar la tecnología y la ciencia. Para ello, primero hay que dar cabida a la persona humana como centro de todo y mostrar interés por todo aquello que trate de la vida humana como persona encarnada. Pero las antropotecnias no deben ser las únicas disciplinas que hay que tener en cuenta. Porque el hombre no es solo un animal más. Es necesario considerar su espiritualidad y sus necesidades como *Sapiens religiosus et amoris*, además de ser un ser social y que vive en comunidad y en un entorno natural al que debe respetar.

Para terminar, retoma el término viricultura utilizado en el capítulo segunda de manos de Galton e intenta una nueva lectura de sus ideas. Para ello hay que someter a examen crítico del *enhancement* parcial de los transhumanistas parciales. Su propuesta es mejorar la ética y la cultura de las personas, como camino para que las antropotecnias tengan un verdadero sentido. Entiende por *viricultura* el cultivo de los cuerpos, tejidos y células humanas y animales. Es decir, la mejora del cuerpo. Pero además hay que

mejorar el cuidado de los otros en la *polis* comunitaria en que vive el hombre. También, este nuevo transhumanismo integral, debe promover la mejora ecológica y económica (el *Oikos*) Y por último el cuidado y la mejora de si en su aspecto espiritual.

En definitiva, una obra complementaria que ofrece una nueva visión del Transhumanismo dentro de la tradición cristina. Lectura amena y profunda, en ocasiones. Se necesitan conocimientos previos de filosofía para abordar su comprensión.

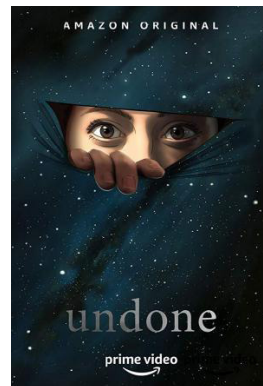
Manuel Sanlés Olivares

Undone

En torno al deseo de vivir para siempre

Raphael Bob-Waksberg y Kate Purdi (creadores)

Serie de TV, Amazon Prime, 2019-2022, 16 capítulos



Undone es una serie televisiva (2019-2022) de Amazon Prime que se compone de 2 temporadas con 8 episodios cada una. Los creadores son Raphael Bob-Waksberg y Kate Purdy (conocidos anteriormente por *BoJack Horseman*) y guioniza también por estos dos últimos junto con Lauren Otero, Elijah Aron, Joanna Calo, Carmiel Banasky, Gonzalo Cordova, Patrick Metcalf, Mehar Sethi, April Shih. Para reproducir un carácter expresionista han utilizado la innovadora técnica de la rotoscopia que genera una animación tradicional sobre imagen real. Esta arriesgada serie explora la elasticidad del tiempo y la memoria planteando dudas sobre la objetividad de la realidad percibida.

La pregunta sobre la realidad es esa

trampa de la que surgió la escisión entre idealismo y realismo: es el mundo, ¿mundo en sí mismo? o más bien, ¿es un producto de mi cabeza? La realidad es aquello donde se sostiene la vida y se dan los sucesos sin ningún aspaviento. Hasta que algo nos sacude o hasta que se abre la grieta de la duda y nos asomamos a esa inmensidad de lo posible.

Undone se refiere a la incompletitud de la realidad porque no hay nada en su funcionamiento que desvele alguna veracidad innegable. La realidad y, en este sentido, la vida tiene verdades que no son comprobables, pero existen y se mantienen en su desconocimiento. Esta serie nos lleva por un viaje donde vemos nuevas realidades: posibilidades que se desarrollan en otros planos, en otros tiempos. No es, por tanto, una

muestra de la realidad completa, pero sí un alegato a sus distintas formas y sentidos.

La serie de *Undone*, no cuenta una única historia familiar, cuenta muchas historias que se encuentran, de alguna forma, en esa historia. Desarrolla las hipótesis de los “y si...” que tanto duelen y flotan impertérritos en el ambiente. Desde la sencillez de la cotidianeidad, se llega a las cuestiones últimas de los condicionantes que marcaron los sucesos y desvela los resultados potenciales.

Nuestra protagonista Alma (Rosa Salazar) es una chica corriente de Texas con tanta resignación a ocuparse de nimiedades normativas que, salpica cada escena con un agraciado sarcasmo. Ella, siente que su vitalidad innata disminuye por cortafuegos que encuentra en el recorrido de la existencia. El bucle de la rutina la arroja a una vida determinada por el sinsentido de sus acciones. Pero, en plena crisis de los treinta, su padre fallecido (Bob Odenkirk) reaparece para ofrecerle a Alma un verdadero vuelco a su existencia.

Las diferentes comunicaciones, los distintos estados de conciencia, otros tiempos, nuevas vidas y, también, vidas pasadas; todo ello como parte de la misma vorágine que acaba desenvolviéndole el sentido a todo. Sucede, pues, una variedad incompatible, esa posibilidad

inalcanzable, aquella oportunidad irrecuperable. *Undone* es el despliegue de la vida fuera de lo cotidiano, fuera de la línea temporal o de algún tipo de tiempo donde puede pasar cualquier cosa en cualquier momento.

Desde el accidente que marcará el resto de su vida de una forma nada corriente, Alma se encontrará bailando en algún lugar de esa fina línea entre la cordura y la locura. Ella de la mano de su padre tendrá que aprenderse en un nuevo equilibrio y descubrirá grietas espacio-temporales por las que colarse. Podrá transitar perspectivas ajenas con lo que ampliará miras en ese plano *metareal*. Entender la vida como un todo; pensar la existencia como algo donde todo confluye constantemente, de ahí que siempre esté viva, porque nunca se detiene.

Lo que vemos, lo que sabemos, lo que vivimos no es lo único que existe. Estamos acostumbrados a un plano lineal concreto, a una vida ensimismada, olvidándonos de que hay vida más allá, que hay mundo fuera de nosotros. Aunque en nosotros quepa un mundo, ese mundo no es el mundo; esa vida no es solo mi vida, es la vida que se crea con la vida de otros. Somos mixtura, somos, necesariamente, conexiones y quien no vea esto, no ve el mundo, ni tampoco tiene mundo. Abrirse es la clave, siempre lo ha sido: abrir planos,

abrir grietas, las puertas, los ojos, la mente, abrir para que todo entre y se combine uniéndose entre sí.

La realidad de la que nos valemos no es más que la construcción de un edificio de creencias que nosotros mismos establecimos. No es algo que ya se encontrara desde el inicio, sino que hubo que levantarlo. Desde sus rígidos cimientos que aseguraron la estabilidad, pasando de ladrillo en ladrillo que proporcionaron la seguridad, hasta llegar al tejado que protegió de cualquier tempestad. Así, tener que derrumbar el lugar donde has vivido toda la vida no es fácil, como tampoco lo es deshacerse de los esquemas en los que encaja la realidad que te rodea.

Pero esta serie precisamente logra tirar los tabiques y las vigas que sostienen su estructura. De entre el polvo que levantan los escombros, se entiende que no existe una seguridad indudable o una rigidez suprema. Es un elogio a lo indeterminado que consiste en agitar el mundo para hacer tambalear las creencias estáticas. Somos, por lo tanto, el centro descentrado, situándonos en un estado de movimiento constante. Hay que ir de dentro hacia fuera y de fuera adentro otra vez, para dejar entrar otras creencias que están fuera y no considerábamos previamente. Por lo tanto, seguir descubriendo y no establecerse en una postura fija.

“Intentar sin intentarlo” como diría Alma, según le enseñó su padre. Lo que es capaz de ver en los distintos planos la confunde, se le entremezcla, no puede controlarlo ni analizarlo. Accede a nuevos recuerdos de una conciencia que existió pero no experimentó como tal y, a la vez, tiene recuerdos de su vida anterior que conscientemente sí experimentó. Y es que no puede extrapolar la forma de actuar en el plano lineal a otros planos con las *metaestructuras* diferentes. Tendrá que aprender a conciliar la multiplicidad de realidades que se van formando como posibilidades realizadas y, de esta manera, lograr que el tiempo se realinee. No tiene que actuar “ella” como tal, como sujeto. En cambio, debe dejarse actuar, ser parte del momento de otro tiempo: casi como algo omnisciente casi, como algo que no existe.

“Intentar sin intentarlo”, sentir las emociones sin dejar que se conviertan en uno mismo, una forma de liberación. Alma descubre aquel sótano mental donde las emociones desagradables se instalan. A través de ellas Alma accede a lo más profundo de las personas para configurar nuevas acciones, o desconfigurarlas. Ella fluye hasta “ser como el cielo”, deja que las cosas pasen pero esas cosas no se vuelvan ella misma. No hay que controlar los sucesos, sino ser parte de ellos.

El desarrollo de la vida ocurre por sí misma y, en realidad, nosotros controlamos menos de lo que pensamos, de hecho, lo más superficial. Aun así, esa superficialidad debe ser desarrollada y es el único plano donde todos nosotros podemos actuar. Esos desenlaces tan humanos como naturales e imprecisos, que no se saben hasta que no ocurren. Ella es la mediadora entre las diferentes realidades y puede volver atrás para cambiar aquellas cosas irremediables de la vida, que tan diferentes hubieran podido ser por tan poco. Conectada al más allá pero anclada al más acá, solo quiere mejorar la situaciones de su familia, reescribir aquella historia de historias que se influyen unas a otras.

Con su capacidad permite desencadenar ese flujo de sucesos que anteriormente se encontraba oculto. Mientras su familia está centrada en resolver los problemas del aquí y ahora, Alma está comprometida con resolver los de otro tiempo para que influyan en el curso del presente de la forma más favorable. Esto implica cambios de vínculos relacionales, lo que verdaderamente nos construye. Acaba descentrándose sin saber cuándo parar, olvidando que algunas cosas tienen que ocurrir porque sí, tal y como lo hacen. Y es que las personas no son problemas que resolverse, sino que deben comprenderse más bien.

Hay que saber soltar, dejar fluir, “ser como el cielo”. El más allá y el más acá. El presente con pasado y de camino al futuro. Las partes que construyen la vida como un collage. Hay que reconciliarse con todas las partes de uno mismo, convivir con los desaciertos entendiendo que también nos construyen pero, no necesariamente nos determinan. No todo puede cambiarse pero hay que aprender a tomar las oportunidades y *Undone* nos muestra que existen diferentes verdades de una misma realidad.

Referencias bibliográficas:

La mecanización humana configurada en la psique. ISSN-e 2952-1785, N.º. 4, 2023: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9650578>

¿En qué sentido somos libres? (2003): <https://filosofiaenlared.com/2023/07/en-que-sentido-somos-libres/>

¿Quién viola los derechos de quién? (2023): <https://filosofiaenlared.com/2023/06/quien-viola-los-derechos-de-quien/>

Una actualización conceptual del capitalismo (2023): <https://filosofiaenlared.com/2023/05/ayn-rand-actualizacion-concepto-capitalismo/>

Mireia Romero Fernández

FIRMAS EN PAIDEIA

FIRMAS PAIDEIA

NÚMERO 120

Iliana Melero Monagas

Está actualmente desarrollando una tesis doctoral en el campo de la Filosofía Política y Filosofía Social, en la Universidad de Zaragoza. En ella se centra en el análisis de la obra de Karl Polanyi así como su recepción a través de diversos autores contemporáneos. Además es profesora de Filosofía en Secundaria y Bachillerato desde hace cinco años, ha dado clase en diferentes institutos de las Comunidades Autónomas de Canarias y de Aragón. Ha publicado el capítulo “Considerando la alienación en la Teoría Crítica de Hartmut Rosa” en *Momentos pospandemia: Nuevos poderes, nuevas resistencias* (2021), editado por el Institut Soberanies, así como reseñas de las obras *Jürgen Habermas. Una biografía*, de Müller-Doohm, *Capitalismo Cansado* de Luis Arenas, y *Conceptos políticos fundamentales: un análisis contemporáneo*, de Alfonso Galindo Hervás, en *Revista de Análisis Filosófico*, Vol. 7 Núm. 2 (2020), Reseña en la *Revista de Análisis Filosófico*, Vol. 8 Núm 2 (2021), y *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, Vol. 42, Núm. 1 (2025) respectivamente, además de una nota crítica a *Historia y conceptos políticos. Una introducción a Reinhart Koselleck* de Alfonso Galindo Hervás en *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, Vol. 24, Núm. 3 (2021).

Emilio Acosta Díaz

Doctor en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín). Líder del Grupo de Investigación Lumen, Universidad CESMAG.

Emma del Pilar Rojas Vergara

Doctora en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín). Investigadora, Grupo de Investigación Lumen de la Universidad CESMAG.

Brais González Arribas

brais.gonzalez.arribas@uvigo.gal

Es Doctor en Filosofía (UNED) y profesor del área de Filosofía de la Universidad de Vigo, donde co-dirige el Grupo de investigación ‘Ontologías de la diferencia. fundamentos teóricos y repercusiones prácticas’. Es también profesor-tutor en UNED-A Coruña, investigador de la Cátedra Internacional de Hermenéutica Crítica (HERCRITIA) e investigador de los proyectos ‘Intersecciones post-humanas en las literaturas irlandesa y gallega’ [PID2022-136251NB-I00] y ‘Buenas Prácticas para una Ciudadanía Digital Crítica en Educación Infantil’ [PID2023-148530NA-I00].

Enrique Ferrari

enrique.ferrari@unir.net

Es profesor titular y vicedecano de investigación en la Facultad de Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Internacional de La Rioja. Es doctor en Filosofía y licenciado en Filología Hispánica y Filosofía. Es autor del *Diccionario del pensamiento estético de Ortega y Gasset* (2010) y *Resistencias con lo digital* (2014), es coautor de otros 3 libros y ha publicado aproximadamente un centenar de artículos académicos. (Identificador: <https://orcid.org/0000-0001-7910-8134>)

Nicolás Susena Presas

nsusenapr.chs@upsa.es

Es profesor de la Universidad Internacional de la Rioja y Pontificia de Salamanca y es autor de *El matrimonio como “maxima amicitia”* en Santo Tomás de Aquino (sept. 2024) en la Revista *Studia Cordubensia*; y *El matrimonio como “maxima amicitia”* según Santo Tomás de Aquino (feb. 2024). Universidad San Dámaso. (Identificador: <https://orcid.org/0009-0008-6754-8042>)

Juan Jesús Guitarro Carrasco

jgutierro@comillas.edu

Es profesor de la Universidad Pontificia de Comillas y autor de “The Withdrawal of God and Humanity as Co-creator in Hans Jonas’ Cosmogonic Conjecture” en *Pantheism and Ecology. Cosmological, philosophical, and Theological Perspectives*, editado por Luca Valera, Springer, 2023. “Del poder de la ciencia a la ciencia como poder” en *Un pensamiento cordial e ilustrado: razón, compasión y trascendencia: homenaje a Alicia Villar Ezcurra* /coord. por Antonio Sánchez Orantos, Mario Ramos Vera, 2023, págs. 345-366.

“Entender al ser humano desde lo orgánico. La propuesta de Jonas y Plessner” en *Pensamiento: Revista de investigación e Información filosófica*, Vol. 75, Nº. Extra 283 (Serie Especial Nº 9), 2019, págs. 219-235. (Identificador: <https://orcid.org/0000-0002-7556-7373>)

Ilaria Napolitano

Ilaria Napolitano se graduó en Filosofía en la Universidad La Sapienza de Roma, se especializó en educación de adultos en la Universidad de Roma Tre y se formó en la escuela de Psicosíntesis, primero en el Instituto de Roma y después en el SIPT de Florencia, obteniendo el título de consejera clínica. Enseña historia y filosofía en un Instituto clásico y colabora con organizaciones y asociaciones en temas relacionados con la educación, la interculturalidad y la historia de las ideas. Ha publicado «Psicosíntesis y Filosofía Antigua» (2021) editado por el Instituto Florentino de Psicosíntesis. Actualmente está cursando un doctorado en la Universidad de Salamanca en prácticas filosóficas.

Sergio Pons Garcés

Sergio Pons Garcés (Zaragoza, 1988) es licenciado en Filosofía y doctor por la Universidad de Zaragoza. Su investigación doctoral ahonda en una lectura materialista de la obra de Ernst Bloch. Profesor asociado del Departamento de Filosofía de la Universidad de Zaragoza, actualmente ejerce como profesor de Filosofía en enseñanzas medias. Sus principales áreas de investigación son la ontología, la filosofía política y la filosofía de la historia. Se ha especializado en

pensadores del siglo XIX y de la primera mitad del XX, analizando especialmente la cuestión de la utopía y la dimensión ontológico-política de la temporalidad. Entre sus trabajos publicados, destaca *La función utópica. Introducción al materialismo blochiano* (PUZ, 2023).

Antonio Redondo García

antonioiredondo81@gmail.com

Es profesor de Filosofía en el IES Ramón y Cajal de Albacete. Respecto a mi formación académica, tengo un máster en Bioética por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y soy doctor en Filosofía por la UNED con la tesis *En torno al confín del inicio de la vida humana en el pensamiento bioético de Diego Gracia*. Actualmente ostento el cargo de secretario de la Sociedad de Filosofía de Castilla-La Mancha. En cuanto a sus publicaciones, estas están especialmente dirigidas al campo de la bioética (Identificador: <https://orcid.org/0000-0001-6197-9337>):

Luis Martínez de Velasco

Profesor jubilado de Bachillerato

Profesor asociado de la Universidad de Educación a Distancia

Alejandro Mardones de la Fuente

alemardo@ucm.es

Es graduado en Filosofía y Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Estética Contemporánea por la misma casa. Comienza su investigación de tesis doctoral en torno a la figura de la máscara en el posestructuralismo francés y sus lecturas por parte de los fenómenos políticos más contemporáneos. Sus líneas de trabajo tejen conexiones entre el pensamiento político y estético, como su más reciente publicación «Máquinas y potencialidades para liberar el discurso aceleracionista», en *Tecnocultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos sociales*.

Darío Hernández Guerra

darherna@ucm.es

Es graduado en Filosofía y en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual por el Centro de Estudios del Museo Reina Sofía, la Universidad Complutense y la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es doctorando en el Programa de Doctorado en Estudios Artísticos, Literarios y de la Cultura en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación, ligadas al arte contemporáneo y la actualidad de la pintura, permean en algunos de sus artículos como «Kitsch as Experience of the World» en *Espes. The Slovak Journal of Aesthetics* o «Arte y movilización. Proyección social e incidencia político-cultural en la democratización de los espacios públicos urbanos» en *Estudios sobre Arte Actual*.

María Fernández Altozano

m.fernandezalt@gmail.com

Es graduada en Filosofía y en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Mercado del Arte y Gestión de Empresas Relacionadas por la Universidad Antonio de Nebrija.

María Costales Muñoz

mariacostales01@gmail.com

Es graduada en Filosofía y Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Transparencia y Buen Gobierno por la misma universidad. Su experiencia profesional está ligada a la asesoría en instituciones políticas (Ministerio del Interior, Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico y Ayuntamientos locales) y a la difusión cultural (Ateneo de Madrid).

Núria-Sara Miras Boronat

nsmiras@ub.edu

Núria Sara Miras Boronat es profesora agregada de Filosofía Moral y Política en la Universidad de Barcelona. Forma parte de los grupos de innovación docente

ApS UB (sobre aprendizaje-servicio) y SOFIA (sobre la introducción de la perspectiva de género y decolonial en filosofía). Ha investigado sobre la relación entre juego y filosofía y, en los últimos años, se ha especializado en feminismo pragmatista. Sus últimas publicaciones son PRIVILEGE WALK. Una eina socioeducativa per reflexionar sobre gènere, capacitats i salut mental (con Júlia Martín Badia, Octaedro, 2022) y Filòsofes de la contemporaneïtat (Edicions UB, 2023).

Sergi Oms

sergi.oms@ub.edu

Sergi Oms es profesor lector en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación Logos y del Barcelona Institute of Analytic Philosophy (BIAP). Forma parte de los grupos de innovación docente ApS UB (sobre aprendizaje-servicio) y SOFIA (sobre la introducción de la perspectiva de género y decolonial en filosofía). Forma parte también de la Cátedra UB de aprendizaje-servicio. Ha publicado artículos en revistas como Synthese, Metaphysica y Notre Dame Journal of Formal Logic y ha editado libros en editoriales como la Cambridge University Press. Sus intereses de investigación están relacionados con la filosofía del lenguaje y de la lógica, la historia de la filosofía y la filosofía de la educación.

MEMORIA DE ACTIVIDADES DE LA SEPFI

Sept. 2024-Sept. 2025

Este año, desgraciadamente, no se ha celebrado *Más Filosofía*. Lo hemos echado de menos, un acontecimiento que ofrecía al profesorado de Filosofía la oportunidad de presentar sus innovaciones pedagógicas en clase, Esperemos que el curso que viene podamos recuperar dicha actividad. Seguimos animando y promocionando la actividad como Asociación filosófica por el interés pedagógico que encierra.

A través de nuestra participación en la Red Española de Filosofía (REF), la presidenta de la Sepfi, Esperanza Rodríguez, ha apoyado y escrito reiteradas cartas y comunicados en relación a la coordinación de la prueba de acceso a la universidad solicitando información sobre la EvAU y reclamando reuniones y atención al profesorado con el fin de que llegue la información lo antes posible al profesorado y al alumnado.

Como siempre hemos colaborado y dado soporte para la celebración de las Olimpiadas Filosóficas de la Comunidad de Madrid, que una vez más, sin apoyo institucional, han sido un éxito de participación y organización. En esta línea hemos acordado con el Comité organizador de las Olimpiadas, la publicación de un número especial dedicado a los premiados en todas las categorías. En enero del 2024, salió el primer número y en abril del mismo año publicamos el segundo número con los premiados de las últimas Olimpiadas.

Hemos participado en los siguientes Congresos: *III Congreso de la Red Española de Filosofía (REF) celebrado en Salamanca: Ámbitos de la Filosofía en el siglo XXI, balances y perspectivas*; en las *III Jornadas de Didáctica de la Filosofía* organizadas por la Universidad de Santiago, y en el *I Congreso Internacional de Docentes e Investigadores de Didáctica de las Humanidades*, organizado por el Colegio de Doctores y Licenciados junto a la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, en el que además fuimos entidad colaboradora. En todos ellos hemos estado presentes socios y socias de la Sepfi presentando comunicaciones y difundiendo nuestra Revista *Paideia* para darla a conocer. Además nuestra presidenta estuvo presente en las *XII Experiencias Docentes en Filosofía*, en abril de 2025: ¿Innovación

o Tradición?, organizadas por la Asociación de Profesores de Filosofía de Madrid (APFM).

Seguimos apoyando iniciativas en relación al mundo filosófico como los paseos Arturo Barea. Una actividad sumamente interesante para los centros educativos. Damos publicidad a Congresos y Conferencias y a presentaciones de libros.

Proyectos para el próximo período de actividades:

- Participación en el VI Congreso Internacional de Innovación Educativa en la Filosofía, que se celebra en Valencia, los días 5, 6 y 7 de noviembre de 2025.
- Paseos filosóficos por Madrid en relación al filósofo Madrileño José Ortega y Gasset. Se han establecido contactos con la fundación Ortega-Marañón para una posible colaboración. Ha habido respuesta pero no se ha llegado a ningún contacto para la preparación de la actividad. Posiblemente se realice sin el apoyo de la fundación.
- Promocionar y activar la página web para hacer reseñas de book-tube de libros relacionados con la filosofía. Se hará un llamamiento a los socios y socias para pedir su colaboración.
- Celebración del III Encuentro de profesores y profesoras de Filosofía
- Celebración de seminarios o cafés filosóficos abiertos a toda la comunidad filosófica.

COLABORACIONES EN PAIDEIA

Paideía acepta trabajos no solicitados —artículos, entrevistas, experiencias didácticas, comunicaciones, reseñaciones 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.

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. Información obligatoria: autor, título, editorial, año de publicación y número de páginas

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, aforismos, 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, y Comunicaciones. Javier Méndez: paideia@sephi.es
- Libros, Filosofía y Literatura y Experiencias Didácticas: Esperanza Rodríguez: filoesperanza@gmail.com
- A través de la página web: www.sephi.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

Observaciones: Tipo de letra: Times New Roman, Arial o Calibrí, 12 puntos, interlineado 1,5 líneas y justificado. Párrafos con sangría a 0,7 cm. Párrafos de citas de más de 40 palabras a 1,25 cm., 10 pto 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. Se utilizarán preferentemente comillas latinas o española («»). 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. La nota a pie de página se colocará siempre antes del signo de puntuación (p.ej. Habermas¹.)

Niveles de Títulos:

1. Título principal del artículo. Nivel 0: Centrado. Todo en mayúsculas
2. Títulos dentro del artículo:
 - a. Nivel 1: Centrado • Negrita • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula Texto inicia en nuevo párrafo.
 - b. Nivel 2: Alineado a la izquierda • Negrita • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula Texto inicia en nuevo párrafo.
 - c. Nivel 3: Alineado a la izquierda • Negrita • Cursiva • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula Texto inicia en nuevo párrafo
 - d. Nivel 4: Alineado a la izquierda • Negrita • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula • Con sangría de ½ pulgada (1.27 cm) • Con punto final. Texto inicia en la misma línea
 - e. Nivel 5: Alineado a la izquierda • Negrita • Cursiva • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula • Con sangría de ½ pulgada (1.27 cm) • Con punto final. Texto inicia en la misma línea.

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.

Formulario de envío: <https://sepsi.es/envios-colaboraciones/>

INSCRIPCIÓN A LA SEPM Y A LA REVISTA PAIDEIA

Nombre y apellidos:

NIF:

Nº de cuenta para la domiciliación bancaria:

Dirección postal:

Email:

Teléfono de contacto:

ENVIAR A nuevasepm@gmail.com / info@sepm.es



