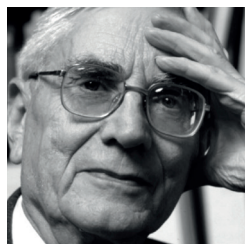
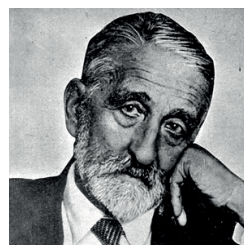
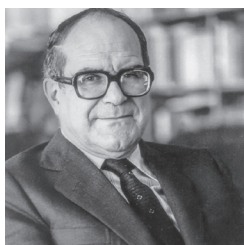
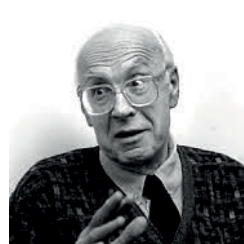


PAIDEIA



Revista de Filosofía
y Didáctica Filosófica



120

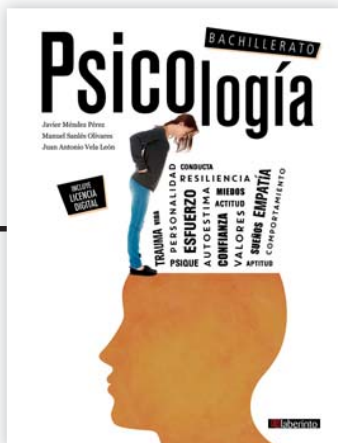


AÑO
2025

PAIDEIA

Revista de Filosofía
y Didáctica Filosófica

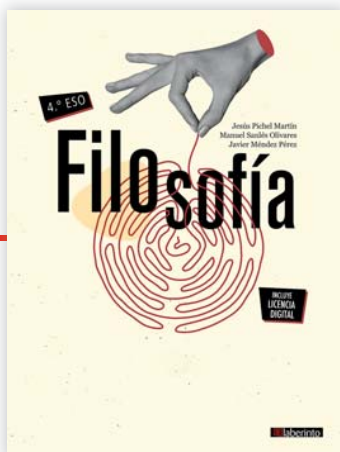
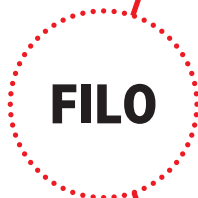




ISBN: 9788413301563

PSICOLOGÍA

BACH.



ISBN: 9788413301570

FILOSOFÍA

4.º ESO



ISBN: 9788413301358

FILOSOFÍA

1.º BACH.



ISBN: 9788413301556

H.ª DE LA FILOSOFÍA

2.º BACH.



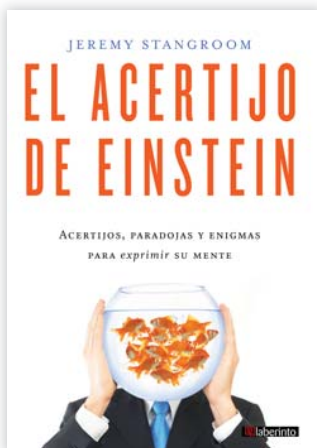
ISBN: 9788413301389

TEXTOS FILOSOFÍA

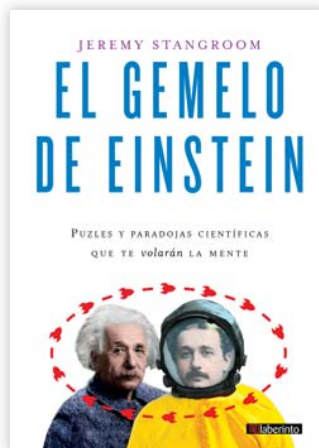
EvAU



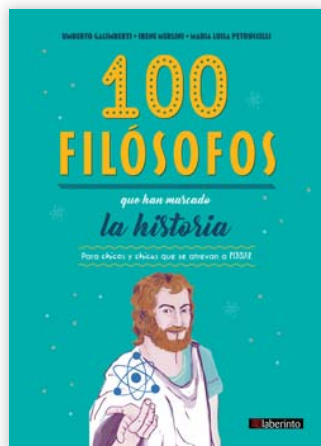
ISBN: 9788484837787



ISBN: 9788484837831



ISBN: 9788413301501



ISBN: 9788413301570



ISBN: 9788413301082



ISBN: 9788484838197



ISBN: 9788484839446



ISBN: 9788413301334

edicioneslabinro.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

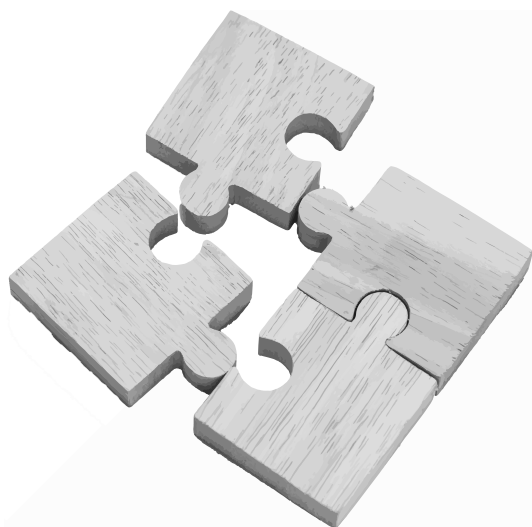
más que nunca necesaria y debería ocupar el centro de atención de las políticas educativas. La cuestión de si un profesor o profesora debería aprender filosofía porque saber enseñarla vendría de suyo, no está nada clara. El profesorado de filosofía no solo debe saber su materia sino también estar al 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.

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 agregué: 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>

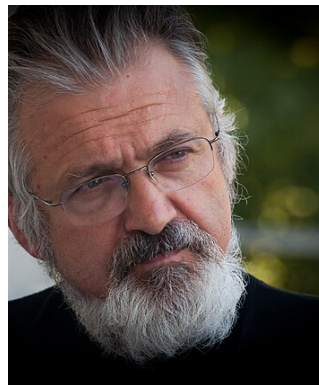
11 Quiero compartir mi sorpresa a partir de este video realizado por una estudiante que estaba cursando una de sus últimas materias del Profesorado en Educación Inicial: <https://youtu.be/V4fLc8qwkFc>. Desde el punto de vista teórico, no tiene fallas. Desde el punto de vista estético, se los dejo para 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?

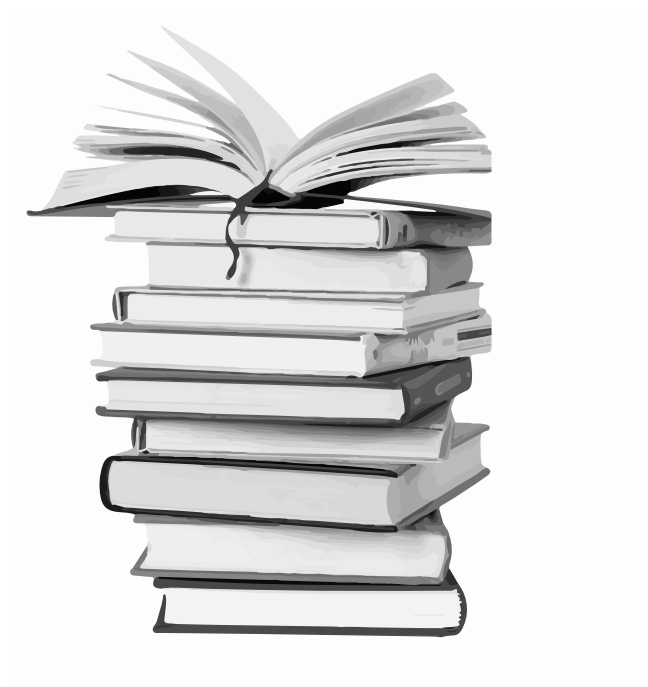
Sin duda. Lipman es una de las figuras de referencia en la didáctica de la Filosofía, que debe colocarse al lado de otros nombres que, por otra parte, desgraciadamente no son muchos, otro reflejo de la escasa atención que se le ha venido prestando desde la investigación filosófica.

¿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

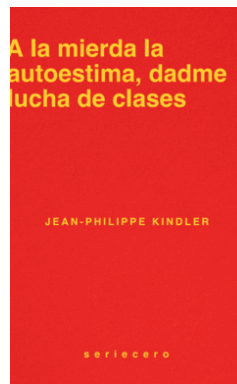


A la mierda la autoestima, dadme lucha de clases

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.

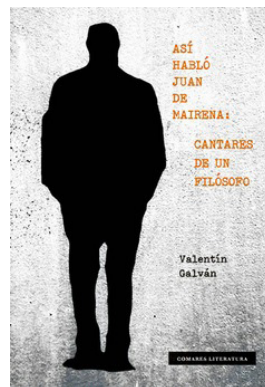
Esperanza Rodríguez Guillén

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.

***L**a 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.

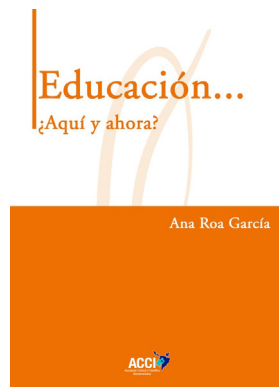
Javier Méndez

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

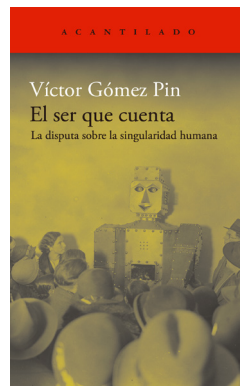
El ser que cuenta.

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.

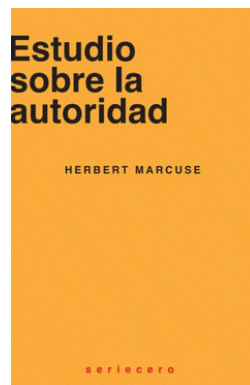
José Luis Trullo

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

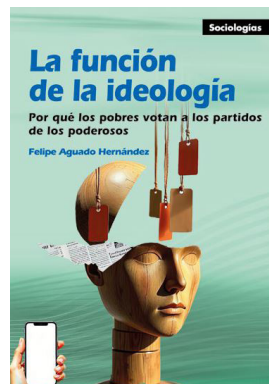
La función de la ideología

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.

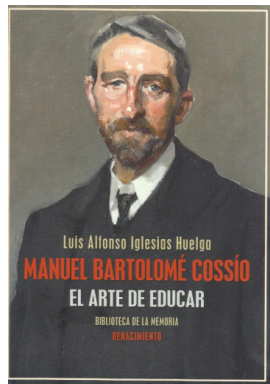
M. Paz Molina

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.

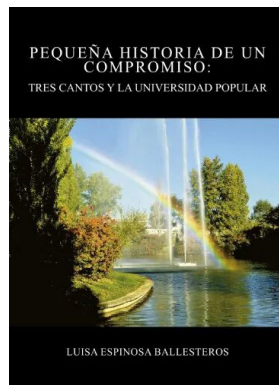
Javier Méndez

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 si 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 si 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.

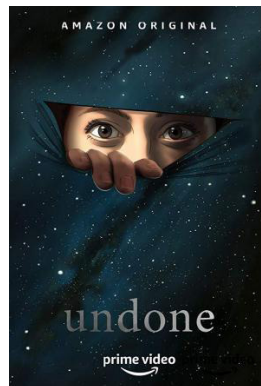
Manuel Sanlés Olivares

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, hilosophical, 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

antonioedondo81@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



