

Paideía

Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica

Mayo - Agosto 2015

ARTÍCULOS

Giles Deleuze y la crítica al sujeto sustancial.
Ana María Simón Viñas

¿Qué es la Filosofía?.
Eloy Requena Espejo

*¿Escuela sin Filosofía?
Hacia una reforma educativa basada en a Filosofía y en las artes.*
Lourdes Otero León

AULAS ABIERTAS

*Debate en un aula de 1º de Bachillerato:
"sobre la utilidad de la Filosofía en la sociedad actual".*
Esther C. García Tejedor y Manuel Sanlés Olivares

COMUNICACIONES

*Filosofía desde el Atlántico: webconferencias de divulgación
filosófica en la UNED de La Coruña.*
Julio Ostalé García

II Olimpiada Filosófica de España

*V Olimpiada Filosófica de la Comunidad de Madrid,
"¿Hasta dónde la tecnología puede modificar quiénes somos?"*

ÍNDICE

REVISTA DE FILOSOFÍA Y
DIDÁCTICA FILOSÓFICA

2ª ÉPOCA, AÑO XXXV

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL

MAYO-AGOSTO 2015



SEPFI
Sociedad Española de
Profesores de Filosofía

PAIDEÍA

103

135

EDITORIAL

135

137

ARTÍCULOS

- Giles Deleuze y la crítica al sujeto sustancial. *Ana María Simón Viñas.* 141
- ¿Qué es la Filosofía? *Eloy Requena Espejo.* 157
- ¿Escuela sin Filosofía? Hacia una reforma educativa basada en la Filosofía y en las artes. *Lourdes Otero León.* 171

185

AULAS ABIERTAS

- Debate en un aula de 1º de Bachillerato: “sobre la utilidad de la Filosofía en la sociedad actual. *Esther C. García Tejedor y Manuel Sanlés Olivares.* 187

199

LIBROS

235

COMUNICACIONES

- Filosofía desde el Atlántico: webconferencias de divulgación filosófica en la UNED de La Coruña. *Julio Ostalé García* 237
- II Olimpiada Filosófica de España 253
- V Olimpiada Filosófica de la Comunidad de Madrid, “¿Hasta dónde la tecnología puede modificar quiénes somos?” 273



SEPFI
Sociedad Española de
Profesores de Filosofía

PAIDEÍA 103

REVISTA DE FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA FILOSÓFICA

2ª ÉPOCA, AÑO XXXV

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL

MAYO-AGOSTO 2015

PRESIDENTE DE LA SEPFI

Luis María Cifuentes Pérez

DIRECTOR

Javier Méndez

SECRETARIO

Michele Botto

CONSEJO DE REDACCIÓN

Javier Hernández Iglesias

Felipe Aguado Hernández

Julián Arroyo Pomeda

Jesús Pichel Martín

Manuel Sanlés Olivares

Michele Botto

Francisca Hernández Borque

Elisa Favaro

Luis María Cifuentes Pérez

COMITÉ CIENTÍFICO:

Marta Nogueroles

Elena Trapanese

Ignacio Pajón Leyra

Luis Roca

Juanjo Ángulo de la Calle

Stefano Scrima

Juan Antonio Delgado

Bianca Thoilliez

David Díaz Soto

Marcos Alonso Fernández

Joaquín Gómez Sánchez-Molero

Carlos Rivas Mangas

Diego A. Fdez. Peychaux

UAM

UAM

UCM

INS La Sedeta (Barcelona)

Diogene Magazine (Italia)

Fundación Gredos

UEM

Universidad de la Rioja

UCM

UCM

UAM

Instituto de Investigaciones

"Gino Germani", de la

Universidad de Buenos

Aires; Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas

y Técnicas (CONICET)

Universidad Técnica

Particular de Loja

(Ecuador);

Héctor Arévalo Benito

Isaac Ramos Gil

RESPONSABLE DE EDICIÓN: Sociedad Española de Profesores de Filosofía

MAQUETACIÓN: Grupo ADI

EDICIÓN: Grupo ADI

REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIÓN:

Plaza de Argüelles, 7 - 28008 Madrid Teléfono: 91 542 82 82 - Fax: 91 559 30 60

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

Suscripción 2015: Personas físicas 35 € (incluidos gastos de envío)

Suscripción 2015: Instituciones: 35 € (incluidos gastos de envío)

Extranjeros: 35 € (más gastos de envío)

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

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

Números sueltos: 15 € • Número doble: 22 € • (Extranjero más gastos de envío)

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

Desde 1970, España ha sufrido muchos cambios en educación, como da cuenta de ello las siete leyes educativas que se han ido aprobando desde el año 1970, pero lo cierto es que ha habido tres leyes que han sido las vertebradoras de la educación en España. La de 1970, que tuvo vigencia hasta 1990, la LOGSE que derogó la primera, y la LOE de 2006. La Ley Wert nace con la idea de dejar sin aplicación estas dos últimas por no haber cumplido con los objetivos educativos en España, según el PP. Se trata de la primera ley educativa del PP, ya que la que intentó aplicar José María Aznar en 2002, nunca entró en vigor al ser derogada por un Real Decreto Ley por Zapatero. Ante la inminencia de las Elecciones Generales, ¿se repetirá la historia, y será la segunda ley que intenta implantar el PP sin conseguirlo por un cambio en el panorama político español?

Estamos en pleno proceso de implantación de la LOMCE en las diferentes CCAA. En estos momentos hay una disparidad en el tratamiento y consideración de las materias asignadas al departamento de Filosofía. Además se dan también unas diferencias en la distribución horaria. Lejos de encontrarnos con un sistema unitario y unificado hay unas diferencias entre unas Comunidades y otras que podemos calificar de alarmante o al menos preocupante.

Esta disparidad obedece a que la nueva ley de Educación, ha sido aprobada sin el consenso de las diferencias tendencias políticas. Ha sido una ley aprobada por un partido con mayoría absoluta en el Parlamento. Este hecho está provocando reticencias en su implantación. Y en la medida que en las Comunidades autónomas no gobierna el mismo partido que está en el Gobierno central, se cuestiona la ley en su totalidad o al menos en algunos de sus puntos: las Reválidas, el desplazamiento de materias como la Filosofía, la segunda Lengua extranjera, Música, Tecnología, etc.

Hay Comunidades que imponen como obligatoria la Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato; otros aunque no sea obligatoria (troncal) sino optativa si la califican como de obligada oferta en los Centros y en algunas de las Modalidades del Bachillerato. En algunas autonomías además adscriben al Departamento de Filosofía la materia de Valores Éticos de la ESO, otros la adscriben también al Departamento de Sociales. Hay comunidades autónomas donde no ha salido todavía la orden que ha de desarrollar el currículo para ESO y Bachillerato, y se espera su publicación en los próximos días. Lo mismo ocurre con las instrucciones reguladoras de plantillas.

Una vez más se pone de manifiesto la necesidad de lograr un pacto en materia educativa que nos libre a los docentes de estos vaivenes e incertidumbres. Esta inestabilidad provoca –además del consiguiente malestar– una sensación de provisionalidad que dificulta la tarea educativa e interfiere en la profundización y desarrollo de los currícula.

Desde la SEPFi –integrada en la REF– hemos estado en todas las intervenciones que desde el año 2012 se han hecho en defensa de la Filosofía y por lograr esa tan ansiada estabilidad. Esas intervenciones nos han llevado a entrevistarnos con las autoridades políticas del Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de Madrid. Compañeros de las diferentes CCAA también han realizado múltiples gestiones

y negociaciones en este sentido. Por ahora no se han logrado todos nuestros objetivos. Pero estamos en camino de lograrlo. Esperamos que de aquí a unos meses la LOMCE sea por lo menos reformada y quizá también anulada. Y se inicie un nuevo periodo de reflexión y de consenso hasta llegar a esa estabilidad legal en materia educativa.

Por tanto la situación en que nos encontramos es absolutamente irregular. Hay una nueva Ley Educativa que hay que implantar, desde el gobierno central se insta a ello; pero el muchas CCAA no se quiere esa Ley y no se está dispuesto a implantarla. Antes de que acabe este año 2015 se celebrarán Elecciones Generales en España, y puede que cambie el panorama político.

Ante esta incertidumbre es lógico que nos cuestionemos las tareas que tenemos por delante en los Centros y que conlleva a un sinfín de conflictos con las familias, que tendrán que comprar nuevos libros de texto que quizá –casi con total seguridad– solo serán útiles para un año; con los estudiantes, que rechazan la LOMCE por expulsar del sistema a los más necesitados, por proponer un modelo mercantilista y competitivo; con el profesorado, que está harto de incertidumbres y de una administración educativa que recorta y exige actuaciones absurdas y que además puede ser desplazado por la reorganización de plantillas que supone la entrada del nuevo currículum en Secundaria. Todos estos colectivos rechazan una ley que desvirtúa el sentido mismo de la educación convirtiéndola en una “competición” más que en una tarea de aprendizaje y de mejora.

Una vez se nos pide paciencia y coraje para afrontar el futuro incierto en el sentido del marco legal y claro y firme en el terreno de lo que queremos los profesores en España: La supresión de la LOMCE y el inicio de un nuevo periodo de reflexión y consenso para lograr un marco jurídico estable y firme que permita a nuestros alumno crecer como personas en el comienzo de un nuevo siglo.



artículos

Presentación

Comentaba un famoso filósofo norteamericano que nos encaminamos a un mundo sin filosofía, un tiempo que se viene calificando como la posmodernidad, que en su sentido literal significa lo que viene después de la modernidad. Según Hanna Arendt tres acontecimientos caracterizan el inicio de la Modernidad: el Descubrimiento de América y la consiguiente exploración de la Tierra; la Reforma que significó la puesta en marcha de un doble proceso de expropiación individual y acumulación de riqueza social; la Nueva Ciencia que consideró la naturaleza de la Tierra desde el punto de vista del universo. La importancia de estos acontecimientos —que en sí mismos, no son nada extraordinarios, pero que en conjunto van a dar lugar a un movimiento innovador y revolucionario no solo en el pensamiento humano sino también en sus actitudes, comportamientos y modo de vida— es que constituyen una nueva forma de pensar en términos globales en relación al hombre. Los filósofos ilustrados pusieron al hombre en el centro y eje de toda su reflexión. Pero este hombre, no era un hombre en particular sino que representaba a un hombre universal: el ser humano. Para los ilustrados, la filosofía no consistía en un pensar vacío, carente de todo contacto con la realidad humana, sino todo lo contrario, como la actividad central de todo ser humano que quisiera comprender y dar sentido a su vida.

La revolución tecnológica y el consiguiente aceleramiento del mundo moderno ha dado lugar a lo que llamamos la globalización, que significa que todo ahora está conectado y que se ha perdido el sentido de la cercanía, a imagen del ejemplo del llamado “efecto mariposa”: el movimiento de las alas de un mariposa en una selva en un rincón de la tierra puede significar la tormenta en el rincón opuesto. La globalización se ha constituido en el núcleo central de ese nuevo paradigma que llamamos la posmodernidad, un pensamiento globalizado que, paradójicamente, ha perdido el sentido de la vida. Esta nueva época o paradigma como han querido ver algunos se caracteriza por la inmediatez, la brevedad y la falta de profundidad. Un pensamiento débil, como diría Gianni Vattimo, que ha perdido la fe en el progreso moral del hombre del proyecto ilustrado. Nos podemos preguntar si la posmodernidad es el producto lógico del movimiento de la modernidad (la dialéctica negativa de la que hablaron Adorno y Horkheimer) o, por el contrario, un desvío, o mejor dicho, un extravío de la modernidad que más vale enmendar lo antes posible; si es posible un mundo sin filosofía o si la filosofía es esa actividad propia del ser humano sin la cual el hombre no es hombre, una filosofía crítica para un mundo que “no quiere abandonar la filosofía”.

Ana María Simón Viñas desde la idea de filosofía de Deleuze como multiplicidad y su devastadora crítica del sujeto de la tradición del pensamiento occidental que sitúa la

subjetividad como el momento “fundante” de la historia –cuyo tiempo es el tiempo del sujeto– pasa a poner el foco de atención en los conceptos deleuzianos de “la diferencia” como “acontecimiento”, y de la “experiencia” que no necesitan la existencia de ningún sujeto como soporte. La naturaleza humana es considerada, dice Deleuze siguiendo a Hume, como “aquello que en la mente humana es constante y universal, que en ningún caso es una idea –en cuanto término– sino únicamente el modo, la relación en que se produce el tránsito de una idea particular a otra”. En definitiva es el resultado de tres cosas: Hábito, Memoria y Eterno Retorno. La historia del Tiempo es la historia del sujeto, acabada esta, acaba el sujeto. Se hace necesario una nueva forma de pensar el tiempo y por tanto, el sujeto que daría lugar a una nueva forma de hacer filosofía.

Lourdes Otero se pregunta por qué todas las reformas educativas menosprecian la filosofía, la música y las enseñanzas artísticas a favor de las llamadas asignaturas instrumentales. Lourdes plantea tres preguntas fundamentales que los profesores de filosofía se tienen que hacer: ¿Cuál es de verdad la contribución de la Filosofía al currículo y al aula?, ¿Qué tipo de vida “aún no puesto en práctica” promueve la filosofía desde la escuela, y por qué todos parecen temerla?, ¿Qué cambio de paradigma educativo supone la filosofía para las cuestiones curriculares y didácticas que vertebran la teoría de la educación y a posteriori la política educativa? El artículo trata de responder a estas preguntas de la mano de Lipman, Dewey, Robert, J. Sternberg, Goleman, Gardner, Gadamer y otros y sus aportaciones al mundo de la educación.

Eloy Requena plantea una reflexión de la filosofía desde sus inicios y sus conceptos fundamentales como el amor y la sabiduría. La unión de estos dos conceptos produce la definición clásica de filosofía que la coloca como “fundamento” del ser del hombre. Pero este acercamiento a la filosofía como amor pone en cuestión la libertad porque implica un amor contrario a la idea de nuestras sociedades consumistas como deseo de tener, como apropiación. Por el contrario, al amor a la sabiduría de la filosofía es un querer desinteresado que implica la libertad propia y del otro. En el verdadero amor es el otro el que se nos muestra libre y no deja de sorprendernos. La filosofía, la verdadera filosofía es una cuestión personal que implica un compromiso temporal. La filosofía es, ante todo, “una elección incondicionada, sin pasado, un futuro”.

ANA MARÍA SIMÓN VIÑAS.
LICENCIADA EN FILOSOFÍA Y
LETRAS, SECCIÓN DE
FILOSOFÍA, POR LA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID. DOCTORA EN
FILOSOFÍA POR LA UNED, CON
UNA TESIS TITULADA "LA
CUESTIÓN DEL SUJETO EN EL
PENSAMIENTO DE GILLES
DELEUZE".

anamariasv@telefonica.net

RECIBIDO: MARZO 2015.

APROBADO: MAYO 2015.

Gilles Deleuze y la crítica al sujeto sustancial

La crítica a la noción de sujeto fundante que ha presidido la reflexión filosófica a partir de la Modernidad recorre, subterráneamente, la extensa producción de Gilles Deleuze hasta el punto que resulta extremadamente difícil abordarla de modo aislado. Ello no obstante, hemos creído factible señalar en la compleja obra deleuzeana dos estudios, *Empirismo y subjetividad* (1953) y *El Pliegue* (1988), en donde la problemática del sujeto alcanza un cierto grado de singularidad que permite un tratamiento relativamente independiente, y que bien podríamos considerar el punto de partida y la culminación de la demoledora crítica al sujeto sustancial que nuestro filósofo nunca dejó de ejercer a lo largo de su dilatado itinerario intelectual.

Palabras clave: sujeto sustancial, multiplicidad, síntesis disyuntiva, habitus, pliegue.

The criticism of the notion of founding subject which guided philosophical reflection from Modernity runs, under the surface, Gilles Deleuze's extensive production and it turns out to be extremely difficult to follow separately by itself. Nevertheless, we believe it is possible to point out in the complex work of Deleuze two writings: *Empiricism and subjectivity* (1953) and *The Crease* (1988), where the problem of the subject reaches a certain degree of uniqueness which allows for relatively independent treatment, and that we might consider the starting point and the culmination of the devastating criticism of the substantial subject that our philosopher has never failed throughout his long intellectual journey.

Keywords: substantial subject, multiplicity, disjunctive synthesis, habitus, crease.

Una de las características más notables del proyecto filosófico de Gilles Deleuze es, sin lugar a dudas, su carácter polifacético y descentrado aunque en ningún caso asistemático, ya que el filósofo francés siempre entendió la filosofía como un sistema por más que no se trate de un sistema al uso, es decir, articulado como una totalidad. Su extensa obra está construida como una multiplicidad¹, es decir, como un conjunto de complejas problemáticas que se imbrican y resuenan entre sí, de tal modo que resulta de todo punto imposible aislar cualquiera de ellas, ya que pierden parte de su sentido en cuanto se las arranca de su contexto global. Por más que todos los aspectos de la filosofía deleuzeana resulten fascinantes, tal vez uno de los más sugestivos por su originalidad sea la demoledora crítica a la que Deleuze somete a la noción de sujeto fundante heredada de la tradición filosófica, tarea que corre pareja con la investigación de las condiciones reales que presiden la génesis de la subjetividad.

El ataque inmisericorde al que Deleuze somete a la noción de sujeto fundante muestra todo su sentido cuando se examina el carácter que en su pensamiento reviste la representación, a la que acusa de bloquear la diferencia cuando la somete a los sacrosantos postulados de la identidad en el concepto, la oposición en el predicado, la analogía en el juicio y la semejanza en la percepción. Según Deleuze, dichos postulados componen una cierta *imagen del pensamiento* que ha servido para sojuzgar históricamente el pensamiento de la diferencia, es decir, el pensamiento sin más, siendo la identidad del sujeto pensante la que, desde la Modernidad, constituye el elemento que asegura el sometimiento de la diferencia a las exigencias de la representación. El problema es que procediendo así se bloquea la actividad genuina del pensamiento, que solo tiene lugar cuando se excluye la idea de un fundamento, divino o humano, y se rechaza de una vez por todas que el objeto del pensamiento es la identidad, porque el mundo no es idéntico ni estático, sino heterogéneo y sometido a un proceso de continuo devenir. Según Deleuze el pensamiento, que no se reduce a la razón, tiene plena consistencia ontológica y no tiene su origen en un sujeto previamente constituido sino “en un campo trascendental impersonal, que no tiene la forma de una conciencia personal sintética o de una identidad subjetiva” (1994, pág. 114).

La crítica al sujeto sustancial constituye una constante en el itinerario filosófico de Deleuze, un verdadero hilo rojo que lo recorre subterráneamente y que no reviste una importancia menor que la noción de “acontecimiento”, considerada por algunos de sus comentaristas como verdadera “clave de bóveda” de su pensamiento². A pesar de la dificultad que entraña –y a la que hemos aludido con anterioridad– aislar una problemática concreta en el conjunto del pensamiento de Deleuze, es factible señalar en su extensa obra dos momentos concretos donde la cuestión del sujeto alcanza un cierto grado de singularidad que permite tratarla con relativa independencia: *Empirismo y subjetividad*, el ensayo que dedica a Hume en 1953, y *El Pliegue*, el estudio sobre la obra de Leibniz que verá la luz en 1988, más de treinta años después. En efecto, si en *Empirismo y subjeti-*

vidad Deleuze nos ofrece una concepción del sujeto radicalmente distinta a la que nos tiene acostumbrados la tradición filosófica, ya que se trata de un sujeto planteado no como una entidad devenida sino como un proceso en continuo devenir³, en *El Pliegue*, el ensayo escrito en la última etapa de su andadura intelectual, se abre paso una interpretación de la subjetividad como expresión y plegamiento de los acontecimientos que conforman el ser. Por ello bien puede decirse que *Empirismo y Subjetividad* inaugura la crítica al sujeto sustancial que en *El Pliegue* alcanza su culminación.

Comencemos por *Empirismo y subjetividad*. Según Deleuze, lo que define a la corriente empirista frente al racionalismo continental es el problema de la subjetividad, ya que si la esencia del empirismo radicase en la mera afirmación de que el conocimiento proviene de la experiencia no habría ningún filósofo –Platón y Leibniz incluidos– que no fuese empirista (1977, pág. 119). Precisamente la contribución de Hume consiste, según nuestro filósofo, en haber desarrollado con absoluto rigor y hasta sus últimas consecuencias el problema común al empirismo, a saber, como puede constituirse en la experiencia un sujeto que de hecho la supera. La pregunta sobre la cuestión del sujeto aparece con absoluta nitidez en el *Tratado sobre la naturaleza humana*, en donde un joven Hume declaraba que su propósito era contribuir a la resolución de prácticamente cualquier problema de importancia mediante la edificación de una ciencia de la naturaleza humana que pudiese servir de fundamento sólido para todas las demás (Hume, 1992, pág. 35). Como objeto de estudio Hume designaba la naturaleza humana, ya que el espíritu carece de naturaleza objetiva y no posee ninguno de los requisitos que son indispensables en el quehacer científico, esto es, la constancia y la regularidad (Deleuze, 1977, pág. 11).

El cumplimiento de este ambicioso proyecto va a exigir la determinación de un principio metódico capaz de orientar la investigación, principio que para Hume no puede ser otro sino la experiencia y la observación. De la aplicación rigurosa de este principio se sigue, coherentemente, que la naturaleza humana sólo puede ser determinada en función de lo que de ella nos dicte la experiencia, por más que el resultado de dicha operación sea que la presunta esencia del hombre acabe apareciendo como un “teatro” (Hume, 1992, pág. 300), un conjunto heterogéneo de elementos en continuo movimiento, sin identidad ni ley. Esta colección de percepciones distinguibles, de existencias independientes que se suceden y que no implica ningún sujeto como soporte recibe, en la filosofía de Hume, el nombre de imaginación o espíritu y es el punto de partida de la reflexión. Se trata de la experiencia, de lo dado tal como aparece ante la mirada del atento observador, y el problema que Hume tendrá que resolver es cómo a partir de un conjunto como ese, carente de organización, puede emerger un sistema: la subjetividad.

Esencialmente el empirismo no plantea el problema de un origen del espíritu; plantea el problema de una constitución del sujeto. Además considera a ésta como el efecto de principios trascendentes, no como producto de una génesis (...) El espíritu no es sujeto, está sujetado. Y cuando el sujeto se constituye en el espíritu bajo el efecto de los

principios, el espíritu se capta al mismo tiempo como un Yo porque es calificado. (Deleuze, 1977, pág. 23)

Estos principios trascendentes de los que habla Deleuze son los principios de la asociación, los principios de la naturaleza humana, cuya función es fijar el espíritu mediante unas relaciones invariables que le otorgan una regularidad que en sí mismo no posee. “La naturaleza humana es la imaginación, pero a la que otros principios han vuelto constante, la han fijado” (Deleuze, 1977, pág. 100). De lo anterior se deduce que el espíritu no puede ser planteado como acción sino como pasión, ya que es afectado por principios que le imponen una constancia de la que carece y sin la cual jamás se convertiría en una naturaleza humana. Por naturaleza humana debe entenderse, dice Deleuze siguiendo a Hume, aquello que en la mente humana es constante y universal, que en ningún caso es una idea –en cuanto término– sino únicamente el modo, la relación en que se produce el tránsito de una idea particular a otra. Los principios de asociación producen las relaciones que, facilitando el tránsito entre las ideas, las religan entre sí con lo que se genera una potencia, una costumbre que constituye el origen de la subjetividad empírica. “Lo dado ya no está dado a un sujeto; el sujeto se constituye en lo dado” (Deleuze, 1977, pág. 93). Esta subjetividad originaria –que Deleuze conceptualiza como *habitus* por referencia a los empiristas anglosajones– es resultado de un proceso de calificación, un efecto de la profundización de los principios de la naturaleza humana en el espíritu al que activan y fuerzan a organizarse como un sistema. Por eso afirma Deleuze que el espíritu ni es sujeto ni necesita de un sujeto del que sea el espíritu, aunque deviene sujeto como resultado de relaciones que no sólo son primeras y exteriores respecto a los términos que enlazan, sino que también son anteriores a la subjetividad que instituyen como síntesis del tiempo.

Hay que distinguir por tanto entre las causas de las percepciones y las causas de las relaciones. La causa de las percepciones son los poderes ocultos de la Naturaleza, de los que nada podemos saber, mientras que las relaciones no se derivan de ningún modo de la naturaleza de las cosas sino que son el efecto de los principios de la naturaleza humana sobre el espíritu, cuyo producto es el sujeto. Son los principios de asociación los que imponen al espíritu, cuyo fondo es libertad y delirio, reglas constantes según las cuales se conforma una naturaleza –la humana– que disciplina las ficciones de la imaginación según normas invariables. De este modo el espíritu, que no es sujeto y carece de uniformidad, queda sujetado instituyéndose así en lo dado un sujeto que paradójicamente es capaz de trascender y superar la experiencia, es decir, de ir de lo conocido a lo desconocido. La relación de causalidad es especialmente reveladora en este sentido ya que, gracias a ella, se produce la creencia en algo que no está dado, o que incluso pudiera no llegar a darse en la experiencia. En efecto, si nos atuviésemos tan sólo a lo dado en la experiencia, nunca podríamos extraer la necesidad que constituye el juicio de conocimiento. La experiencia sólo nos otorga casos singulares y conjunciones singulares,

pero lo que no nos proporciona es el criterio de generalidad, el “siempre” por el que se define el conocimiento.

La experiencia nos hace observar conjunciones particulares. Su esencia es la repetición de los casos parecidos. Su efecto es la causalidad como relación filosófica: la imaginación deviene un entendimiento (...) El contenido verdadero de la causalidad, la palabra “siempre”, no es constituible en la experiencia, ya que en un sentido constituye a la experiencia. (Deleuze, 1977, pág. 67)

La inferencia causal, que es el proceso mediante el cual el espíritu se supera a sí mismo, se produce como resultado de la observación de una serie de casos semejantes que, al repetirse, se fusionan en la imaginación que actúa a modo de placa sensible. Esta repetición genera una pretensión de que la misma prosiga siendo esta la forma específica que adopta el *cogito* deleuzeano: como un “yo pretendo”, siendo el objeto de la pretensión aquello que contraigo. La repetición, como dice Hume, nada cambia en el objeto que se repite aunque sí produce una modificación en el espíritu que la contempla: la subjetividad. “Sustraer a la repetición algo nuevo, sustraer la diferencia, tal es el papel de la imaginación o del espíritu que contempla en sus estados múltiples y atomizados” (Deleuze, 1988, pág. 145).

La repetición de los instantes y su fusión en la imaginación compone al *habitus* como síntesis disyuntiva, resultado de la contracción de fuerzas heterogéneas que lo instituyen como síntesis del tiempo. La estructura del espíritu, considerado en el modo de sus apariciones, es sucesión, tiempo, pero sufre una transformación cuando deviene sujeto, siendo ahí cuando se despliegan las dos determinaciones que le otorgan su dinamismo fundamental: el pasado de la retención y el futuro inmediato de la anticipación en el presente vivo de la conservación. La subjetividad se instituye como un presente viviente que se desenvuelve siguiendo una orientación temporal que va desde el pasado al futuro, es decir, desde los instantes particulares que la contracción retiene hacia la generalidad que constituye la pretensión y que es la regla viviente del porvenir. Por eso dice Deleuze que “el sujeto en su raíz es la síntesis del tiempo, la síntesis del pasado y el presente con miras al porvenir” (1977, pág. 101). Hay sujeto cada vez que se produce una captura de fuerzas y la subjetividad no es nada más que un nudo, una ligazón que opera una síntesis disyuntiva de elementos heterogéneos según el eje del tiempo.

La conceptualización del *habitus* como síntesis disyuntiva exige la aclaración del original modo que tiene nuestro filósofo de plantear la disyunción, no de forma negativa y excluyente como un principio cuya única función es separar, sino de manera positiva como un factor que articula a los diferentes mediante su diferencia sin necesidad de postular una identidad comprensiva capaz de subsumir las diferencias. Según Deleuze, lo que nos impide pensar la disyunción como síntesis positiva, y no simplemente como un medio de separación, es que siempre la empleamos como un instrumento de análisis que se contenta con excluir predicados de una cosa en virtud de la identidad de su concepto. Ahora bien, si en lugar de suponer una identidad previa que actuaría como factor

determinante de la exclusión de los predicados diferentes afirmamos estos como tales, entonces la disyunción adopta un carácter positivo por más que el resultado de semejante operación sea que la cosa acabe perdiendo su identidad, dislocándose en una multitud de afirmaciones divergentes. “Nos referimos por el contrario a una operación según la cual dos cosas o dos determinaciones son afirmadas por su diferencia” (Deleuze, 1994, pág. 179). De lo anterior se sigue la imposibilidad de plantear un sujeto idéntico que actuaría como centro de convergencia de los acontecimientos divergentes que lo integran, ya que la función de la síntesis disyuntiva consiste, precisamente, en articular elementos heterogéneos sin que en dicho proceso pierdan su carácter diferencial. Deleuze arriba así a un punto absolutamente crucial en la filosofía contemporánea: el desfundamiento del sujeto, ya que en la síntesis disyuntiva lo único que queda afirmado es la diferencia en tanto diferencia, una diferencia cuyo carácter neto es la afirmación.

El sujeto aparece en la disyunción de dos fuerzas heterogéneas, como resultado de una contemplación que contrae dos series divergentes que resuenan entre sí. Pero se trata de una subjetividad larvaria, que es anterior a toda conciencia y a toda reflexión y que, lejos de ser patrimonio exclusivo de los organismos humanos, está distribuida por todo el tejido viviente. Según Deleuze, las síntesis pasivas que constituyen la protosubjetividad no son meramente perceptivas ya que también están dotadas de una capacidad de afección constitutiva de una “sensibilidad vital primaria” (1988, pág. 141). En *Diferencia y repetición*, uno de los grandes hitos de su producción filosófica y de modo coherente con los resultados obtenidos en *Empirismo y subjetividad*, los órganos son concebidos como resultado de la ligazón de excitaciones puntuales a partir de las síntesis pasivas primarias. “Todo organismo es, en sus elementos receptivos y perceptivos, pero también en sus vísceras, una suma de contracciones, de retenciones y de esperas” (Deleuze, 1988, pág. 141). De lo anterior se sigue la imposibilidad de concebir la materia como una masa inerte, ya que de hecho está dotada de una sensibilidad diferencial que prohíbe cualquier distinción entre materia orgánica e inorgánica. En realidad, es la potencia de percepción y de sensibilidad de la materia la que constituye la condición de posibilidad de aparición de los sujetos ya que “no sólo lo viviente está en todas partes sino que en todas partes hay almas en la materia” (Deleuze, 1989, pág. 21).

En conclusión, es preciso considerar el *habitus* no como el acto de espontaneidad consciente de un sujeto constituido sino como síntesis pasiva del tiempo, el presente vivo en el que se engendran todos los presentes y el suelo contemplativo sobre el que se erigen las síntesis activas del entendimiento y la memoria. En este punto Deleuze se vuelve a Hume, quien distinguía netamente entre la fusión de casos independientes –de existencias separadas– que se opera en la imaginación, y su posterior diferenciación en la memoria y el entendimiento. Es la síntesis activa de la memoria la que permite que los casos particulares contraídos en el *habitus* recuperen su distinción original, conservándose en el espacio de tiempo que les es propio, con lo que el pasado inmediato de la contracción se convierte en el pasado reflexivo de la representación. El entendimiento, por su parte,

calcula de acuerdo con el número de casos semejantes observados y recordados la probabilidad de que la repetición se produzca nuevamente, lo que convierte el futuro, que originalmente es espera y pretensión, en anticipación y previsión reflexiva. La subjetividad es planteada así como resultado de un proceso vital, ya que las síntesis noéticas descansan sobre síntesis perceptivas, que se apoyan en síntesis orgánicas y finalmente materiales.

La subjetividad que Deleuze nos presenta en *Empirismo y subjetividad* en nada se parece a la noción que el pensamiento occidental ha mantenido a lo largo de su dilatada tradición, ya que se trata de un sujeto larvario y procesual cuyo origen es el tiempo y que en el tiempo hallará su disolución. En *Diferencia y repetición* la génesis de la subjetividad es planteada por Deleuze como resultado de una triple síntesis temporal, a saber, Hábitus, Memoria y Eterno retorno⁴, de la cual sólo nos hemos ocupado de la primera. Sin embargo y aunque ello suponga desbordar los límites de este estudio, es interesante señalar que en las conclusiones del citado ensayo y al hilo de su reflexión sobre la tercera síntesis del tiempo, Deleuze nos introduce en una visión del porvenir como suprema afirmación de la diferencia, una diferencia que constituye el rostro de la muerte, ya que en su advenimiento no permite que subsista ninguna identidad. En efecto, sólo es posible liberar la diferencia de toda subordinación a la identidad y a la semejanza mediante el establecimiento de un tercer modo temporal, fruto de una repetición que no es sino potencia de metamorfosis marcada por el exceso. “Lo que se produce, lo absolutamente nuevo como tal, no es otra cosa que repetición a su vez, la tercera repetición, esta vez por exceso, la del porvenir” (Deleuze, 1988, pág. 167). Esto equivale a decir que la diferencia sólo puede afirmarse como tal al precio de disolver todas las identidades. De ello se deriva, inevitablemente, la muerte de Dios como garante de la identidad, la muerte del yo, como identidad del sujeto constituido y la aniquilación de todo aquello que, en cuando dado “de una vez por todas”, excluye el devenir y el azar.

Así es como termina la historia del tiempo, nos dice Deleuze, y también la historia del sujeto podríamos nosotros añadir. El tiempo, en sí mismo considerado –si es posible hablar así de algo que sólo consiste en sus diferencias– es devenir continuo, pura potencia de metamorfosis, algo que nunca es idéntico a sí. El tiempo del sujeto es muy distinto: se trata de Cronos, el tiempo de la representación, un tiempo curvado en tanto que subordinado al movimiento de los cuerpos cuyo carácter es cardinal. En realidad, se trata de una cuarta dimensión del espacio que, como sólo afecta a los cuerpos de modo extrínseco, permite pensarlos de modo estable, dotados de una identidad independiente de las fuerzas que los atraviesan. No sólo eso sino que –como señala agudamente Deleuze– el tiempo cíclico exige la introducción de una instancia trascendente como garante del orden de los acontecimientos que mide. Por eso afirma Deleuze que “es preciso vivir y concebir el tiempo fuera de sus goznes” (1988, pág. 164), es decir, desvinculado de toda subordinación al movimiento. Cuando el tiempo se desenrosca y abandona la figura circular, vaciándose de todo acontecimiento empírico, entonces muestra su verdadero

rostro y aparece como la apertura radical que impide que las cosas puedan quedar fijadas, la dimensión en profundidad en la que todo se hace y se deshace y en la que no subsiste ninguna identidad. Al fin y al cabo todas las identidades –la del sujeto también– no son sino efectos de superficie, disfraces tras los que Dionisos, señor de las máscaras, oculta su rostro. Pero cuando el fondo original último sube a la superficie entonces queda descartada la diferencia que representaba el sí mismo o el Yo: una diferencia que, como afirma Deleuze, “sólo lo era para morir” (1988, pág. 197).

Pero el *habitus* admite aún otra consideración. Bergson, a quien Deleuze dedica dos estudios en *La imagen-movimiento* (1984), identificaba la materia con la imagen, o más bien, con un flujo de imágenes en perpetuo movimiento, siendo cada imagen sólo un camino por el cual pasan en todos los sentidos las modificaciones que componen y se propagan en el Universo. Desde este punto de vista el Universo es el conjunto infinito de imágenes-movimiento, que no deben ser entendidas como cuerpos o líneas rígidas, sino como líneas o figuras de luz. Es factible por tanto concebir las cosas como imágenes luminosas que –contra la fenomenología⁵– no necesitan de ninguna conciencia que las alumbré, ya que en sí mismas son conciencia, una conciencia que se difunde por todas partes y que en ningún caso se identifica con la conciencia de un sujeto. Desde esta posición es posible postular –como hace Deleuze– que la aparición de las cosas preexiste a la formación del órgano capaz de recibirla y que el ojo está ya en las cosas, en las imágenes luminosas mismas, antes de conformarse como un órgano capaz de contraer las excitaciones.

Deleuze compara la imagen-movimiento de Bergson con una fotografía traslúcida a la que no falta ningún aspecto, salvo la pantalla negra que permite que la figura se destaque. El *habitus* y la conciencia que se instituye sobre él es precisamente esa pantalla negra, la opacidad que detiene el flujo ilimitado de las imágenes, una oquedad que se produce en un lapso de tiempo imperceptible entre la acción y la reacción de las imágenes luminosas entre sí. La subjetividad aparece sí como un hueco en el que el devenir ilimitado de las imágenes-movimiento se detiene durante el mínimo tiempo necesario para que la imagen-movimiento sea absorbida y proyectada hacia el exterior. Ahora bien, como Deleuze nos recuerda, este lapso imperceptible en que el ser se detiene y deviene sensible ya había sido identificado por los epicúreos como el *clinamen*, la desviación imprevisible que afecta a la trayectoria de los átomos en el vacío dando lugar a sus infinitas composiciones. Es el *clinamen*, que “se produce en un lapso de tiempo más pequeño que el mínimo de tiempo continuo pensable” (Deleuze, 1994, pág. 270) el que instituye el *habitus* como contracción de una diferencia a partir de la repetición material de las imágenes, una profundidad que paradójicamente no puede ser representada como sensible por más que sea ella la que constituye el ser de lo sensible, un centro de envolvencia capaz de ligar las excitaciones dispersas y constituir, en lo dado, un sujeto.

En *El Pliege* (1988), el estudio que Deleuze dedica a Leibniz en la última etapa de su producción filosófica, nuestro filósofo retoma la tarea crítica de deconstruir la imagen

tradicional del sujeto que había inaugurado *Empirismo y subjetividad*. Es bien sabido que Leibniz concebía el mundo como una serie de acontecimientos elegidos por Dios que siempre precede a los individuos, siendo el sujeto una noción individual que encierra en sí todos los acontecimientos, es decir, una envoltura de los pliegues que conforman el ser. Por ello será Leibniz el filósofo al que Deleuze acuda en esta etapa, ya que en su pensamiento encuentra las claves que precisa para pensar conjuntamente las nociones nucleares de acontecimiento y subjetividad. Llegados a este punto conviene precisar, si bien someramente, lo que Deleuze entiende por acontecimiento tal y como lo plantea en sus grandes obras ontológicas: *Diferencia y repetición* (1968), y *Lógica del sentido* (1969) y que tendrán aplicación en su lectura de Leibniz.

El acontecimiento es la Idea, una multiplicidad compuesta por singularidades y relaciones diferenciales cuya actualización sigue un proceso de efectuación espacio-temporal en la experiencia que es inseparable de ella, siendo la intensidad el principio rector que preside la diferenciación. De esto se sigue una concepción de los individuos como unidades intensivas que envuelven y expresan las Ideas virtuales⁶ que, al diferenciarse, producen las extensiones y cualidades que conforman a los individuos como cristalizaciones en el plano de organización. “Es el mundo entero, como en una bola de cristal, el que puede leerse en la profundidad móvil de las diferencias individuantes o diferencias de intensidad” (Deleuze, 1988, pág. 395). La Idea-acontecimiento coexiste e insiste en la vida de los sujetos formados del plano de organización por más que el suyo sea otro plano: el de consistencia o inmanencia, y otro tiempo, el del Aión, que incide en el tiempo cronológico al que no deja de subvertir desde el interior. De estos análisis se sigue que el mundo no es estable, sino esencialmente problemático, ya que los caracteres de los seres que lo pueblan no son sino diferencias recubiertas por síntesis diferenciales sometidas a un proceso de devenir continuo. Por eso es tan importante para Deleuze determinar en que se transforma un sujeto cuando sus predicados son acontecimientos.

Las singularidades que integran la Idea-multiplicidad reciben una primera conceptualización en el pensamiento de Leibniz, ya que éste fue el primero –como Deleuze reconoce explícitamente– en concebir una teoría filosófica de las singularidades a partir del dominio de las matemáticas. Una aproximación intuitiva a lo que tanto Leibniz como Deleuze entienden por singularidad se obtiene cuando, en vez de oponer lo singular a lo universal –como hace la Lógica tradicional– se contraponen a lo regular u ordinario: la singularidad es lo diferente, lo que se sale de la regla. Las matemáticas proporcionan nuevamente el modelo cuando establecen la distinción entre lo singular y lo ordinario a propósito de ciertos puntos de una curva, siendo los puntos singulares aquellos en los que se produce una *inflexión*, una variación que afecta a la curva, y los ordinarios aquellos que se encuentran en la vecindad de los anteriores y que constituyen, de hecho, la serie que los prolonga hasta las proximidades de otra singularidad. La singularidad es, por tanto, el elemento donde algo cambia en una curva siendo lo ordinario la serie, que es lo que va desde una singularidad a otra.

Pero volvamos a Leibniz. Para el filósofo alemán el mundo está afectado por una curvatura, y la inflexión es el elemento genético ideal que otorga a la materia, que es infinitamente porosa, la capacidad de plegarse y replegarse hasta el infinito. Esta posición va a enfrentarle a Descartes quien, en la Quinta Meditación, había afirmado rotundamente que la extensión –y no la porosidad– es el atributo esencial de la materia. Descartes concibe el universo como un conjunto de trayectos rectilíneos, de modo coherente con la concepción geométrica abstracta latente en la noción de materia como extensión que mantiene constantemente en su obra. Muy distinto es el mundo planteado por Leibniz: como un estanque en el que hay diferentes flujos y ondas, un continuo poblado por cuerpos cuya naturaleza es esencialmente elástica, una multiplicidad en suma ya que, como Deleuze nos recuerda, lo múltiple no sólo es lo que tiene muchas partes sino lo que está plegado de muchas maneras.

El mundo es la suma de acontecimientos que sólo existe en las mónadas, según la célebre tesis de Leibniz para quien cada mónada individual expresa el mundo entero aunque, en rigor, cada una de ellas no sea sino para el mundo que constituye su común expresado. La identificación de inflexión y acontecimiento va a permitir a Deleuze plantear el mundo de Leibniz como una suma de acontecimientos que se encuentra envuelta en una unidad espiritual, la mónada. De lo anterior se deduce que es la materia la que al plegarse conforma la subjetividad a modo de un punto inscrito en el cuerpo cuyo carácter no es matemático, sino metafísico: la mónada, designación que Leibniz adopta tardíamente de los neoplatónicos, quienes fueron los primeros en usarla de modo sistemático para designar un estado de lo Uno en cuanto potencia implicante de una multiplicidad virtual que se explica en una serie innumerable de modos finitos.

Este carácter del mundo de existir actualmente plegado sólo en las mónadas que lo expresan no impide que el mundo sea primero –según los textos de Leibniz– en cuanto es el mundo lo que crea Dios y no las nociones individuales, de lo que se deduce que lo expresado tiene una cierta preeminencia con respecto a sus expresiones. Deleuze adapta esta concepción del filósofo de Jena a las exigencias de su propio pensamiento y afirma que, aunque la totalidad de los acontecimientos que componen el mundo sólo existe actualmente en los individuos de los que constituye sus predicados, insiste o subsiste en ellos como acontecimiento en las singularidades que presiden su constitución. Son las relaciones diferenciales entre singularidades en el seno de la multiplicidad cualitativa-virtual las que generan un mundo individuado poblado por seres individuales, estando cada mónada constituida en torno a ciertas singularidades primitivas que le otorgan su modo de ser, su manera, lo que es otra forma de decir que en ningún caso se trata de una esencia en sentido clásico.

Todo ocurre por tanto entre singularidades: el mundo y los individuos conforman un mismo pliegue doblado en dos mitades, la virtual y la actual, en tanto resultado de una doble efectuación que se produce cuando ciertas singularidades seleccionadas por convergencia generan entre ellas una serie de relaciones diferenciales que dan como

resultado un mundo cuyos infinitos pliegues se envuelve en los individuos. Esta doble efectuación, que se realiza simultáneamente, genera los mundos individuados y los individuos en los que éstos se encierran, lo que permite definir al individuo como condensación de un cierto número de singularidades pre-individuales, es decir, de acontecimientos, siendo dichas singularidades-acontecimientos los requisitos de su constitución. Por eso afirma Deleuze que para Leibniz no hay dos mundos, sino más bien dos pisos o niveles de un mundo que es el mismo aunque separado por un pliegue que actúa simultáneamente de los dos lados según un régimen distinto: actualizándose en los pliegues íntimos del alma en el piso de arriba y en los repliegues de la materia en el piso de abajo.

La aproximación de Leibniz a Spinoza bajo el común denominador de Escoto va a permitir a Deleuze la determinación de la noción de pliegue como una afirmación de la univocidad del ser: el pliegue se dice efectivamente en el mismo sentido de todo lo que se pliega, aunque la forma de lo plegado sea siempre diferente. Siempre es el mismo pliegue, la misma materia, por más que revista formas distintas según el nivel en el que se efectúa: repliegues de la materia que van hasta el infinito y que, al envolverse, conforman los pliegues en el alma. Mientras que los repliegues de la materia remiten al mundo de lo compuesto, los pliegues en el alma aluden a su inclusión en elementos que son simples: las mónadas o almas. El mundo no está fuera de las mónadas, ya que éstas son de hecho la causa final de los innumerables pliegues que lo conforman, pero la mónada o alma sólo es para el mundo que en ella se expresa. Dicho de otra manera: el mundo sólo existe como virtualidad que se actualiza en los sujetos que lo expresan, por más que la subjetividad no sea sino un resultado, un producto del mundo que la instituye al plegarse.

La lectura de Foucault, quien concebía el pliegue como un “adentro” que es el doblez de un “Afuera”, entendido como un campo de fuerzas, permite a Deleuze pensar la mónada como “una interiorización del exterior, una invaginación del afuera” (1989, pág. 17). Este Afuera de filiación nietzscheana del que habla Foucault y que Deleuze pone en relación con Leibniz remite, no a una formulación abstracta del “ser” sino a una multiplicidad intensiva en continuo devenir compuesta por fuerzas diferenciales que se determinan y afirman entre sí precisamente por su diferencia. En suma, ni exterioridad ni interioridad sino un mismo pliegue que instituye conjuntamente el adentro y el afuera. Es el Afuera precisamente el que constituye la subjetividad como un adentro. “El afuera no es un límite petrificado, sino una materia cambiante animada de movimientos peristálticos, de pliegues y plegamientos que constituyen un adentro” (Deleuze, 1987, pág. 128). En un lúcido estudio dedicado a Foucault, al abordar las tesis de éste sobre los procesos de subjetivación, Deleuze hace la siguiente afirmación: “La subjetivación se hace por plegamiento” (1987, pág. 136).

Desde este punto de vista es factible abordar la génesis de la subjetividad como resultado del plegamiento de los acontecimientos virtuales que componen el sin-fondo

informal. Esta es precisamente la perspectiva elegida por Deleuze en su lectura de Leibniz, en donde el sujeto es concebido como un pliegue, una invaginación de la profundidad intensiva y diferencial que constituye el afuera de las fuerzas. La Idea-acontecimiento es pliegue, en tanto que está plegada en dos mitades: la virtual y la actual. Las unidades intensivas que constituyen sus expresiones son pliegues también, ya que su institución se produce como resultado de una síntesis disyuntiva –un plegamiento– de las dimensiones intensivas que componen el plano de composición inmanente del que emergen. En suma, se trata de un mismo pliegue, por más que se desdoble en dos: subjetividad y acontecimiento.

La inflexión, que en el pensamiento de Leibniz es el elemento genético que otorga a la materia la potencia de plegarse hasta el infinito y que Deleuze interpreta como una singularidad, origina en la curvatura del mundo una multitud de variaciones constitutivas de una infinidad de vectores de concavidad determinantes de diferentes puntos de vista. Esto va a permitir a Deleuze afirmar que el punto de vista o vértice es, en la ontología matemática de Leibniz, el lugar desde donde el mundo, concebido como la serie de las series, adopta un orden, un foco desde el que se establece una perspectiva, no un punto sino una posición, siendo ésta precisamente la condición de manifestación de una verdad en las cosas. “Siempre hay que encontrar el buen punto de vista, o más bien el mejor, sin el cual no habría más que desorden e incluso caos” (Deleuze, 1989, pág. 34). Deleuze se abre ahora a un perspectivismo que, como él mismo advierte, debe ser distinguido cuidadosamente de todo subjetivismo, ya que la verdad en ningún caso depende del sujeto, sino que está necesariamente relacionada con el punto de vista determinado por la inflexión y al que un sujeto adviene. Esto quiere decir que es el punto de vista, como condición desde la que es captada una variación, el factor determinante de la aparición del sujeto, ya que tendrá el estatuto de sujeto aquello que se sitúe en él. Se trata por tanto de una subjetividad producida –como en Hume– que no es sino un “efecto”, un resultado de la constitución del acontecimiento.

Dado que la curva del mundo es infinitamente variable a causa de la inflexión habrá que postular –como hace Deleuze– no sólo un punto de vista, sino una multitud de ellos. Esto impide postular –dentro del más puro espíritu leibniziano– la existencia de un único punto de vista universal capaz de subsumir todos los acontecimientos que integran el mundo, siendo esta posición, que abjura de la unidad-identidad para afirmar la pluralidad irreductible de las sustancias, la que hace de Leibniz un abanderado de la filosofía de la diferencia y explica el interés de Deleuze por su obra. La noción individual – el sujeto – incluye la serie completa de los acontecimientos que constituyen el mundo, por más que sólo pueda leer claramente de ella una pequeña porción, la que corresponde al particular punto de vista en el que se encuentra instalada. El punto de vista no debe por tanto identificarse como el sujeto ya que –como Deleuze señala cuidadosamente– no es sino “la condición bajo la cual un eventual sujeto capta una variación” (1989, pág. 31). En conclusión, la inflexión define el pliegue que corresponde a la instauración de un punto de vista,

pero es la mónada o sujeto que en él se instala la causa final del pliegue. Mientras que el punto de vista concierne a la percepción o captación de la serie infinita, el sujeto es aquello en lo que la totalidad de la serie se incluye efectivamente.

De lo anterior se deduce que será sujeto aquello que se sitúe en un punto de vista determinado y no al revés. Como nos dice Deleuze: “Esto no significa una dependencia respecto a un sujeto definido previamente: al contrario, será sujeto aquello que alcanza el punto de vista, o más bien lo que se instala en el punto de vista” (1989, pág. 118). La perspectiva o punto de vista no remite a ningún sujeto previo aunque sí determina su aparición, la producción de una subjetividad concomitante a la inflexión del mundo. Deleuze llega así de la mano de Leibniz al punto que le interesa: la constitución del acontecimiento y la instauración de la subjetividad en un punto de vista como los dos momentos complementarios de una misma operación. Ambos movimientos son pensados como estrictamente simultáneos: si bien es cierto que el acontecimiento sólo aparece bajo la condición de un punto de vista, también lo es que el sujeto no remite más que a la instalación en ese punto de vista que, en rigor, no le pertenece a él sino al acontecimiento.

La perspectiva que el punto de vista instaura sobre la curvatura del mundo no es frontal, sino eminentemente barroca. En efecto, de modo coherente con los anteriores análisis el punto de vista es la posición desde la que se captan los objetos, no como formas estables, sino como devenires continuos que van de una forma a otra, tal y como corresponde a un universo que es pura potencia de metamorfosis. De esto se sigue inevitablemente una reformulación de las nociones clásicas de sujeto y objeto: el objeto, lejos de definirse por una forma esencial, deviene una función variable, motivo por el que Deleuze lo llamará *objetil*. Está claro que un objeto de estas características no puede pensarse de acuerdo con los moldes rígidos de materia y forma, ya que de suyo está constituido por una variación continua, ni tampoco como idéntico. El objeto es pensado por Deleuze como una multiplicidad de acontecimientos singulares diferentes y divergentes que se comunican y afirman entre sí precisamente por su diferencia, según el principio de síntesis disyuntiva que ya conocemos. Esto va a permitirle afirmar que, en rigor, no hay cosas sino tan sólo acontecimientos. Las cosas devienen así acontecimientos que se confunden con los puntos de vista en que se constituyen, sin que ninguna identidad previa perviva en ellas.

Es preciso que cada punto de vista sea él mismo la cosa, o que la cosa pertenezca al punto de vista. Es preciso, pues, que la cosa no tenga nada de idéntico, sino que quede descuartizada como diferencia en la que se desvanece la identidad del objeto. (Deleuze, 1988, pág. 118)

El cambio de estatuto del objeto no deja indemne al sujeto, que saldrá correlativamente transformado: el yo no puede seguir siendo pensado como la forma que asegura la convergencia entre las series divergentes que conforman el mundo, sino como pura síntesis disyuntiva carente de unidad e identidad, un hervidero de acontecimientos que no dejan de atravesarlo y transformarlo a cada instante. Y puesto que el objeto ha

devenido *objetil*, el sujeto se transforma correlativamente –según la terminología de Whitehead que Deleuze se apropia– en *superjeto*, es decir, en proceso que incluye en sí un progreso infinito más allá de todo corte efectivo de la infinita creatividad del Universo. La mónada es *superjeto* en tanto finito que encierra la progresión infinita de los acontecimientos del mundo, por más que ello se efectúe siempre desde un punto de vista determinado en el que se encuentra instalada y desde el que se privilegia un aspecto.

Llegados a este punto podemos intentar examinar, si bien someramente, los resultados obtenidos por Deleuze tanto en *Empirismo y subjetividad* como en *El Pliegue*. En ambos estudios la emergencia de la subjetividad es planteada como resultado de un proceso de prehensión de fuerzas diferenciales–acontecimientos– presidido por el principio de síntesis disyuntiva que, como ya sabemos, desempeña en su ontología un papel crucial. Según Deleuze, el Yo no es ni personal ni sustancial y tampoco posee los caracteres de la subsistencia, de la unidad o de la identidad consigo mismo. Es una modificación, un compuesto fluctuante de fuerzas sometido a un proceso de devenir continuo, una multiplicidad en suma. De esto se sigue coherentemente que el sujeto no puede seguir siendo definido como una supuesta esencia, ni tampoco como una identidad, sino más bien como una expresión fluctuante y móvil de un complejo de acontecimientos que literalmente lo atraviesan.

Las relaciones diferenciales entre singularidades–acontecimientos en el plano de composición son las responsables –según Deleuze– de la emergencia de los individuos bien formados del plano de organización. De esto se sigue que todas las individualidades, bien sean corporales, orgánicas o culturales, emergen a partir de una misma materia impalpable y anónima, y que todas ellas no son sino un grado de intensidad que no se confunde con la subjetividad entendida como conciencia de sí. Por eso dice Deleuze que el acontecimiento no precisa de un sujeto constituido y que, aunque instaure una subjetividad, lo hará siempre en un campo impersonal, sin sujeto.

En *El Pliegue*, la interioridad de la conciencia es puesta por Deleuze en relación inmediata con el Afuera que incluye en su constitución. El sujeto se instituye de forma inmediata en el ámbito diferencial de las fuerzas que recorren el plano de composición, pero se trata de una constitución intensiva que se realiza de espaldas a la conciencia y que de ningún modo puede servir de fundamento a la representación.

Para terminar, nada mejor que escuchar a Deleuze:

Yo diría incluso que la subjetivación tiene poco que ver con el sujeto. Se trata más bien de un campo electrónico o magnético, una individuación que actúa mediante intensidades, campos de individuación y no personas o identidades. (...) La subjetivación no tiene que ver siquiera con la “persona”: se trata de un modo intensivo y no de un sujeto personal. (Deleuze, 1995, págs. 150-160)

Referencias Bibliográficas

- Deleuze, G. (1953). *Empirismo et subjetivite, essai sur la Nature humaine selon Hume*. París, PUF. Traducción española Hugo Acevedo, *Empirismo y subjetividad*, Barcelona, Granica, 1977.
- Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento: Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Madrid: Ed. Júcar.
- Deleuze, G. (1989). *El Pliegue: Leibniz y el barroco*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona, Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia, Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1996). *El bergsonismo*, Madrid, Cátedra.
- Enjuto, J. (1967). *La filosofía de Alfred North Whitehead*. Madrid: Tecnos.
- Hume, D. (1992). *Tratado sobre la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
- Martínez, F.J. (1987) *Ontología y diferencia. La filosofía de Gilles Deleuze*. Madrid: Orígenes.
- Zourabichvili, F. (2004) *Deleuze: una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Notas

- ¹ El concepto de multiplicidad, del que Deleuze hace un uso sustantivo, reviste una importancia decisiva en su proyecto filosófico porque va a permitirle, por una parte, distanciarse de la dialéctica de lo Uno y lo Múltiple, meras nociones abstractas –como denuncia en su lectura de Bergson– que no consiguen dar cuenta de la singularidad de lo real, mientras que por otra va a transformar las nociones de individuo y sujeto. “La multiplicidad no debe designar una combinación de lo múltiple y lo uno sino, por el contrario, una organización de lo múltiple en tanto que tal, que en modo alguno tiene necesidad de la unidad para formar sistema” (Deleuze, 1988, pág. 300).
- ² Es el caso de François Zourabichvili, 2004. Francisco José Martínez señala también como “una de las novedades fundamentales del pensamiento de Deleuze el intento sistemático de elaborar un entramado ontológico y epistemológico que permita pensar el acontecimiento” (Martínez, 1987, pág. 55).
- ³ Deleuze no se cansa de repetir que el sujeto no está dado y que lo único que hay son procesos de subjetivación. Contra la tradición filosófica que, a partir de la Modernidad, ha colocado al sujeto como presupuesto incuestionado de la representación, Deleuze afirma que el sujeto es efecto y no causa, resultado precario de un largo proceso cuyo precipitado final nunca es una identidad.

- 4 Explicar la génesis del sujeto constituido lleva a Deleuze a profundizar en la relación que mantiene el sujeto con las síntesis del tiempo instituidas por la repetición. El *hábitus* es el presente viviente cuyas dimensiones constitutivas son el pasado –la retención– y el futuro –la pretensión–. Se hace preciso explicar ahora su extensión en las dimensiones conscientes de la memoria y el entendimiento, en tanto que facultades de un sujeto constituido. La segunda síntesis temporal, la Memoria ontológica –que nuestro filósofo encuentra en Bergson– va a permitir a nuestro filósofo dar razón, tanto del paso del tiempo como del tránsito de las síntesis pasivas a las síntesis activas, que son las que constituyen una subjetividad planteada como un Yo.
- 5 Deleuze sostiene que la fenomenología sigue presa del modelo de reconocimiento que caracteriza al pensamiento de la representación. De ahí su crítica a Husserl quien, al concebir la intencionalidad de la conciencia como el factor determinante del “como” de la aparición del fenómeno, operaba una nueva distribución de lo real entre dos polos: el subjetivo, *noesis*, y el objetivo, *noema*. El problema, según Deleuze, es que al pensar el *noema* bajo la forma de un concepto que tiene como correlato un objeto cualquiera concebido como soporte, éste acaba confundándose con un predicado en relación a la esencia de un objeto pensado bajo la forma de la unidad y la identidad. Otro tanto pasa con la *noesis* que remite por su parte, en última instancia, a un sujeto ya constituido bajo la forma de una conciencia personal e idéntica a sí misma: la conciencia intencional. Es esta doble dependencia de la filosofía de Husserl de las formas de objeto y sujeto la que molesta a Deleuze y explica el prurito antifenomenológico que recorre toda su obra.
- 6 El par virtual-actual juega un papel fundamental en la ontología deleuzeana, ya que constituye la clave del estatuto diferencial de la Idea, así como de la doble lectura del tiempo –cronológico y ordinal– de la que nuestro filósofo va a servirse para transformar el estatuto de la subjetividad. En el pensamiento de Deleuze lo virtual no se identifica con lo posible, ni lo actual con lo real, ya que tanto lo virtual como lo actual son reales, radicando la diferencia entre ellos en que lo posible puede realizarse o no en el futuro, mientras que lo virtual siempre es real, por más que pueda carecer de existencia actual.

ELOY REQUENA ESPEJO.
LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y
P.E.S.
eloyrequena@hotmail.com
RECIBIDO: DICIEMBRE DE 2014.
APROBADO: MAYO 2015.

¿Qué es la Filosofía?

En este escrito el autor hace una presentación de la filosofía. Va dirigido a profanos en la materia. Precisamente por esto, este escrito persigue una presentación de la filosofía que sea, ante todo, fresca y sugerente. Para ello incide en un sentimiento universal: el amor. Y esto gracias a que la filosofía es eso: amor.

Palabras clave: Filosofía, Amor, Libertad, Utilidad, Fundamentos (Principios), Tiempo.

In this writing the author gives us an introduction to Philosophy. It is addressed to people who do not know about the subject. That is precisely why this essay is intended to be a presentation of Philosophy which is mainly fresh and suggestive. To reach this aim, it deals with that universal feeling: Love. And this is thanks to the fact that Philosophy is precisely that: Love.

Key words: Philosophy, Love, Liberty, Profit, Foundations (Principles), Time.

–Minino de Cheshire –[...]–: ¿te importaría decirme, por favor, qué dirección debo tomar desde aquí?

*–Eso depende en gran medida de adónde quieres ir
–dijo el Gato.*

Lewis Carroll: Alicia en el país de las maravillas

Y el principito agregó:

–Pero los ojos están ciegos. Es necesario buscar con el corazón.

Antonie de Saint-Exupéry: El principito

Prólogo

Al tratarse de una *presentación* de la filosofía se adopta la forma del *ensayo*. Aunque el *sistema* es la forma adecuada de toda ciencia, y la filosofía lo es, no es la presentación de la filosofía, sino su *término*. Al principio, justo por ser el inicio, por no saber qué vendrá después, uno tienta el camino. Sólo al final el camino aparece ante nuestros ojos como un todo acabado. No puede ser de otra manera: de pensar que nuestro conocimiento no será mejor en el futuro, este que tenemos ahora ni siquiera habría visto la luz. Este escrito nació porque se pensó en su momento que añadía algo a lo que ya se tenía. En resumen: la dinámica de pensamiento que alumbró este escrito y lo que lo deja como un ensayo es que siempre hay algo nuevo que decir.

1. La filosofía y el amor: la etimología

¿*Qué es la filosofía?* Esta puede ser la pregunta que se haga alguien que se acerque por vez primera a la filosofía. Y se quedará desconcertado. Pues si su acercamiento es directo, si va a lo que han dicho los filósofos, se hallará perdido en medio de una multitud de autores y sus respectivas filosofías. Pero la situación no mejora si se recurre a la mediación de algún manual: también ahí se subrayarán las doctrinas de los filósofos y lo que sea la filosofía pasará desapercibido. Kant ya advertía sobre esta peculiaridad de su disciplina, contraponiendo el “camino seguro” de la ciencia a la falta de acuerdo entre los filósofos (Kant, 2003). Mucho antes Descartes hizo lo mismo, señalando que hasta los discípulos de un autor discrepan en sus interpretaciones del maestro (Gilson, 1998, págs. 117-118). Pero la idea es aún más vieja, se remonta a los propios orígenes de la filosofía en Grecia. Así, Aristóteles, el último gran estandarte de esta partida de nacimiento, clasificó los saberes filosóficos porque veía en la filosofía precedente una multiplicidad de saberes de muy diversa índole (Zubiri, 1994). Podríamos poner más ejemplos y con ellos llegaríamos a la sorprendente conclusión de que en lo único que hay unanimidad en filosofía es en el desacuerdo de qué sea la filosofía. Con otras palabras, llegaríamos a la conclusión de que la impresión de esa persona que intentaba adentrarse en el campo de la filosofía era correcta, porque son los propios filósofos quienes la avalan.

Esta multiplicidad de interpretaciones de la filosofía es, pues, un *hecho histórico*. Intentar una interpretación definitiva de la filosofía no haría justicia a los hechos, sería pura teoría. La filosofía no se ajusta a *una* interpretación. Por esto, en vez de centrarnos en las distintas filosofías, quizá sea más fructífero hacerlo en la actitud de los filósofos, porque su mismo nombre ya nos lo está indicando.¹ Etimológicamente, filosofía significa *amor* (“philo”) a la *sabiduría* (“sophia”). Y de las dos partes de este significado, el amor adquiere primacía. La filosofía, antes que por una determinada sabiduría, se caracteriza por la actitud de quien la profesa, por el amor. En efecto, los primeros pensadores griegos que se llamaron a sí mismos filósofos lo hacían para diferenciarse de los meros sabios:

ellos, al contrario que éstos, no sabían, *amaban* saber. Pero también para diferenciarse de los meros ignorantes: amaban *lo que no tenían*, es decir, al menos sabían que no sabían. Sócrates, al que se puede considerar el primer filósofo en sentido estricto (de ahí que los filósofos precedentes o incluso contemporáneos –Demócrito– reciban el nombre de *presocráticos*²), decía: “sólo sé que no sé nada”. Así, los filósofos no son ni sabios ni ignorantes y esta peculiar relación con la sabiduría es lo que, en su nombre, expresa la palabra *amor*. Como dice Platón en *El Banquete* (2010, pág. 55): “Eros [dios del amor] nunca ni está falto de recursos ni es rico, y está, además, en el medio de la sabiduría y la ignorancia.”

Por cierto, vamos a sumergirnos en terrenos filosóficos a través del amor y para ello debemos eliminar, antes de comenzar, cierto prejuicio: nos referimos a la opinión generalizada de que el *amor es ciego*. Con el amor no se rozaría el conocimiento o el saber: es pura irracionalidad. Este prejuicio es propio de aquellos que no diferencian entre amor y *sexo*. El sexo sí es un instinto ciego; el amor, como veremos, no.³

2. El amor y la filosofía: el asombro

El amor es un tipo de *querer*, y se quiere lo que no se tiene. Queremos un coche ya que no lo tenemos. Amar también es querer, pero no a un coche, sino a una *persona*.⁴ No obstante, del mismo modo, se la quiere porque no se la posee. La queremos o nos atrae porque nos *asombra*, porque se diferencia de lo común, *escapa* a nuestra vida ordinaria. Juan Pablo Castel, el pintor que protagoniza la novela *El túnel*, de Ernesto Sábato, se enamoró de María Iribarne cuando ella supo apreciar lo que nadie en un cuadro suyo: “arriba, a la izquierda, a través de una ventanita, se veía una escena pequeña y remota: una playa solitaria y una mujer que miraba el mar.” (Sábato, 2009, pág. 67). María fue la *única* que se fijó en esta escena.

Otra cuestión, como advirtió Epicuro, es determinar si todo lo que no se posee le *falta* al hombre.⁵ Hay gente que no tiene coche justamente porque, según su criterio, le *sobra*. Sea lo que fuere, queremos lo que (creemos) nos falta: Castel, ante esa mujer tan distinta a todas, se da cuenta de que su mundo no está completo sin ella, de que está vacío sin ella. “Fue –nos dice– como si la pequeña escena de la ventana empezara a crecer y a invadir toda la tela y toda mi obra.” (Sábato, 2009, pág. 67). Dado que el querer pretende solucionar una carencia, el querer es *obligado* o *necesario*. Solucionar el vacío de Castel pasa por encontrar a María, la necesita: “Era necesario encontrarla. Me encontré diciendo en alta voz: ‘¡Es necesario, es necesario!’.” (Sábato, 2009, pág. 83). Y como aquello que es *necesario*, aquello a lo que estamos *obligados*, es el *bien* (lo que se *debe* querer), eso explica, en el caso del amor, que la persona amada sea vista como un *bien* o como *bella*.⁶

Aplicémoslo a la filosofía. Que en filosofía amemos a la sabiduría supone, según lo dicho, que esta sabiduría se *admira*. El principio motor de la filosofía, decían Platón y Aristóteles, es la *thauma*: el “asombro” o la “admiración”.⁷ Pero nos asombra o la admira-

mos porque la necesitamos. Célebre es la frase de Aristóteles con la que empieza su *Metafísica*: “Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber” (Aristóteles, 1998, pág. 76). Con otras palabras, al parecer de Aristóteles, esta necesidad de saber es similar a la necesidad de comer, porque ambas radican en nuestra naturaleza. Y así, esa sabiduría es como los alimentos, que son buenos ya que nuestra naturaleza nos dicta quererlos, o sea, un *bien*, mejor, el sumo *Bien*, como la considera Platón en la *República*. Pero, preguntémosnos: ¿por qué el sumo Bien?

3. El amor y la filosofía: el fundamento

Normalmente nada se quiere por sí mismo. El coche se quiere porque con él viajamos con mayor rapidez y comodidad (aunque en la ciudad estas dos ganancias son relativas). El coche, pues, es un *medio* con el que alcanzamos estos fines, lo cual es lo propio de un *útil*. Un útil se define como un medio para conseguir un fin: por ejemplo, el martillo es útil porque es un medio con el que clavamos la puntilla, nuestro objetivo. Por consiguiente, cuando queremos un coche, queremos algo útil: nuestro querer es útil. ¿Y cuando amamos a una persona? Las personas, si las tratamos como tales, son *libres*. No se pueden conseguir y, por ende, no ayudan a alcanzar otra cosa. *Utilizarlas* persiguiendo otra cosa que ellas (dinero, posición social, etc.) sería simplemente no quererlas. Las personas amadas son el *fin último* de nuestro querer (Kant, 2009). Pero precisamente por esto el amor es lo más *importante* de nuestras vidas. Tendemos a creer que sólo es importante lo útil. Sin embargo, lo útil siempre es penúltimo en grado de importancia, pues está *subordinado* a un fin que, por ello, es más importante que aquél (Heidegger, 1998, págs. 96-111). De ahí que el *fin último* sea lo más importante: a él apuntan todas nuestras acciones. De ahí que el amor, que tiene a la amada como fin último, le dé *sentido* a nuestras vidas. (La peor manera de comprobarlo es el desengaño amoroso, en el que todas las cosas, por muy conocidas que sean, pierden su sentido).

En filosofía se ama a la sabiduría y, como se ama, esta sabiduría no es útil, no obedece a fines posteriores, es el fin último: el fin último que le da sentido a nuestras vidas. Como el fin último *sustenta* todas nuestras acciones puede ser llamado *fundamento*. También recibe el nombre de *principio*, pues este fin último de nuestras acciones debe ser de alguna manera anterior a ellas: metafóricamente, aunque la meta de un viaje esté al final, su existencia debe ser previa al viaje, de lo contrario no viajaríamos, no sabríamos a dónde ir. No obstante, cuando realmente se alcanza el fin último es, como el adjetivo advierte, al final. Pensar lo contrario, que ya está al “principio”, nos llevaría a no actuar: ¿¿para qué si ya lo tenemos?! Por esta razón preferimos el nombre de “fundamento”.

No obstante, si, por un lado, al fin último apuntan nuestras acciones, y, por otro lado, sólo se alcanza al final: ¿cuál de ellas nos lo acercará para que no se pierda el tino cuando actuemos? El hombre no está completo, lo comentamos antes: tiene una carencia. Esta carencia la llena *actuando*: se dedica a asimilar cosas, a hacerlas suyas (miremos en

nuestro derredor, todo está humanizado, hasta la naturaleza salvaje se ha convertido en nuestro parque: es un *parque natural*). Una manera de asimilar las cosas es el *conocimiento*. Pues bien, el conocimiento es una asimilación desde la *distancia* (sus fuentes predilectas de “contacto” son las que mantienen la distancia: *vista* –así la tradición griega– y *oído* –así la tradición hebrea–); cuando no podemos *manipular* las cosas, cuando no podemos actuar de cerca con las cosas, las conocemos. Con lo que, el fin último, donde culmina toda acción, no puede ser más que acercado por esta acción *concreta* que llamamos conocimiento.⁸

La filosofía ama el conocimiento o sabiduría de *cualquier* cosa con la que podamos actuar. Es un *saber universal* o un *fundamento universal*. El problema que surge entonces es el siguiente: si la filosofía es tan importante en nuestras vidas, si a la filosofía estamos predestinados según decía Aristóteles, ¿por qué sólo unos pocos se dedican a la filosofía?

4. El amor y la filosofía: la pregunta

Sabemos ya que al coche y resto de objetos los podemos llegar a poseer, mientras que las personas son *libres*, nunca se las posee. La amada puede estar a nuestro lado, pero lo está porque ella lo quiere libremente, no porque sea nuestra. Cuando una persona es de nuestra propiedad deja de ser libre y, por tanto, de ser persona: se convierte en un *esclavo*, en un animal. De ahí que para algunos el amor implique cierto “sufrimiento”. El enamorado sufre pues, en estricto, no consigue jamás a la amada. Justamente esto es lo que lleva al fatídico final de *El túnel*. La vida de Juan Pablo Castel se caracterizaba por ser como su pintura: sólida y arquitecturada; llegaba a sopesar antes de actuar todas las posibilidades. Conocer a María Iribarne supuso que se abriese un vacío bajo sus pies imposible de colmar, ya que sus ansias de posesión no fueron, no podían ser satisfechas. Este irremediable vacío en una persona como él, tan controladora, resultaba imposible de soportar. Decide, en consecuencia, matar a María. Antes de clavarle un cuchillo en el pecho le dice: “Tengo que matarte, María. Me has dejado solo.” (Sábato, 2009, pág. 161). He aquí el por qué del título de la novela: Juan Pablo Castel se encuentra *solo*, incomunicado dentro de un *túnel*.

A Juan Pablo se le olvida, y esto es lo crucial, que este sufrimiento se produce porque sólo consideramos un tipo de querer, el que persigue aquello que se puede obtener. Lo cual es, desde hace mucho, más que normal, ya que lo que se consigue pasa a formar parte de mi yo, de mi *ego*. Es decir, lo que está detrás de esta tiranía del deseo consumista es una sociedad *egoísta* cuyas raíces llegan ni más ni menos que a la Edad Media.⁹ En efecto, el amor es, a su luz, dado que se dirige a personas imposibles de asimilar por nuestro yo, un sufrimiento.¹⁰ Sin embargo, fuera de esta perspectiva, el amor sí que implica *gozo*. Porque en el amor no se persigue que el *yo* engulla, el amor persigue lo contrario, algo que se le escape: un *tú*. “El Eros arranca al sujeto de sí mismo y lo conduce fuera, hacia el otro.”, dice Byung-Chul Han (2014, pág. 11). Un placer mayor que el que puede

proporcionar cualquier tipo de querer diferente. En estos el resultado final es siempre el yo que ha conquistado tal o cual cosa, es decir, las cosas terminan desapareciendo bajo el yugo del yo. Con el amor, en cambio, el valor no decae pues que la persona amada esté junto a nosotros es un *regalo* constante que nos hace (Byung-Chul Han, 2014, pág. 12), es libre para marcharse. Por eso, el amor, lejos de desear controlar o atrapar a la amada, desea no conseguirla nunca, que la amada no deje de *sorprenderle*. Con otras palabras, ahora deseamos que sea ella quien consiga sus deseos. Todo lo cual se ejemplifica en el caso extremo de dar lo más valioso que tenemos: nuestra vida. Por nuestra pareja, nuestra familia y nuestros amigos, si los amamos de verdad, somos capaces de *morir*. Pero si confundimos el amor con un deseo egoísta, en vez de morir por ellos, son ellos los que mueren por nosotros.

Platón utiliza un símil de características parecidas a las de Sábato para ejemplificar lo que sería la búsqueda, el amor hacia la sabiduría del filósofo: la *alegoría de la caverna*. En una caverna se encuentran una serie de prisioneros que, por las cadenas que los sujetan, no pueden salir y conocer el mundo exterior, son *presos de su ignorancia*. Como nunca han podido salir, no se plantean intentarlo. Pero uno de ellos, con mucho esfuerzo, logra escapar. La conclusión de Platón es diferente a la de Sábato porque el prisionero deja de lado su antigua vida (no como Castel), antepone lo que hay fuera a su vida. Eso sí es amor. Y, en tanto es un sujeto capaz de amor y ha tenido compañeros, vuelve *por* ellos. Otra vez arriesga su vida, ahora esa nueva vida conquistada, pues esos compañeros le tildarán de loco, nunca han visto otra cosa que la caverna, y de loco peligroso, hace peligrar todo lo que tienen hasta ese momento. En suma: la vida de este prisionero, desde que quiere otra cosa, desde que está enamorado de lo que hay fuera o de sus compañeros, se *subordina* a ellos. Lo cual, en lo que respecta a la filosofía, señala que la sabiduría que ama el filósofo es esquiva, que no depende de él alcanzarla, depende de esas cosas que ansía saber. A fin de cuentas, somos nosotros los que hablamos de las cosas sin saber si las cosas son así o no, es decir, si hablamos de las cosas hay que resignarse a que sean ellas, y no nosotros, las que tengan la última palabra. Y como las cosas no hablan, al menos hasta ahora, esta última palabra se nos resiste.

Esto vale tanto para la ciencia como para la filosofía. Ciencia y filosofía no se separaron hasta hace relativamente poco (en el s. XIX). Este saber huidizo sobre las cosas se da en ambos por idéntica razón. Con una diferencia notable. La ciencia descubre que nunca tiene la última palabra (la ciencia tiene *historia*) una vez ha hablado sobre las cosas. Mientras que la filosofía sabe que no tendrá la última palabra antes de pronunciar palabra alguna. ¿Por qué? Porque la filosofía pretende un saber realmente último, esto es, de *todas* las cosas. Por muchas cosas que diga, ese “muchas” nunca es “todas”, o sea, que siempre habrá más que decir. La ciencia estudia el *ente* (una o varias cosas); la filosofía el *ser* (todas las cosas). La ciencia es *exacta*, ofrece *respuestas*; la filosofía no: si las preguntas son búsquedas de respuestas, la filosofía es una perenne *pregunta*. No obstante la filosofía

sí es *rigurosa*: dice muchas cosas, su búsqueda no empieza desde cero, se apoya en muchas cosas dichas, la pregunta no es infundada.¹¹

La pregunta qué es la filosofía no tiene respuesta porque la filosofía, en vez de una respuesta concreta, es una perenne pregunta que nunca se termina de resolver.¹² La filosofía no es sabiduría, sino una búsqueda constante de ella. Tal significado tienen estas palabras de Agustín de Hipona: “Sic ergo quaeramus tanquam inventuri, et sic inveniamus, tanquam quaesituri”¹³ (Agustín de Hipona, 1971). La diferencia entre los filósofos, que no son muchos, de la multitud, no estriba en que la multitud no se haga preguntas filosóficas, sino en que la multitud las esquivo en cuanto puede, dado el sufrimiento que contraen con estas inagotables preguntas. Lo que no sabe la multitud es que el verdadero sufrimiento es el de un sujeto egoísta, que no para de perseguir nuevas cosas que engullir pues las que consigue ya son parte de él, no las puede valorar. Sin embargo, la tarea filosófica está ahí, maravillando, atrayéndonos sin cesar por su esquividad.

5. El amor y la filosofía: la elección

¿Por dónde empezar? ¿Cómo hacernos si quiera la pregunta? Antes dijimos que el fundamento es también llamado principio porque, en cierto modo, de él partimos. Por eso, para Heidegger, aunque al principio nunca podrá estar el fundamento, la manera cómo preguntamos sobre él ya nos marca el camino, y con ello retoma el testigo de su maestro Husserl y que viene de largo (Aristóteles¹⁴). También aquí, como antes, el amor nos auxilia. Dijimos que en el amor queremos a alguien porque nos falta, porque no se parece al resto de cosas de nuestro mundo, porque nos asombra. Pero si lo *pensamos*, todas las personas son únicas (Leibniz estableció como un principio del pensamiento el *principio de indiscernibilidad*, que es imposible que dos cosas sean iguales). ¿Qué hace entonces que una de ellas destaque por encima del resto? ¿En qué se basan nuestros gustos? ¿Por qué valoramos a unas y no a otras? El refranero español es sabio en este caso: “sobre gustos no hay nada escrito”. No porque al hombre le guste todo desde un punto de vista natural, es decir, no porque sea omnívoro. El oso es omnívoro y mucho se ha escrito sobre sus gustos. No se puede escribir sobre los gustos del hombre porque el hombre es capaz de *controlar* su naturaleza: es, como sabemos, libre. Y la libertad, en efecto, no se puede explicar por medio de otra cosa, de lo contrario esa cosa la determinaría, caeríamos en el *determinismo*. Por esto la libertad está envuelta en un halo de *misterio* análogo al de Dios: la libertad es causa de nuestras acciones pero ella misma no tiene causa, como Dios es *causa incausada*. Lo cual no implica que la libertad sea absoluta. La libertad se halla siempre limitada a un número finito de posibilidades. La libertad de los hombres consiste en elegir entre estas posibilidades dadas.

La conclusión es importante: lo que se encuentra por debajo de todo amor es una elección libre, por muy circunscrita que esté. Dijimos que amamos a quien destaca del resto, pues bien: esto supone una elección libre. Si sólo pudiéramos desear a una persona,

si sólo hubiese una persona en nuestro campo de acción, nuestra valoración se perdería pues no habría nadie respecto a lo cual destacar. Amar es *elegir* a una persona de entre las muchas que podemos desear. Cuando se dice “te quiero” el corolario de la frase es “de entre todas las personas” y, en este sentido, un “te quiero” es sinónimo de un “te elijo”.

El saber que se ama en filosofía está elegido libremente. Primero, en términos generales: ser filósofo, buscador de la sabiduría, es una decisión libre, personal, una *vocación* (una *voz* interior que nos dice qué queremos ser). Segundo, en términos particulares: *ab initio* somos proclives a buscar un tipo de sabiduría¹⁵. Dice Fichte: “Qué clase de filosofía se elige, depende, según esto, de qué clase de hombre se es; pues un sistema filosófico no es como un ajuar muerto, que se puede dejar o tomar, según nos plazca, sino que está animado por el alma del hombre que lo tiene.” (Fichte, 1984). No obstante, que la elección sea arbitraria no hace al objeto elegido, a la sabiduría elegida, una invención. La filosofía tiene como juez supremo a las cosas: son las que, en última instancia, dictaminan si la manera elegida para acercarnos a ellas es adecuada.¹⁶

6. El amor y la filosofía: el método

De esta manera la filosofía es una cuestión personal.¹⁷ Comentaba Kant que se aprende a filosofar, no filosofía, e instigaba a sus alumnos: *sapere aude* (“atrévete a saber”). No obstante, ver las cosas por nosotros mismos no equivale a eliminar las posiciones ajenas. El camino que elegimos para ver las cosas está, así lo advertimos, circunscrito: nuestra libertad no es la de un dios. Lo inteligente, por ser la única vía posible, es que ya que se nos ha puesto a andar en determinada dirección, lo recorramos del todo para abrir senderos novedosos. En ello consiste la crítica bien entendida: sólo se puede criticar aquello que se ha asumido y de lo que se ha ido más allá señalando sus limitaciones. Y, así, no se trata de una lucha en la que uno salga ganador en la medida en que elimina al adversario. Pero es que incluso el camino que sólo nosotros hemos recorrido tenemos la necesidad de contarle, de hablar sobre él: ¿no muestra esto que en la novedad están los demás, que hasta que otro no me comprenda aquello de lo que hablo carece de objetividad? Resumiendo: los filósofos están ahí para ayudarnos a pensar por nosotros mismos. El prisionero de la caverna de Platón ayuda a sus compañeros.

En esta empresa, que tanto nos atañe, no estamos solos. Esta relación con los filósofos es amorosa: la *amistad*. El buen amigo se caracteriza porque escucha, no habla. No habla porque no quiere imponerse, nos respeta, o sea, nos quiere tal como somos. Y, a lo sumo, si nos dice algo, porque nos quiere como somos, no nos obliga, nos *aconseja*. Los amigos se demuestran a las malas, cuando uno está mal, porque dejan claro que ellos no quieren nada de nosotros, simplemente: nos quieren a nosotros. De esta manera tenemos que ver a los filósofos. Sócrates utilizaba como método la *mayéutica*, el arte de la comadrona: ayudar a los demás a dar a luz a *sus* conocimientos, a que conozcan por ellos mismos. Y por esto adoptó el lema del templo de Apolo en Delfos: “conócete a ti

mismo”. Desde Tales de Mileto (filósofo del s. VII a. de C.) hasta Sloterdijk (filósofo actual) tenemos que ver *amigos*. En esta empresa, según la metáfora medieval, “somos como enanos sobre los hombros de gigantes”.

7. Conclusión: la filosofía y su tiempo

Toda filosofía tiene una idea de tiempo a su base. Al parecer de José Gaos, “es la idea más radical de todas, la idea de que dependen todas las demás, y que no deja de serlo ni siquiera en el caso en que el filósofo no la vea como tal” (Gaos, 1957, pág. 204). Como advirtió Agustín de Hipona, el presente es el único momento temporal que realmente *es* o *existe*, pero en poco o nada queda sin el auxilio continuador del pasado y del futuro (Agustín de Hipona, 2001). Y, de estos dos, la filosofía subraya el *futuro*¹⁸. En este ensayo se ha hecho ver que la filosofía brota de un amor libre, y la libertad está condicionada por el pasado pero es, ante todo, una elección incondicionada, sin pasado, un futuro.

Pensar por uno mismo equivale a mirar al futuro y dejar de “repetir como un papagayo” el pasado. La filosofía continúa nuestro presente atentando contra lo *homogéneo*. Por eso la filosofía es “peligrosa” para la sociedad y para el individuo, en quienes interesa lo homogéneo, que no haya cambio y con él el cambio definitivo: la muerte (de esa sociedad, de ese individuo). Decía Platón que la filosofía enseña a morir. Pero enseña a morir para enseñar a vivir: mirando cara a cara a tu destino (aunque este contenga inevitablemente la muerte) se anda por primera vez a solas, levantando la cabeza.¹⁹ Por otro lado, los que abogan por lo homogéneo creyendo continuar su vida lo que hacen es morir: su vida es ya pasada.

Wittgenstein, en el *Tractatus*, terminaba diciendo que si se había entendido lo que allí se exponía, había que desprenderse de esas proposiciones; este pequeño ensayo igual. Uno, siguiendo a Wittgenstein, “Tiene, por así decirlo, que tirar la escalera una vez que se ha encaramado en ella.” (Wittgenstein, 2013, pág. 276). Con la gran salvedad de que Wittgenstein pretendía callar a toda filosofía,²⁰ nosotros al contrario: pretendemos que no se pare de hablar. Esta u otra filosofía son escaleras desde las que divisar mejor nuestro futuro, pero es *nuestro*, nos toca pronunciarnos. La filosofía es una cuestión personal, un hacerse cargo cada cual de su futuro.

El futuro es lo que aún no es, lo desconocido, lo que no soy yo, lo otro a lo que se entrega el enamorado, el filósofo. Sin amor, sin filosofía, no hay futuro. “*Nihili est qui nihil amat*” (Plauto, 1996).

Referencias bibliográficas

- Agustín de Hipona. (2001). *Libro XI*. En *Confesiones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Agustín de Hipona. (1971). *Tratado sobre la Santísima Trinidad*. En *Obras de San Agustín* (vol. 5). Madrid: Editorial Católica.
- Aristóteles. (1998). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Buber, M. (2001). *¿Qué es el hombre?* México: FCE.
- Byung-Chul Han. (2014). *La agonía de Eros*. Barcelona: Herder.
- Epicuro. (2013). *Filosofía para la felicidad*. Madrid: Errata Naturae.
- Fichte, J. G. (1984). *Primera y segunda introducción a la teoría de la ciencia*. Madrid: Sarpe.
- Fromm, E. (2011). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gaos, J. (1957). *De paso por el historicismo y existencialismo. Parerga y Paralipomena*. En *Sobre Ortega y Gasset*. México: Imprenta Universitaria.
- Gilbert, P. (2008). *Metafísica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- G.S. Kirk, J.E. Raven y M. Schofield. (1999). *Los filósofos presocráticos*. Madrid: Gredos.
- Gilson, E. (1998). *La unidad de la experiencia filosófica*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: FCE.
- Heidegger, M. (2008). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (1998). *Sein und Zeit*. Chile: Editorial Universitaria.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kant, I. (2009). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Montaigne, M. (2002). *Ensayos completos*. Barcelona: Ediciones Omega.
- Ortega y Gasset, J. (1986). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza.
- Platón. (2010). *Banquete*. Madrid: Tecnos.
- Plauto, Tito Maccio. (1996). *El persa*. En *Comedias* (vol. 2). Madrid: Gredos.
- Sábato, E. (2009). *El Túnel*. Madrid: Cátedra.
- Uña Juárez, A. (1997). *San Agustín*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Wittgenstein, L. (2013). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.
- Zubiri, X. (1994). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Alianza Editorial.

Notas

- ¹ Pretender que el mero estudio etimológico de la palabra desvele su sentido original es pecar de ingenuidad, pues: ¿cómo comprobarlo si el uso de esa palabra ya se ha perdido? Por eso, aclara Gadamer, las etimologías “anticipan un análisis conceptual, y sólo éste podrá proporcionarles un fundamento sólido.” (Gadamer, 2007, pág. 145). Quiere decirse, este escrito es fundamentalmente una aportación conceptual de lo que es la filosofía y no un simple estudio lingüístico de la palabra “filosofía”.
- ² Los pensadores anteriores sólo pueden considerarse dentro de la historia de la filosofía si mantienen alguna relación con Sócrates. Y es que estos pensadores no son propiamente amantes de la sabiduría, filósofos, más bien son *sabios*. No hemos de olvidar que Tales de Mileto, por ejemplo, fue uno de los *Siete Sabios*. También el caso de Parménides, por cuanto él no busca saber, sabe directamente por revelación divina. Como dice en su poema: “Y la diosa me recibió benévola, cogió mi mano derecha con la suya y me habló [...]”. (G. S. Kirk, J. E. Raven y M. Schofield, 1999, pág. 351).
- ³ *Vid. infra*: “5. El amor y la filosofía: la elección”.
- ⁴ Esto incluye la relación amorosa que los creyentes mantienen con Dios, dado que el Dios de los creyentes es persona (Fromm, 2011).
- ⁵ Epicuro dividía los deseos en: naturales y necesarios; naturales y no necesarios; y no naturales ni necesarios (Epicuro, 2013).
- ⁶ Aunque la belleza no ha sido incluida tradicionalmente como aspecto trascendental del ser, y por tanto intercambiable por otros como el que nos toca (el bien), algunos autores sí lo hacen (Gilbert, 2008, págs. 376-385).
- ⁷ No todas las posturas filosóficas estarían de acuerdo con que el *asombro* se encuentre en el inicio de la filosofía. El asombro ante las *cosas* sería el inicio propio de una filosofía de corte *realista*. Frente a ésta se encuentra la postura que considera la *crítica* de nuestros *conocimientos* como anterior a la admiración. Como se enfrenta a nuestros conocimientos y no a las cosas recibe el nombre de subjetiva o *idealista*. Los idealistas tildan al realismo de cierta *ingenuidad*. Todos vivimos en una sociedad y tenemos una historia, es decir, no vemos directamente las cosas. Desde que nacemos interiorizamos lo que en la sociedad, lo que a lo largo de la historia se ha dicho acerca de las cosas. De ahí que estas filosofías empiecen *criticando*, *dudando* de nuestros conocimientos para poder llegar a la admiración, al asombro que producen las cosas novedosas, sin lo que nos dicen o han dicho de ellas los demás. Pero, por otro lado, ¿cómo empiezan a criticar? Si se critica, es desde cierta posición; ya que de la nada, nada sale. En efecto, notorios filósofos idealistas parten de la *admiración* que les producen algunos conocimientos. Descartes admiraba las matemáticas, en concreto la geometría de Euclides, Leibniz la lógica, Kant la física de Newton. Luego, de cualquier forma, hay una admiración de fondo.

- ⁸ Para profundizar en esta conceptualización del conocimiento: *Ser y tiempo* y *¿Qué significa pensar?* de Heidegger e *Ideas y creencias* de Ortega y Gasset.
- ⁹ Para los griegos sin los demás no llegábamos a desarrollarnos. El hombre es un animal político (*zoon politikón*), mantenía Aristóteles. Sin embargo, en la Edad Media irrumpe la religión y con ella la idea de que el hombre se hace a imagen y semejanza de Dios, no por la comunidad con otros hombres. Tanto es así que cada hombre *debe* amar a los demás, a saber, relacionarnos con otros es algo que podemos o no podemos hacer, una elección libre.
- ¹⁰ El romántico del XVIII en Alemania e Inglaterra o del XIX en España sufre por amor. Pero sufre porque es un amor egoísta. No en vano el romanticismo y el idealismo (donde el yo funda el mundo) van de la mano.
- ¹¹ Ciencia y filosofía se separaron en el s. XIX al amparo de la Revolución Industrial. Una vez el conocimiento acerca a las cosas, podemos manipularlas. La ciencia, que sólo descubre *a posteriori* que su conocimiento no es adecuado, ofrece entonces “aparentemente” las cosas y, así, se las puede manipular (manipulación que, en concordancia con un conocimiento nunca adecuado, resulta igualmente inadecuada: las cosas son *forzadas*, se rompen a la larga). La Revolución Industrial, que demandaba saberes prácticos, supuso entonces una revolución para la ciencia: su emancipación de la filosofía (nunca práctica por saber, *a priori*, que su conocimiento es incompleto) y su superioridad respecto de esta (la falta de practicidad de la filosofía la deja como un cuasi-saber cercano a mitos y religiones).
- ¹² “De esta forma, la filosofía es la mera idea de una ciencia posible que no está dada en concreto en ningún lugar, pero a la que se trata de aproximarse por diversos caminos hasta descubrir el sendero único, recubierto en gran parte a causa de la sensibilidad, y hasta que consigamos, en la medida de lo concedido a los hombres, que la copia hasta ahora defectuosa sea igual al modelo. Mientras esta meta no haya sido alcanzada, no es posible aprender filosofía, pues ¿dónde está, quién la posee y en qué podemos reconocerla? Sólo se puede aprender a filosofar, [...]” (Kant, 2003, pág. 651)
- ¹³ “Busquemos como los que van a encontrar y encontremos como los que van a buscar”.
- ¹⁴ Esta es la diferencia entre *precomprensión* y *comprensión* en Heidegger, entre la *idea* del conocimiento y el *conocimiento* efectivo en Husserl o entre *entendimiento paciente* y *entendimiento agente* en Aristóteles.
- ¹⁵ Las filosofías que subrayaron este sustrato de voluntad se denominan, dado que la *vida* del hombre es ante todo libertad, *vitalismos*. Así las filosofías de Schopenhauer o Nietzsche. Pero se han dado muchos más casos fuera del vitalismo. La historia de la filosofía no es un continuo. Se repiten momentos *críticos* que dan paso a nuevos horizontes desde los que pensar. En ese ámbito de crisis, de aclimatación al nuevo horizonte, al hombre ya no le valen ni las antiguas cosas ni los antiguos conocimientos. Es entonces cuando el hombre, sin cosas ni conocimientos a los que aferrarse,

pasa a ser, como arguye Buber (2001, págs. 24-25), el tema central de la filosofía. San Agustín, bisagra de los mundos griego y medieval, coloca la voluntad humana por encima del intelecto, hace del hombre, de sí mismo, su tema de reflexión: su filosofía es un cúmulo de *Confesiones* (Uña Juárez, 1997, pág. 19). Montaigne, testigo de la llegada de un nuevo mundo, el mundo moderno, escribe una nota introductoria a sus *Ensayos* en la que dice: “yo mismo soy el tema de mi libro”.

- 16 En Filosofía de la ciencia se distingue, por esto, entre *contexto de descubrimiento* y *contexto de justificación*.
- 17 Desde los presocráticos hasta las escuelas helenísticas la filosofía no sólo constituía un saber, constituía un *modo de vida* (Hadot, 1998). Más recientemente los existencialismos, por ejemplo, han vuelto a poner de actualidad el hecho de que el filósofo intenta hacerse a sí mismo, intenta llevar una *vida auténtica*.
- 18 Distingamos entre *forma* y *contenido*. Con lo que, aunque el contenido de una filosofía sea conservador, su forma es siempre novedosa (dice algo nuevo, si no, ¿para qué hacer esa filosofía?).
- 19 En cierto sentido, en cuanto que empezamos de cero, es como volver a la *niñez*. Para Nietzsche el hombre auténtico debía adoptar la actitud del niño. Pero, y esta es la *ironía* socrática escondida en el “sólo sé que no sé nada”: esta ignorancia nos permitirá buscar, empezar a responder, quizá por primera vez, por nosotros mismos. Desde este punto de vista, no seremos niños, lo que seremos por fin es adultos. Sostenía Kant que la filosofía que nos saca de nuestra minoría de edad.
- 20 Wittgenstein le da a esas palabras un sentido negativo: no hay filosofía, tan sólo la actividad filosófica. Wittgenstein olvida que su actividad filosófica ha *necesitado* de una teoría previa, por mucho que se deseche a sí misma. Continuando con la metáfora: la escalera ha existido, no se puede negar aunque nos desprendamos de ella.

LOURDES OTERO LEÓN.
PROFESORA DE SECUNDARIA
EN EL IES DELICIAS DE
VALLADOLID Y PROFESORA DE
DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN
LA UNIVERSIDAD DE
VALLADOLID.

RECIBIDO: ENERO DE 2015
APROBADO: ABRIL 2015

¿Escuela sin Filosofía? Hacia una reforma educativa basada en la Filosofía y en las artes

Decía M. Lipman, autor del método “Filosofía para niños”, un programa de habilidades del pensamiento diseñado allá por los años 70, que la filosofía se había convertido en un símbolo de estatus de la escuela elemental en EEUU. Hoy, países como Francia o Finlandia incluyen esta formación desde la primaria, sin embargo, en nuestro país la filosofía está a punto de convertirse en lo que coloquialmente denominamos “una maría”, una asignatura sin apenas peso académico, ni continuidad a lo largo del currículum formativo de los alumnos. ¿Por qué partidos políticos, con concepciones educativas aparentemente diversas, parecen tener una inquina semejante contra la Filosofía? Finalmente, en este artículo pretendemos abordar la reforma educativa pendiente, esa en la que se trabajaría por el consenso entre fuerzas políticas y que daría estabilidad al sistema educativo.

Palabras clave: Filosofía para niños, educación secundaria, innovación educativa, competencias del profesorado, sentido crítico. Filosofía práctica.

M. Lipman, author of the method, *Philosophy for Children*, a programme of abilities to think designed back in the 70's, said that philosophy had become a status symbol of the elementary school in the US. Today and countries such as France and Finland include this method from elementary school, but in our own country, philosophy is about to become what is colloquially called in Spain “fluffy”, a subject with little academic weight, or continuity along the teaching curriculum for students. Why do political parties, with apparently different educational concepts, seem to have a grudge against philosophy? Finally, in this article, we propose for the Spa-

nish education system reform to search the necessary consensus among political parties in order to give stability to the system

Keywords: Philosophy for children, secondary education, educational innovation, teacher skills, critical thought. Practical philosophy.

Efectivamente, la Filosofía con la nueva ley de educación, con la polémica LOMCE –Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa– va a ser una materia sin un desarrollo progresivo a lo largo de las etapas y de los cursos. Lo cierto es que, en nuestro país, a lo largo de 35 años y siete leyes escolares, desde la LGE –Ley general de educación– de 1970 a la actual LOMCE, la filosofía ha sufrido sucesivos atentados por partidos de un lado y del otro del espectro político.

¿Por qué partidos políticos, con concepciones educativas aparentemente diversas, parecen tener una inquina semejante contra la Filosofía? ¿Cuáles son los modelos de enseñanza aprendizaje que las sucesivas reformas educativas han defendido y cuáles son los prejuicios que parecen estar detrás de estos modelos? Nuestro objetivo con este trabajo no es sólo la crítica a una ley aprobada sin consenso, y a la que se le augura una corta vigencia, sino que pretendemos ir más allá, abordar la reforma educativa pendiente: esa en la que se trabajaría por el consenso entre fuerzas políticas y que daría estabilidad al sistema educativo. Insistiremos en el protagonismo que en dicha futurible reforma debiera tener la filosofía, además de las enseñanzas artísticas. Al respecto, para comenzar, con M. Lipman, en su obra *La Filosofía en el aula*, partimos de las siguientes premisas:

Hay por tanto un argumento más reducido y otro más amplio a favor de la filosofía para jóvenes. El primero consiste simplemente en el hecho de que realiza una sana contribución al currículum actual y al aula. Pero la mayor justificación consistiría en que representa paradigmáticamente la educación del futuro como una forma de vida que aún no ha sido puesta en práctica y como una clase de praxis. La reforma educativa debe tomar el modelo heurístico y de investigación filosófico compartido en el aula. Sin la guía de semejante paradigma seguiremos sin rumbo y el currículum seguirá siendo un cajón de sastre. (Lipman, 1992, pags. 36-37)

En este texto se proponen tres arduas cuestiones para el profesorado de Filosofía:

1º ¿Cuál es de verdad la contribución de la Filosofía al currículum y al aula?

2º ¿Qué tipo de vida “aún no puesto en práctica” promueve la filosofía desde la escuela, y por qué todos parecen temerla?

3º ¿Qué cambio de paradigma educativo supone la filosofía para las cuestiones curriculares y didácticas que vertebran la teoría de la educación y a posteriori la política educativa?

Respecto a la primera de estas cuestiones, en las editoriales de todos los periódicos de la prensa mayoritaria, se alude al “sentido crítico” que según todo el mundo desarrolla la filosofía. La Filosofía, en opinión de todo el mundo, es determinante para impulsar el pensamiento crítico. Es indispensable conocer la historia de la filosofía como historia de los conceptos que hoy damos por hechos (autonomía, libertad, secularización...) y cuyo desarrollo se ha gestado a la par que nuestras modernas sociedades democráticas. Pensar no es sólo una actividad mental, es un tipo de praxis y de experiencia que requiere conocimiento y aprendizaje.

Pero, ¿cuál es ese tipo de praxis propia de la Filosofía y a qué tipo de conocimiento contribuye? Responder esta pregunta es crucial para entender en qué consiste el consabido espíritu crítico que fomenta la Filosofía.

1. Contribuciones de la Filosofía al currículo y al aula

La Filosofía se cuestiona lo que normalmente se da por hecho, lo problematiza y así abre posibilidades de pensar y de vivir de otra forma. En este sentido, pensar es una actividad para la vida, es una praxis y por eso cuadra tan mal en los modelos de enseñanza aprendizaje al uso. En nuestra opinión, la filosofía es praxis en un sentido experiencial, según el concepto de experiencia del pragmatismo, y ahora intentaremos explicar qué queremos decir con ello.

1.1. La Filosofía como experiencia

Para Dewey, la experiencia no está supeditada a la comprensión sino que está ligada primero a la acción. Para Dewey, la experiencia está abierta a otras experiencias de significación, sobre el mundo de la vida y el mundo de la acción. En este sentido, la filosofía sería una experiencia privilegiada, una proto-experiencia por su especial apertura integradora a todos los demás ámbitos de la vida y del mundo social. Por ello, la actividad filosófica en el aula es clave para dar sentido y unidad a nuestra experiencia vital desde la infancia, también para dar unidad a los contenidos académicos donde las materias se amontonan sin una progresión continua y sin integración. Al respecto, nos dice Dewey en *Experiencia y Educación*:

Yo considero que la unidad fundamental de la Pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Si esto fuera cierto, entonces el (...) problema para la educación progresista es ¿cuál es el lugar y el sentido de las materias de enseñanza y de la organización dentro de la experiencia? ¿Cómo funcionan las materias? ¿Existe algo en la experiencia que tienda hacia la organización progresiva de su contenido? (Dewey, 2010, pág. 68)

El lugar primordial entre las materias académicas, según este planteamiento, lo debiera ocupar la Filosofía puesta en práctica en el aula, pues su función es transmitir experiencias altamente significativas, abiertas a otras experiencias y capaz de integrarlas

en una unidad de sentido. Lo que es lo mismo, la Filosofía en el aula aporta sentido a las demás experiencias de los niños y de los jóvenes. Al respecto, Lipman, siguiendo a Dewey, afirma que los significados nacen de la percepción de las relaciones entre las partes y el todo, y de las relaciones entre fines y medios. Y lo más importante, que la actividad filosófica está ligada al desarrollo del autoconcepto, el desarrollo de la identidad. Como diremos más adelante, la educación no es sólo una suma de aprendizajes, ha de ser formación y ahí tiene especial importancia la Filosofía: “El desarrollo de los recursos del niño puede reforzar enormemente este autoconcepto, lo cual a su vez intensifica el sentido de finalidad y de dirección del chico” (Lipman, 1992, pág. 61).

Una escuela sin filosofía es una escuela donde las parcelas territoriales de cada disciplina estarán cada vez más parceladas, donde la educación no se integre progresivamente en un todo de sentido y, donde la identidad, el autoconcepto, se diluya en experiencias aisladas y sin sentido. Realmente la filosofía y los profesores de filosofía no hemos sabido vender este importante valor transversal de nuestra disciplina, que toca todas las demás materias. Pero tal vez de alguna forma, desde la Ética, la Lógica y la Historia de la Filosofía, sin ser muy conscientes de sus efectos, estábamos logrando este objetivo integrador.

¿Por qué, frente a la unidad y el sentido, en educación hemos apostado por las divisiones y separaciones entre materias y departamentos? Según Dewey, en *Democracia y Educación*, se trata de una forma de representar “las divisiones y separaciones que se producen en la vida social”:

La variedad de intereses que marcarían toda experiencia rica y equilibrada ha sido rota en pedazos y depositada en instituciones separadas con propósitos y métodos diversos e independientes. Los negocios son negocios, la ciencia es ciencia, el arte es arte, la política es política, el intercambio social es el intercambio social, la moral es moral, el recreo es recreo y así sucesivamente. (Dewey, 1995, págs. 211-2)

1.2. Contra los prejuicios de diferentes modelos educativos, aprender a pensar

Sobre las separaciones en la vida social y la necesidad de integración de los saberes y de las personas, y el papel preponderante que ahí tiene la Filosofía como saber práctico-experiencial, decíamos en la introducción que en nuestro país existen dos modelos educativos cargados de prejuicios contra la Filosofía, retomaremos ahora esa idea, siguiendo a Robert, J. Sternberg, el crítico de la psicometría y teórico de la inteligencia en el que se apoyaron después Goleman y Gardner.

R. J. Sternberg, en su obra *La inteligencia exitosa*, en defensa precisamente de la inteligencia práctica, propone que en EEUU existen tres modelos educativos, que para mí serían extrapolables a la situación española¹:

1º Un modelo conservador de la enseñanza, la denominada tradición hamiltoniana en EEUU, que promueve la excelencia, entendida como la desaparición de currículo de todas aquellas materias de carácter técnico, artístico y reflexivo, aquellas materias prácticas, en

pro de las materias instrumentales: las matemáticas y la lengua a las que se intenta dar cada vez más peso en el currículo a costa de materias supuestamente secundarias como la música, el arte, la filosofía e incluso la tecnología.

Detrás del culto a la excelencia, siguiendo las propuestas de Sternberg, está la creencia en una élite cognitiva que habrá de asumir la responsabilidad de las masas irresponsables (de bajo cociente intelectual, dice Sternberg). Supuestamente, los menos dotados intelectualmente necesitan un gobierno paternalista que habrá de asumir la responsabilidad sobre estas masas irresponsables.

En EEUU, la pretensión de reconocer la capacidad individual, más allá del origen socioeconómico, parecía querer democratizar el acceso a la universidad, aludiendo a la excelencia y al mérito de los mejores alumnos (entendiendo allí el mérito como altas capacidades reflejadas en los test, aquí podía ser entendido como altas calificaciones). Pero parece que ha ocurrido lo contrario:

Las universidades se las arreglaron para tener vacantes para los realmente ricos, pero se desembarazaron de las clases medias, mientras se dejaba sitio para unas escasas minorías y algunos postulantes realmente pobres. (Sternberg, 2002, pág. 31)

2º La alternativa parecería ser un modelo progresista, la denominada tradición jacksoniana en EEUU, que promueve la integración y que entiende la escuela como un lugar para la convivencia en pro de la igualdad. Esta corriente también desconfía de la Filosofía, criticada como una materia elitista, excesivamente teórica y al alcance de una minoría.

Este modelo se basa en la creencia en la igualdad, basada en una instrucción idéntica para todos: “Creamos la ficción de que la igualdad de oportunidades significa instrucción idéntica para todos, y cosechamos lo que sembramos: un sistema educativo que no beneficia plenamente a nadie” (Sternberg, 2002, pág. 33). En nombre de la inclusión plena, los niños con problemas graves se pierden en la gran corriente mayoritaria del aula, en la que los mejores tampoco tienen oportunidades para un conveniente desarrollo, nos dice Sternberg.

En ambas tradiciones, hamiltonianos y jacksonianos, la Filosofía, como saber práctico y experiencial, queda bajo sospecha, por demasiado práctico en un caso y por demasiado elitista en el otro.

3º Existe un tercer modelo en EEUU, la allí denominada tradición jeffersoniana: T. Jefferson, heredero de los filósofos de la ilustración francesa, pretendía “una república de leyes moderadas. Y de oportunidades iguales que renuncia a la riqueza y al poder para preservar la sencillez y la igualdad” (Sternberg, 2002, pág. 33). Aquí la finalidad de la educación no es favorecer o fomentar una élite, sino permitir que los niños puedan usar plenamente las capacidades que poseen. Este modelo promueve no la excelencia ni la inclusividad, sino una auténtica igualdad de oportunidades en una sociedad abierta y democrática.

A los primeros, los hamiltonianos, los defensores de la excelencia, les responderíamos que la filosofía aporta también una formación instrumental en el uso riguroso del lenguaje oral y escrito, que nos ayuda a comprender conceptos, a resolver problemas, a mejorar en la capacidad de razonamiento y comunicación. Y algo muy importante, de lo que hemos hablado en referencia a Dewey, la capacidad que tiene la filosofía para integrar los diferentes saberes, algo necesario dada la complejidad de la información necesaria para desenvolverse en el mundo contemporáneo. La mejora en habilidades de pensamiento que trabaja la filosofía no es una pérdida de tiempo sino que supone una mejora en las demás habilidades básicas o competencias, especialmente en la más importante “aprender a aprender”.

A los segundos, a los jacksonianos, aquellos que consideran que la filosofía es teórica y elitista, habría que decirles que la filosofía aporta una formación plena, que ayuda a la integración social, en tanto que potencia la maduración personal y hace posible la cualificación profesional. La Filosofía trabaja el desarrollo de las habilidades de pensamiento necesarias para una verdadera educación compensatoria de las desigualdades sociales.

Así, la Filosofía ha sido pionera entre los programas de aprender a pensar o de incremento de la inteligencia. ¿Se pueden enseñar las habilidades del pensamiento? Sí, la didáctica de la Filosofía, desde Lipman a la Filosofía práctica² de Brenifier, ha intentado hacerlo, de forma que esto no fuera en detrimento de los conocimientos específicos de nuestra materia.

A veces, el pensamiento, la argumentación, la toma de decisiones razonada se considera como un objetivo educativo opuesto a los contenidos. Ante esto, hay que decir que enseñar a pensar en las escuelas no significa disminuir la adquisición de conocimientos, ni que se den menos contenidos escolares. Todo lo contrario: enseñar a pensar es imprescindible para adquirir conocimientos y viceversa.

¿En qué consiste enseñar a pensar?

El fundamento de la Filosofía para niños y jóvenes de Lipman, como programa, se basa en enseñar a los alumnos a hacer un uso más eficaz de sus recursos cognitivos, a pensar de una manera más crítica y creativa. Este programa, pionero en la filosofía práctica y en la didáctica de la filosofía, parte de este presupuesto: enseñar filosofía es hacer filosofía en el aula.

Dewey, como decíamos, es el referente teórico de la filosofía para niños, para este autor la educación debía ser concebida como el fomento de la capacidad de pensar, no como la mera transmisión de contenidos, dándole especial importancia a la experiencia vital y al orden de la discusión y de los razonamientos: “Se estimula mejor la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, que con un texto disecado y organizado formalmente; que el razonamiento se agudiza y perfecciona en la discusión ordenada” (Lipman, 1992, pág. 23).

Además Lipman propone, en su interpretación de Dewey, algo que nos resulta de lo más sugerente a la hora de plantearnos el objeto de la enseñanza de la Filosofía: “No podría haber ninguna diferencia entre el método que el profesorado sigue de hecho en su enseñanza y el método por el que se espera que enseñe” (Lipman, 1992, pág. 23). El método de la enseñanza de la Filosofía es el método de la Filosofía misma: Enseñar Filosofía es hacer Filosofía en el aula.

Enseñar filosofía es enseñar los métodos de la filosofía y desde ellos los contenidos, pero sobre todo, con esta metodología, se trata de desarrollar estos cuatro aspectos fundamentales del pensamiento:

1. La solución de problemas, mediante la presentación de situaciones-problema.
2. La creatividad, mediante estrategias que favorecen el pensamiento creativo, especialmente desde la lecto-escritura.
3. El razonamiento deductivo e inductivo, mediante el desarrollo de la capacidad de argumentar de acuerdo con los principios de inferencia.
4. La metacognición, es decir, el conocimiento acerca del propio conocimiento, que proporciona estrategias de control de pensamiento.

Estas cuestiones son ya sabidas, pero ante los prejuicios que pesan sobre la utilidad de la filosofía en la educación, y para zanjar la cuestión, hemos repetido estos argumentos y además vamos a seguir indagando sobre cuáles son las verdaderas aportaciones de la filosofía a los contenidos, procedimientos y actitudes de la educación primaria y secundaria, y al aula como comunidad en germen de todas las demás comunidades.

1.3. La Filosofía no es sólo un tipo de aprendizaje más sino formación

La comprensión práctica como formación es un “reconocimiento” (*Wiedererkennung*) de lo diferente, que es autorreconocimiento (*Selbstwiedererkennung*); un comprenderse desde el comprender general (Gadamer, 1977, págs. 38-47). Esta concepción de la formación, que aportaban las humanidades y especialmente la Filosofía, parece superada por las nuevas sociedades líquidas. Ya sabemos que la modernidad sólida ha llegado a su fin y que hemos ingresado en esta etapa difusa de la modernidad líquida, donde todo es informe y se transforma constantemente. ¿Tiene sentido todavía hablar de autorreconocimiento del sujeto, de formación, de carácter? Sin embargo, Zygmunt Bauman, en *Sobre la educación en un mundo líquido* parece un defensor de la formación del carácter, y del profesor como formador del autoconcepto del alumno (Bauman, 2012, págs. 49-75).

Cuando los vínculos individuo-sociedad se están derritiendo, cuando las elecciones individuales y los compromisos (vitales, familiares, laborales...) se están diluyendo también, cuando los mercados se desregulan y flexibilizan, el ámbito de lo público y el de lo privado han de ser repensados; repensar la educación es inevitable también.

¿Tiene sentido ahora hablar de formación, con la universalidad y la estabilidad en el carácter que este término en principio supone? Vamos a proponer que sí. El punto de

partida es que la información, tan accesible, tanta, tan cambiante, se ha convertido en un elemento de distracción, no en una herramienta de liberación. Es imposible hoy una verdadera experiencia integradora que apunte hacia lo universal. Todo son pseudo-conocimientos, pseudo-experiencias de usar y tirar, incluida la información, y por ende el aprendizaje y la cultura.³

Todo está a nuestro alcance, codiciamos todo: no estamos viviendo una experiencia cuando ya estamos anhelando la siguiente, con miedo a estar perdiéndonos lo mejor, sin darnos cuenta que ninguna de ellas es auténticamente una experiencia.

En este mundo líquido, donde todo es tan cambiante, no hay paciencia, mejor “vivimos con prisa” (Bauman, 2008, págs. 21-22). Así la obsolescencia y la caducidad, no la acumulación, es lo que caracteriza al nuevo capitalismo. De este modo, parece que no tiene sentido hablar del carácter o de lo que supone formar un carácter. No hay capacidad de espera para que las cosas sembradas den fruto. Por todo ello, la educación parece no tener ya sentido.

Ante esta situación, a mi modo de ver, nunca como ahora es necesario reivindicar determinados conceptos de la hermenéutica y de la tradición educativa. Proponemos que la modernidad en permanente cambio (flexible, versátil, mediática) no puede prescindir de los conceptos de formación y de experiencia que hemos formulado, pero tampoco de los dos siguientes: el maestro y la educación del carácter de cara a la felicidad.

El planteamiento práctico y comunitario de la inteligencia lleva a dar mucha importancia a la elección de proyectos por los alumnos y a la evaluación contextualizada de estos proyectos. En ese contexto constructivista, el profesor parece tener cada vez menos importancia, insistiendo en la importancia del alumno, de sus necesidades, intereses y desarrollo. También se le da importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso a los resultados. Pero el gran olvidado de las nuevas metodologías didácticas es el profesor, que parece ser sustituible por un sistema de proyectos y experiencias, por el aprendizaje cooperativo, y el grupo social capaz de implicar personal, cognitiva y emocionalmente al alumno de forma más eficaz de lo que pudiera hacer el profesor.

El profesor, para las nuevas pedagogías, pasa a ser solo un coordinador de procesos, no el protagonista. Así se le da importancia a un planteamiento comunitario de la escuela, donde la gestión sea llevada también por expertos de la comunidad, en principio ajenos a la comunidad educativa, pero que aporten su experiencia práctica, por ejemplo en “El proyecto de la escuela Key” de 1984 de H. Gardner, que en su libro *Las inteligencias múltiples*, propone que los expertos en diferentes materias son agentes protagonistas, el profesor sólo tiene como función coordinar sus intervenciones (2005, págs. 155-65).

1.4. Reivindicar la Filosofía supone reflexionar también sobre la función del profesor de filosofía en general y del maestro en particular

Hoy el maestro tiene un competidor tremendo, los medios sociales; no puede estar a la altura de tantas novedades, tal volumen de información y entretenimiento. Pero qué aporta

de verdad un maestro que no esté ya en la red: a mi entender, propone un modelo de conducta y de estar con los otros, basado en el respeto y la confianza. Hoy los pedagogos hablarían de competencia social.

El maestro ha de formar el carácter, con los hábitos y el ejercicio de determinadas virtudes: tradicionalmente, el orden, la pulcritud, el trabajo, la disciplina, la puntualidad... ¿Pero qué se entiende hoy por formar un carácter? El carácter es eso que en los vaivenes de la vida nos puede dar estabilidad y empuje para superar las crisis. Para J. A. Marina, en *La inteligencia Ejecutiva*, la educación es la suma de la instrucción más la formación del carácter –formación en virtudes– y él opta por las siguientes: fortaleza, magnanimidad, valentía, y resiliencia (2012, pág. 170 y ss.).

Hoy, en un mundo donde los jóvenes ya no piensan a largo plazo, porque ya no tiene sentido hacer inversiones a largo plazo; cuando los mercados y los negocios se desmoronan, ¿tiene sentido la educación en Filosofía, una inversión a largo plazo? Esto se lo están preguntando ahora mismo los agentes educativos del estado, los padres y los propios alumnos.

Lo que propone José Antonio Marina con respecto al carácter se queda muy corto como respuesta. Sí, hay que fortalecer el carácter, fortalecer determinadas virtudes, porque así estamos educando para la felicidad, como propone Martin Seligman, anterior Presidente de la American Psychological Association y profesor de la Universidad de Pennsylvania, que ha fundado, a principios de este siglo, una nueva corriente que no se ocupa principalmente de las disfunciones, los traumas, las enfermedades y miserias de cada uno, sino que se interesa por la satisfacción vital de las personas y los ciudadanos, de aquí su nombre: “Psicología Positiva”. Seligman propone entre otras cosas una educación de los jóvenes en las fortalezas del carácter,⁴ en el sentido tradicional de las virtudes aristotélicas que él enumera. Petterson y Seligman dividen en seis categorías las fortalezas del carácter: sabiduría y conocimiento, energía (*courage*), humanidad, justicia, templanza y trascendencia.

El maestro en general habría de educar en dichas virtudes éticas, pero además el profesor de Filosofía educa en las virtudes dianoéticas: la sabiduría como dialéctica, el arte de saber formularse preguntas y de responder con buenos argumentos; y la prudencia, la sabia toma de decisiones oportunas que hoy han dado en llamar inteligencia práctica. Y, todo ello, para promover la felicidad en una forma de vida buena, de la que sin embargo todos parecen desconfiar.

2. ¿Qué tipo de vida “aún no puesto en práctica” promueve la Filosofía desde la escuela, y por qué todos parecen temerla?

Se me ocurre que otra dimensión de la educación que pone en práctica la filosofía es dar al alumnado herramientas para evaluar las sociedades democráticas y sus instituciones, esto que no debiera sonarnos utópico, aun a algunos parece que les resulta peligroso.

El fin de un programa de habilidades de pensamiento no es convertir a los niños en filósofos o en personas que toman decisiones, sino ayudarlas a pensar como unos individuos más reflexivos, más considerados, más razonables. Los niños a los que se ha ayudado a ser más juiciosos, no sólo tienen un mejor sentido de cuándo actuar o no actuar, no sólo son más discretos y más considerados al tratar los problemas que se les presentan, sino que también son capaces de decidir cuándo sería más adecuado posponer el tratamiento de los problemas o evitarlos, mejor que hacerles frente directamente. Así que uno de los fines de un programa de habilidades de pensamiento sería la mejora del juicio. (Lipman, 1992, pág. 67)

La reflexión y la argumentación filosófica en el aula, mejora el juicio ético y prepara a los alumnos para una mejor toma de decisiones. Eligiendo lo oportuno en cada caso, los alumnos se vuelven más discretos y considerados al tratar los problemas y desarrollan eso que los filósofos denominamos prudencia o sentido común.

¿Para qué proyecto de vida y de sociedad prepararíamos así a los alumnos?

- Una vida en la que la razón y la argumentación se impongan a los falsos razonamientos; a la violencia y al argumento del más fuerte, más rico, más poderoso.
- Una vida donde la creatividad y el arte sean valores compartidos y vividos.
- Una vida donde las comunidades de investigación, toda comunidad, empezando por el aula, sean conscientes de su relevancia y protagonismo en los cambios, como alternativa al individualismo:

Las aulas deben convertirse en comunidades reflexivas que piensen en las disciplinas que existen en el mundo, comunidades que forman parte de comunidades más amplias, y que así sucesivamente se mantienen fieles a los mismos procedimientos de investigación. (Lipman, 1992, pág. 49)

Esta concepción de las aulas como comunidades de investigación da prioridad a los proyectos sobre los exámenes. Según Lipman, son los exámenes los que articulan el currículo, que debieran tener sólo un estatus subordinado, y sin embargo éste suele ser la fuerza impulsora del sistema (Lipman, 1992, pág. 39). Exámenes y currículo a su vez estructuran la formación del profesorado, lo que hace imposible salir de este círculo. Por eso, Lipman promueve como clave del cambio educativo la formación del profesorado, sólo cambiando su formación se podrán convertir las aulas en comunidades de investigación. Su eslogan es educar a los educadores:

Los niños verán la educación como una aventura irresistible solo cuando los profesores lo sientan así, y si las escuelas de pedagogía son incapaces de inculcar a los profesores este amor a las asignaturas que enseñan, tendremos que buscar nuevas formas para la preparación de los profesores. (Lipman, 1992, p.49)

Aspectos entorpecedores, al respecto son:

1. Los profesores ponen en práctica aquello para lo que han sido formados y enseñan como a ellos se les ha enseñado.
2. Frente a esto, hay quien piensa que basta con traducir los contenidos al lenguaje del aula.

Frente a esta didáctica de la imitación-traducción, proponemos una didáctica poética que enseña a desear la verdad, porque movidos por el amor (manía-entusiasmo) veríamos cosas nuevas donde antes habíamos mirado sin ver nada. Realmente, la clave sería que el profesorado estuviera motivado para este tipo de experiencias innovadoras: “Mucho menos receptivos son aquellos profesores que se sienten poco inclinados a disfrutar con las discusiones intelectuales espontáneas y no soportan de buen grado las exploraciones infantiles tentativas, poco sofisticadas y desinhibidas de su mortal parcela” (Lipman, 1992, pág. 101). Este interés en la formación del profesorado sería la primera de las claves de la reforma educativa, promovida desde la Filosofía, de la que hablaremos ahora.

3. ¿Qué cambio de paradigma educativo supone la Filosofía para las cuestiones curriculares y didácticas que vertebran la teoría de la educación y a posteriori la política educativa?

- 1º Debíamos ser ambiciosos y promover una radical reforma educativa basada en la filosofía práctica y en los programas de habilidades de pensamiento. La filosofía tiene que reivindicar una continuidad curricular a lo largo de los cursos y etapas. La filosofía para niños debiera comenzar en la educación infantil, continuar su desarrollo en la educación primaria y ser el eje que vertebrara las demás materias en la secundaria.
- 2º Además contra las disfunciones educativas, contra la compensatoria y contra la excelencia, y contra la integración indiscriminada, hemos de decir que no hay estrategia eficaz para la educación compensatoria que no sea al mismo tiempo eficaz para cualquier educación. Lipman propone más bien una educación inclusiva, porque entiende que de otra manera se están atendiendo a las diferencias socio-económicas y perpetuándolas. Según esta corriente de Filosofía práctica, si fuéramos capaces de portar experiencias significativas en el aula (para ello habría que acabar con las rutinas y entender la educación como una aventura) se terminaría con la delincuencia, la indisciplina y el absentismo. No somos tan optimistas como Lipman, tan pro-inclusividad, porque entendemos que la atención a la diversidad funciona, a veces muy bien, si se realiza con criterios de selección adecuados.
- 3º La filosofía sería la clave para encontrar conexiones con las demás áreas del currículo y evitar así la fragmentación de las disciplinas de la que hablábamos más arriba: “Uno de los mayores problemas de la educación en la actualidad es la falta de unidad en la experiencia educativa infantil. Al final cada disciplina tendrá que reconocer sus conexiones con las demás áreas del currículo humano” (Lipman, 1992, pág. 86). La filosofía como materia específica y como materia transversal a las demás materias no filosóficas tendría un papel prioritario en esta imaginaria reforma que promovemos, una reforma al estilo jeffersoniano, una reforma en pro de la igualdad de oportunidades.
- 4º Proponemos, con Gadamer, la necesidad de una nueva ilustración, una salida de la caverna hacia la luz, basada en la exigencia teórica de la educación, esgrimida frente a

“la razón vulgar” y frente a los excesos de la burocratización de las sociedades contemporáneas con sus pretensiones de planificación. El principal valor educativo de esta nueva ilustración sería la tolerancia y su principal instrumento las artes, tan maltratadas como la Filosofía en la LOMCE. Gadamer, en *Verdad y Método*, también reivindica el valor didáctico del arte. Podemos decir que ese valor educativo de la experiencia estética se nos ofrece desde tres presupuestos básicos de toda educación, que propone Gadamer en *Elogio de la Teoría*: “La participación en el devenir histórico productivo, la orientación prudencial de la vida práctica, y el diálogo apalabrante del lenguaje donde encontramos alojamiento” (Gadamer, 1993, pág. 31). Siguiendo la línea de la formación, las virtudes y el carácter, que formulábamos arriba, arte y Filosofía se encuentran.

5º Dada esta dimensión ética, los términos que irían ligados a la función del educador serían: “Reconocer al otro”, “orientarle un poco para que sepa encontrar su propio camino”, “cierta asistencia”, “terapia”, “servicio”, “confianza, cautela y consideración” (Gadamer, 1996, pág. 125). No términos tan técnicos y pretenciosos como proceso enseñanza-aprendizaje, competencias, programaciones..., diseño curricular.

6º Habría que conseguir dar un sentido reflexivo a la educación: la lectura del sí mismo. “Se trata, sobre todo, de aprender a atreverse a formar y exponer juicios propios”, como propone Gadamer, en *La educación es educarse*. Este modelo educativo se opone a la mera especialización técnica. Estamos de acuerdo con Gadamer cuando aduce:

Que no se impongan prematuramente las especializaciones” (2000, pág. 37). También es una forma de exigir la teoría como forma de vincularnos con nuestra tradición cultural, y ello, frente a la exigencia práctica de una mera formación profesional: “La ocupación teórica con cosas que no le incumben a uno, que están libres de todo cálculo de necesidad o utilidad, pertenece –debiera pertenecer– a toda formación profesional. (Gadamer, 1993, pág. 26)

Hemos hecho muchas propuestas, tal vez llevadas por el entusiasmo. Porque, de todas las formas de “entusiasmo” (de las que habla Platón en el *Fedro*), tal vez la educación sea la mejor de las mejores:

Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que le anima, en que hay cosas que pueden ser sabidas y merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros. (Savater, 1997, pág. 25)

Referencias bibliográficas

- Lipman, M. (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Bauman, Z.(2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2012). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J.(2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gadamer, H.G (1977).*Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1996). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel y Círculo de lectores.
- Pollastri, N. (2004). *Il pensiero e la Vita*. Milano: Apogeo.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Seligman M. P & Petterson C.H. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: University Press.
- Sternberg, R. J. (2002). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.

Notas

- ¹ Con respecto a las tres concepciones de la enseñanza que hemos mencionado, el psicólogo americano Sternberg hace referencia a tres tradiciones, la tradición hamiltoniana, la derecha tanto en educación como en política, tradición jacksoniana, la que es el ala izquierda tanto en educación como en política y la tradición jeffersoniana, la que defiende igualdad de derechos y oportunidades.
- ² Entre las diferentes corrientes de Filosofía práctica destacan: el asesoramiento filosófico de Achenbach y Pollastri (Pollastri, 2004). Los talleres filosóficos de los filósofos franceses como Brenifier o Tozzi, que sostienen que sólo esto es verdadera práctica. Lipman y A. Sharp defienden que el método de la filosofía para niños, es la base de toda filosofía práctica. Otros como Marinoff y Volpone tienen una perspectiva integradora.
- ³ G. Vattimo fue ya el profeta de esta imposibilidad de la experiencia integradora en la sociedad transparente (Vatimo, 1990, págs. 67-111).
- ⁴ Seligman distingue las *fortalezas del carácter* de los *talentos* y las *habilidades*, también de las *virtudes* (Seligman & Petterson, 2004). Estos autores analizan las condiciones situacionales que hacen posible las *fortalezas*, también cómo se llega a un

cumplimiento de éstas y los resultados que pueden deducirse de su realización, pero –desde nuestro punto de vista– dichas *fortalezas* son lo que desde Aristóteles hasta las éticas narrativas se han denominado “virtudes”: la excelencia entendida no como una facultad, ni como una pasión, sino como una acción práctica continua a lo largo de toda la vida, una excelencia que nos perfecciona, como dice Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* (Libro Segundo, capítulo V).

A U L A S

A B

I

E

R

T A S



ESTHER C. GARCIA TEJEDOR.
 PROFESORA DE FILOSOFÍA DEL
 COLEGIO KENSINGTON
 (MADRID) Y
MANUEL SANLÉS OLIVARES.
 PROFESOR DE FILOSOFÍA DEL
 COLEGIO ALTAIR (MADRID).

Debate en un aula de 1^º de Bachillerato: “sobre la utilidad de la Filosofía en la sociedad actual

Uno de los actos de la celebración de la IV Olimpiada de Filosofía de la Comunidad de Madrid para alumnos de bachillerato, fue un debate entre dos centros de Madrid (Kensington School y el Colegio Altair Internacional) sobre la “Utilidad de la Filosofía en la Sociedad actual” que era el mismo tema sobre el que los alumnos presentaron sus trabajos. Las siguientes líneas recogen la labor de los profesores de ambos centros para la preparación en el aula de dicho debate y su posterior desarrollo ante el público presente en el salón de actos de la Facultad de ciencias de la uam, en la Jornada Final de la IV Olimpiada de Filosofía de la Comunidad de Madrid.

Introducción: qué es un debate filosófico

Hoy en día parece que el discurso se ha convertido en un arma tan de moda como vacío de objetivo real, fuera de la victoria y la consecución de los propios intereses. Los debates abundan por doquier, sobre los temas más triviales o sobre los más sofisticados, pero sin la aparente necesidad de llegar a un acuerdo, sino como medio de lucir oratoria o “arrimar el ascua a la propia sardina”, sin cuestionarse la necesidad de alcanzar un objetivo abierto. Por ello es tanto más acuciante para nuestra sociedad recuperar un concepto de debate destinado no a la mera competición o lucimiento sino a la búsqueda de un acuerdo común, de unos criterios que aspiren a ser universales, teniendo en cuenta el pensar y el bienestar de todos. Enseñar a debatir desde esta perspectiva filosófica es tarea crucial de la enseñanza en nuestra sociedad, pues es lo que aporta capacidad de abrir nuestras mentes a la comprensión de esos objetivos comunes, más allá de posicionamientos –ideológicos, religiosos o de cualquier tipo– e intereses previos.

Saber debatir implica tanto saber hablar como saber escuchar, y esto implica no sólo rebatir el argumento del “adversario”, sino aceptarlo, contrastarlo con el nuestro, y alcanzar de este modo una transformación en el propio pensar. Decía Julián Marías que, si después de haber dialogado, uno no ha cambiado en absoluto, no ha habido realmente diálogo.

El debate filosófico ha de partir de ese primer sentido etimológico de la palabra diálogo: *día-logos*, intercambio, interinfluencia de posiciones razonadas, de puntos de vista lógicos. No hace falta creer o no en una verdad única: desde el perspectivismo orteguiano se comprende también que entender al otro, en sus creencias e intereses, nos hace crecer a todos. Pero nuestra sociedad adolece de un uso del debate como arma de defender posturas inamovibles, intereses particulares irrenunciables. McIntyre describe así el mal contemporáneo del uso del diálogo:

El rasgo más chocante del lenguaje moral contemporáneo es que gran parte de él se usa para expresar desacuerdos; y el rasgo más sorprendente de los debates en que esos desacuerdos se expresan es su carácter interminable. Con esto no me refiero a que dichos debates sigues y siguen y siguen -aunque también ocurre-, sino a que por lo visto no pueden encontrar un término. Parece que no hay un modo racional de afianzar un acuerdo moral en nuestra cultura.

[...]¿Qué características sobresalientes comparten estos debates y desacuerdos? [...] La primera de ellas es la que llamaré [...] la incommensurabilidad conceptual de las argumentaciones rivales [...]. Cada uno de los argumentos es lógicamente válido o puede desarrollarse con facilidad para que lo sea. Pero las premisas rivales son tales, que no tenemos ninguna manera racional de sopesar las pretensiones de una o de la otra [...]. Precisamente porque no hay establecida en nuestra sociedad ninguna manera de decidir entre estas pretensiones, las disputas morales se presentan como necesariamente interminables. A partir de conclusiones rivales podemos retrotraernos hasta nuestras premisas rivales, pero cuando llegamos a las premisas la discusión cesa, e invocar una premisa contra otra sería un asunto de pura afirmación y contra-afirmación. De ahí, tal vez, el tono ligeramente estridente de tanta discusión moral.¹

Aristóteles distinguió entre entre *disputa erística*, cuya finalidad era vencer al contrario (como hacían los sofistas) y *disputa de indagación*, cuya finalidad era aumentar el conocimiento mediante el método dialéctico. Siendo éste un debate filosófico, se pretende conseguir una disputa de indagación, por lo cual se valora la capacidad de diálogo. El planteamiento debe responder a una perspectiva veraz y sincera, que tenga como objetivo abrir el diálogo (no apabullar ni vencer al otro).

Se trata de un debate amistoso y filosófico, por tanto hay que plantear desde el principio dicha actitud.

Desarrollo del debate

Al empezar la preparación del debate en el aula, hay que dedicar la clase introductoria a explicar el objetivo del debate y las cualidades que debe tener el desarrollo del mismo: Diálogo abierto, racional y con el objetivo de búsqueda de la verdad. Se debe partir de respetar el *principio cooperativo*: aquí, el objetivo común es esclarecer el papel de la filosofía en la actualidad. La filosofía y la ciencia se caracterizan por ser racionales y abiertas: si no, no es pensamiento sino cualquier otra cosa. Para que sea abierto, hay que

escuchar y valorar lo que dice el otro. Para que sea racional, hay que tener cuidado de no caer en falacias. Para que sea una búsqueda de verdad, hay que saber responder respetando el principio de cualidad: nunca se debe decir nada que se crea falso ni mantener cerradamente opiniones sin pruebas.

En el debate de las últimas olimpiadas la elección de la postura se llevaba hecha desde unos días antes. En realidad, es opcional y depende del acuerdo a que quieran llegar los profesores preparadores. Ventajas de llevarlo elegido: se profundiza más en las argumentaciones y los alumnos pueden prepararse y documentarse, se aprovecha mejor el tiempo y los alumnos se centran más en su argumentación. Desventajas: se tienden a posicionar de forma más acrítica y se pierde frescura. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se trata de alumnos jóvenes con una formación filosófica mínima por lo que el saber de antemano qué tienen que defender y el poder prepararse les da seguridad.

No llevarlo elegido tendría la ventaja de dar frescura y espontaneidad al debate en clase, pero para su exposición en el acto ralentizaría el orden, podría fomentar cierto caos, como los “cuchicheos” entre ellos antes de hablar, etc. Sea cual sea la opción que se elija, es mejor tener en cuenta los posibles inconvenientes que pueda llevar cada una.

Como estrategia básica general para que no se produzca caos, agresividad o argumentación basada en “ganar”, es fundamental concienciarles de que *no es una competición*: es una búsqueda conjunta de una solución o aclaración de un problema, a partir de una tesis y una antítesis. Las posturas previas son premisas a partir de las cuales deducir, no dogmas que demostrar. Lo que debe imponerse entre ambos grupos es la lógica y el diálogo, y eso mismo conviene aclararlo con el público en el momento en que intervenga.

Al ser el debate entre alumnos de dos Centros, nos encontramos con la dificultad de que los alumnos no se conocen previamente. Por este motivo conviene que los profesores se pongan en contacto para saber cómo enfocarlo y cómo prepararlo. No para quitarle frescura sino para ganar en seriedad y para que los alumnos acudan con más seguridad sabiendo bien el terreno en el que se van a mover unos y otros.

Por otra parte, la selección de los alumnos los criterios dependerán de cada profesor, pero lo esencial es que ellos *quieran* presentarse. Se preguntó quiénes estarían interesados, y dado que el número era más elevado de los que podían participar, se buscó un criterio de selección. Pero para que todos se implicasen y sacasen provecho de la experiencia se les informó de que la actividad a desarrollar en las siguientes clases. Dispusimos sólo de 3 clases oficiales enteras, y algunos minutos en un par de clases previas para que tuvieran claro lo que se iba a pedir en esas tres clases.

Parecería lo más lógico usar un criterio de capacidad de hablar en público. Pero en nuestro caso optamos más por la voluntad y el interés. Por ello, un primer criterio de selección fue la rapidez y calidad con que llevaran a cabo el primer punto a tratar: la búsqueda de información.

Los pasos básicos que seguimos para organizar el debate fueron los siguientes:

A) Búsqueda de información.²

B) Organización de la información.

C) Criterios para el análisis valorativo de los argumentos.

Hay que advertir que toda esta actividad preparatoria en el aula puede ser evaluable o no, según el criterio de cada profesor. En el caso de que se opte por que sea evaluable hay que explicarles muy bien los criterios que se emplearán.

A) Búsqueda de información

Se pasó a los alumnos las siguientes instrucciones:

La búsqueda de información debe ser planificada, para lo cual hay que hacer un esquema previo de intereses e ir insertando la información en el esquema, a la vez que se reestructura éste según lo encontrado. Hay que conocer la fuente de la que extraemos cualquier opinión, informarse de su cualificación, actualidad y tendencia. No hay que limitarse a una sola fuente sino ir contrastando fuentes de información. Para ello es útil buscar si alguien defiende lo contrario a lo que hemos encontrado.

El alumno debe llevar a cabo un proceso de *traducción* de dicha información: debe ser adecuadamente comprendida, resumida y traducida al lenguaje propio (ser capaces de explicar y razonar con ella). Se debe buscar información a favor y en contra para poder rebatirla.

Este trabajo lo realizaban en casa, bajo guía del profesor. Ellos mismos preguntaban sobre la adecuación de libros que tenían, citas que habían oído... Con lo que se les ayudaba a encontrar otras opiniones opuestas, o a desglosar, contextualizar y valorar lo que iban encontrando y seleccionando.

Finalmente se les pidió a los alumnos que entregasen esquemas con ideas en sucio, con los argumentos que hubieran encontrado. Habiendo puesto un plazo, quienes no buscaron nada o no trabajaron adecuadamente iban siendo descartados para la participación. Leyendo todas las aportaciones, toca a los profesores hacer una agrupación de los argumentos más destacados, por temas y posicionamientos, con lo cual ya teníamos el material para trabajar en grupo.

B) Organización de la información

A partir de aquí se trabajó en clase y por grupos. Conviene que el profesor organice los grupos, con criterio heterónimo (distintos sexos, habilidades sociales, intelectuales, etc. Según técnicas de aprendizaje cooperativo).

Es importante aquí que organicen de modo lógico la información. Una de las dificultades de que partimos en nuestra sociedad es esa premisa vaga de “cada uno tiene sus ideas”, y su expresión adolescente “cómo vas a juzgar mis ideas”. Por ello conviene haber trabajado rudimentos de lógica aplicados a la argumentación, para que analicen en qué caso las conclusiones derivan necesariamente de las premisas, cuál es el origen de las

ideas, cómo se subordinan, etc. Y un aspecto fundamental: el de las falacias, tanto formales como informales.

Para organizar el trabajo se les pasó la siguiente información metodológica:

Método diagramático de Bordes, (2011)³: permite distinguir entre premisas y conclusión, analizar las relaciones de dependencia entre las proposiciones del argumento o descubrir también alguna premisa que no se ha hecho explícita (entitema).

Pasos:

- a. Establecer las conclusiones de dicho argumento, asignándoles un número.
- b. Buscar las premisas que apoyan dicha conclusión, asignando un número.
- c. Buscar las relaciones de dependencia entre las distintas proposiciones, dibujándolas mediante el uso de flechas.
- d. Determinar si faltan premisas explícitas (entitemas). En su caso, redactarlas estableciendo la correspondiente numeración.
- e. Completar dichas proposiciones con los correspondientes conectores lingüísticos.

Modelos posibles:

- a. Modelo convergente: las premisas apoyan a la conclusión de modo independiente.
- b. Modelo Divergente: una premisa apoya dos conclusiones diferentes.
- c. Modelo serial: una premisa apoya una conclusión que, a su vez, es premisa de otra conclusión posterior.

A este material se añade una lista de falacias comunes (*ad hominem*, *ad verecundiam*, generalización errónea...) para que lo trabajen en debate

C) Criterios para el análisis valorativo de los argumentos

Después, se les dieron estas instrucciones complementarias para analizar los argumentos que iban elaborando y seleccionando:

¿Consta de premisas y conclusión?

¿Queda claro de qué quiere convencernos (claridad y orden)?

¿Usa conceptos bien definidos (ni oscuros ni vagos)?

¿Se basa en datos fiables y aporta buenas razones para llegar a la conclusión (es relevante)?

¿Critica el contra-argumento la tesis que debe ser rechazada (es pertinente)?

¿Es un argumento coherente (no encierra ninguna contradicción)?

¿Existe alguna información que contradiga la conclusión o que haga que ésta sea inaceptable?

¿Tiene el argumento alguna debilidad que permita ser atacado?

Si es atacado, ¿en qué puede basarse su defensa?

Calendario en el aula

Días previos

Como actividad escolar, todos los alumnos buscan argumentos a favor y en contra de las premisas propuestas. El profesor resume, analiza y clasifica sus intereses, pasándoles un esquema común.

1er día

Comienza la organización de la información y los debates en grupos. Entre ellos se ayudan contraponiendo posturas, deduciendo y buscando falacias en los argumentos de unos y otros.

2º día

Continúan los debates. Se pone por escrito cada uno de los argumentos y los alumnos elegidos para intervenir eligen qué argumento defenderán.

3er día

Entre toda la clase, y ya con los voluntarios de debate como portavoces, se hace un debate general (se pueden dejar unos minutos previos para organizarse).

Con los ponentes

En los días siguientes ya se eligen los voluntarios finales, se les asignan sus turnos según planificación de minutaje y se les pide que se reúnan en recreos para ensayar. Las instrucciones al respecto eran:

El que expone la tesis puede llevar su discurso más preparado; los dos siguientes tienen que llevar un esquema abierto y anotar lo que digan los compañeros del otro colegio en el debate, para rebatir y relacionar lo que hayan argumentado con su propia exposición, haciendo preguntas abiertas para los que vayan a responderle. Quien se encargue de la conclusión debe hacer lo mismo, pero sin poder hacer preguntas abiertas, sino eligiendo de sus argumentos los que resulten más concluyentes tras todo lo expuesto.

Tuvimos un último día, previo al debate, donde ensayaban con los profesores, quienes les hacíamos *coaching* valorando hasta qué punto entendían lo que defendían, su oratoria, sus gestos... Entre ellos y con nosotros cambiaban de postura para intentar rebatir lo que decían y seleccionar los argumentos (que llevaban preparados pero no podían usar todos) que convenía en cada caso.

Conclusiones de la actividad

Después del trabajo en el aula y de la celebración del *Debate sobre el valor de la Filosofía en la sociedad actual*, podemos decir que los alumnos mejoraron en los siguientes aspectos:

- a) Comprensión del valor de la palabra racional y razonada.

- b) La importancia de someter a debate las propias opiniones creencias y que la verdad no es algo individual sino que es un logro de todos.
- c) El respeto a los demás y la comprensión de posturas y opiniones opuestas a las propias.

a) Comprensión del valor de la palabra racional y razonada

El debate es una forma de discusión formal y organizada que se caracteriza por enfrentar dos posiciones opuestas sobre un tema determinado. En otras palabras, el debate es el intercambio de opiniones críticas, que se lleva a cabo frente a un público y con la dirección de un moderador para mantener el respeto y la objetividad entre ambas posturas. Por otro lado, cada postura debe exponer su tesis y sustentarla por medio de argumentos y contraargumentos sólidos y claros. Además, cada posición debe buscar el interés del público, buscando que éste forme su opinión y, finalmente, contribuya de forma indirecta o no, en las conclusiones del debate. De esta manera, el debate está formado por tres entidades: los participantes (un proponente y un oponente), el moderador y el público.

La importancia del correcto uso de la palabra racional (logos) (Aristóteles, Política, I, 2) es uno de los objetivos de la enseñanza secundaria y bachillerato. Los antiguos griegos iniciaron la actividad filosófica e hicieron del diálogo y del debate una de las herramientas más importantes para alcanzar la verdad⁴. Esa herramienta tiene uno de sus puntos culminantes en Sócrates y Platón y ha seguido evolucionando hasta nosotros en formas más elaboradas y enriquecidas como la J. Habermas, entre otros⁵. Nuestros alumnos de este modo se incorporan mediante esta actividad a la tradición filosófica más genuina.

Lo que caracteriza el “logos” es que es palabra racional y razonable que trata de convencer sin vencer, que trata de imponerse solo por la fuerza de la racionalidad y de la búsqueda desinteresada de la verdad. Es la fuerza de la honestidad y no la del dogmatismo. Es una “imposición” desprovista de sus aspectos más negativos: convence y no “vence” al contrario. Desde el respeto al otro, la honestidad y la fuerza de lo verdadero y razonable no necesitan de nada más para “imponerse” porque llevan en sí los elementos que los hacen valiosos, aceptables y deseables.

b) La importancia de someter a debate las propias opiniones creencias y que la verdad no es algo individual sino que es un logro de todos.

Lo que quiero decir cuando hablo de la razón o el racionalismo no es más que mostrar la convicción de que podemos aprender mediante la crítica, es decir, mediante la discusión racional con los demás y mediante la autocrítica: que podemos aprender de nuestros errores. Un racionalista es una persona que está aprendiendo de los demás, no simplemente aceptando sus opiniones, sino permitiéndoles criticar sus ideas y criticando las suyas: en otras palabras, mediante la discusión crítica. El verdadero racionalista no cree que nadie tenga el monopolio de la sabiduría. Sabe muy bien que constantemente

necesitamos ideas nuevas y que la crítica no las produce. Pero cree que la crítica puede ayudarnos a *separar el trigo de la paja*. También es consciente del hecho de que la aceptación o rechazo de una idea nunca puede ser un asunto puramente racional. Sola la discusión crítica puede ayudarnos a ver una idea desde muchos lados y a juzgarla equitativamente. Por supuesto, un racionalista no afirma que todas las relaciones humanas pueden examinarse plenamente mediante la discusión crítica; de nuevo, eso sería muy poco razonable. Pero un racionalista quizá pueda subrayar que la actitud de toma y daca, que está en la base de la discusión crítica, tiene la máxima importancia en las relaciones puramente humanas: el racionalista será capaz de reconocer fácilmente que su racionalidad a los demás. Reconocerá que la actitud crítica solo puede ser resultado de la crítica de otros, y que sólo se puede llegar a ser autocrítico a resultados de la crítica de y por los demás. Quizá como puede resumirse la actitud es diciendo: puedes tener razón, y yo puedo estar equivocado; e incluso si nuestra actitud no nos permite decidir definitivamente quién tiene razón, aun podemos esperar ver las cosas con mayor claridad después de la discusión. Podemos aprender unos de otros, siempre que nos olvidemos que lo que realmente importa no es quién tiene razón, sino más bien que juntos llegaremos más cerca de la verdad objetiva.⁶

Esta larga cita ilustra perfectamente lo que estamos tratando aquí. El debate se convierte en uno de los mejores métodos para que los alumnos aprendan a “discutir razonablemente”.

c) El respeto a los demás y la comprensión de posturas y opiniones opuestas a las propias.

Quién para convencer tiene que recurrir a trucos, engaños, falacias, amenazas y manipulaciones es que no está convencido de lo que propone, ni que lo que propone sea algo razonable y racional. La fuerza de su proposición no radica en el objeto de lo que propone ni no en la “forma”. Esa forma en la actualidad tiene unas características propias de la falacia y los sofismas, que convencen por el modo en que se dicen las cosas (a veces bajo la fuerza y las amenazas y otras con mentiras y medias verdades).

Pues bien la incorporación del “Debate Filosófico” a la clase de Filosofía tiene como objetivo prioritario el ejercicio público de la razón. Se trata de que nuestros alumnos aprendan a dialogar y debatir de otro modo al que, a veces están acostumbrados: por la exposición racional y con el mayor respeto al otro. La fuerza de la sola razón es lo propio de ese diálogo o debate filosófico. Actualmente, gracias a los movimientos de renovación pedagógica, es algo relativamente común en las clases de Filosofía. Sin embargo, eso no quiere decir que se haga siempre de un modo adecuado: didáctico y pedagógico. No es fácil, pero lograr que lo sea contribuye mucho a la revalorización y prestigio de la asignatura de Filosofía en nuestros Centros de Secundaria y Bachillerato⁷.

Las presentes líneas muestran el desarrollo de una actividad en el aula, que ha resultado muy provechosa para los estudiantes. En las aulas de 1º de Bachillerato se puede realizar esta actividad que aprenden a expresarse en público usando la racionalidad y no

los gritos, la fuerza del mal genio o de las falacias y argumentaciones menos racionales y que por lo tanto manipulan a las personas.

Es una opinión más o menos compartida que en la actualidad estamos acostumbrados por parte de los medios de comunicación a un discurso poco racional, manipulador, discriminatorio y, en general, poco respetuoso con las personas. El hecho de que en aula aprendan a debatir sobre un tema filosófico es todo un logro. A partir de un hecho actual o de una cuestión clásica, se les enseña a hablar con respeto, mesura, amor a la verdad y sobre todo a manejar el debate y diálogo filosófico⁸. La dificultad de esta actividad estriba en la falta de costumbre, unida a los pocos referentes que se nos ofrecen en la actualidad. La experiencia muestra que no es difícil lograrlo. Hay que tener con un poco de paciencia y saber crear en el aula el ambiente propicio. Da buen resultado decirles que el que tiene miedo a exponer sus convicciones es porque está poco convencido. El que está convencido de sus opiniones tiene razones para exponerlas y no tiene miedo a manifestarlas en voz alta.

Además con el debate, muchas veces, se consigue que uno mismo se aclare con sus propias opiniones y creencias. Se aprende por la fuerza de la razón, y se enseña a razonar sobre asuntos que, en ocasiones uno nunca lo había hecho. Se les enseña a indagar las razones de una propuesta que la hacen valiosa o no, según el grado de racionalidad que en ella hay.

En definitiva que se trata de una actividad que bien desarrollada tiene múltiples ventajas educativas. Además, es una de las que más pueden contribuir a conseguir algunos de los objetivos generales del bachillerato que son el correcto uso de la lengua y la expresión oral.

Podría ser una parte muy importante de lo que algunos denominan “competencia filosófica” y que en el lenguaje oficial algunos denominan “aprender a aprender”⁹ y que es algo que todavía está sin desarrollar del todo y que desde luego no contemplan los planes educativos.¹⁰

Referencias bibliográficas

- Aguado, Felipe (2010). *La filosofía en la Educación Secundaria*, Madrid: Ediciones Libertarias.
- Aristóteles, *Política*, I, 2 (2014). Madrid: Ed. Gredos.
- Dehaquiz, José Alberto y Gutiérrez, Luz Maria, (2011). *El Desarrollo de la Competencia filosófica*, en *La aventura del filosofar*, Bucaramanga: ITHAKI. Editorial ASED.
- Grupo Gorgias (2013). *Enseñar a Debatir. Guía para el profesorado*, Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, colección Editum Educar y Aprender.
- Habermas, Jurgen, (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Ed. Península.

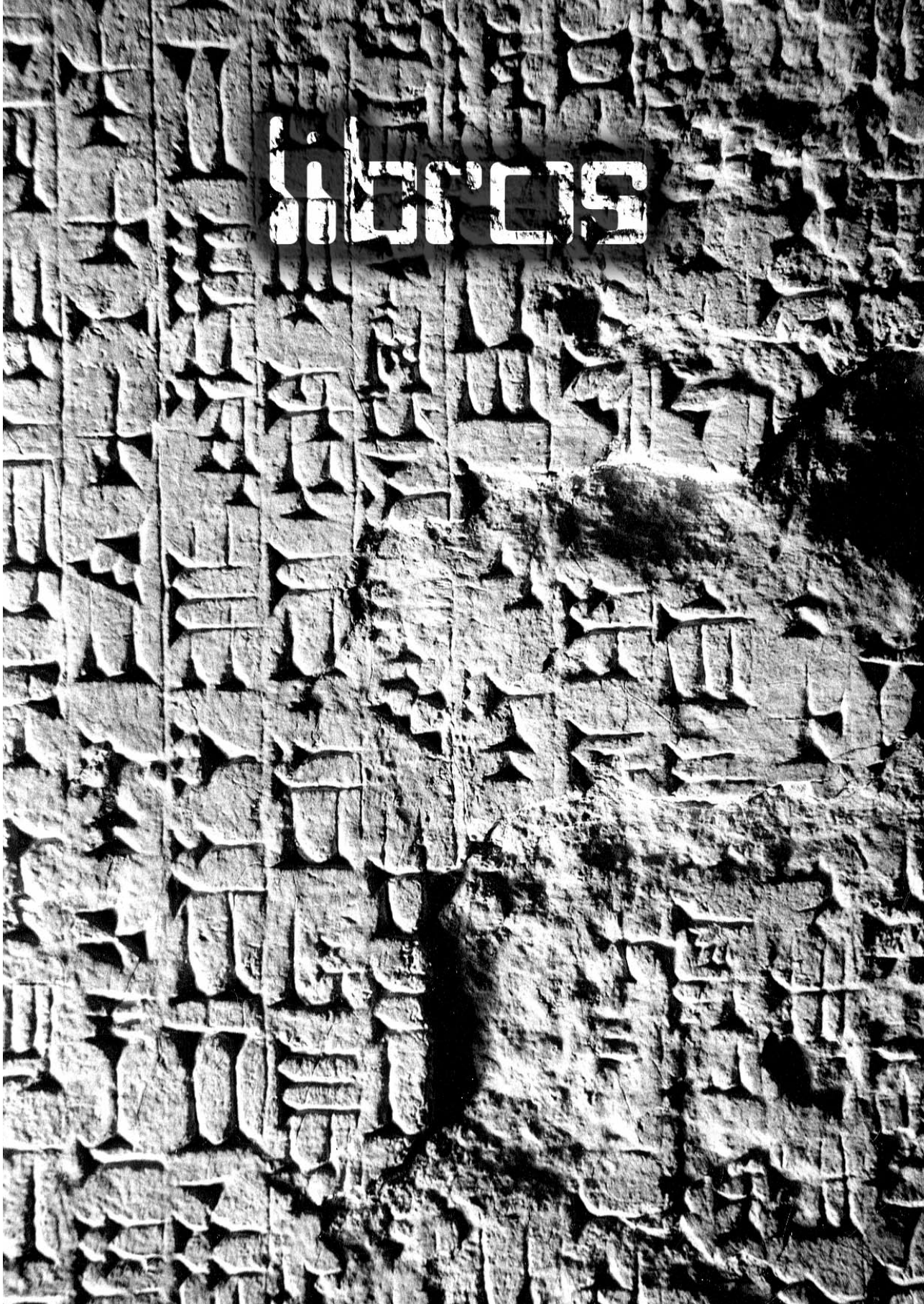
- Mac Intyre, Alasdair (2004). *Tras la virtud*, Barcelona: Editorial Crítica.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, B. y Kallick, B. (2013). *Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*, Madrid: Ed. SM, Biblioteca de Innovación Educativa.
- Onfray, Michel (2005). *Antimanual de Filosofía*, Madrid: EDAF Ensayo.
- Popper, Karl (1996). *En busca de un mundo mejor*, Barcelona: Ed. Paidós Estado y Sociedad.
- VV.AA. (2012). *¿Es posible una competencia filosófica escolar?* en *Educación filosófica en tiempos de crisis y globalización*, Tunja-Boyacá: Escuela de Filosofía y humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC.
- VVAA, Grupo Gorgias (2013). *Enseñar a debatir*, Murcia: Universidad de Murcia, servicio de publicaciones.
- VV.AA. (2014). *Huérfanos de Sofía*, Madrid: Ed. Fórcola.
- Vegas Bodegón, Rosa María; González Espejo, Julio Francisco; Valladolid Bueno, Tomás (2008). Proyecto Oxford. *Filosofía. Primer Curso Bachillerato*, Madrid: Editorial: Oxford University Press España, S.A. Ríos Pedraza, Francisco y Haya Segovia, Fernando. (2009), Proyecto Tesela. *Historia de la Filosofía. Segundo Curso de Bachillerato*, Madrid: Editorial: Oxford University Press España, S.A.

Notas

- ¹ Mac Intyre, Alasdair (2004), *Tras la virtud*, Barcelona: Editorial Crítica, pág. 16.
- ² Para planificarnos nos basamos en el libro del Grupo Gorgias, *Enseñar a Debatir*, Murcia: Editum, 2013. De él extrajimos algunas ideas para fichas y material. En él se cita a Palomar (2008), quien defiende los siguientes pasos:
 - Se debe partir de uno mismo, las vivencias propias constituyen las raíces de la postura personal que inicialmente se mantiene.
 - Se debe contrastar con información inicial que nos permita tener una visión sintética del tema tratado.
 - El trabajo multidisciplinar e interdisciplinar es importante para conectar ideas y enriquecer la argumentación.
 - Buscar ángulos diferentes y apoyarse en documentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos o la Constitución; diferentes corrientes filosóficas, culturales, estudios psicológicos, sociológicos, históricos, económicos, conocimientos o investigación en biología, medicina, física...Otra fuente de información son los otros: se puede recurrir a encuestas, cuestionarios, etc.

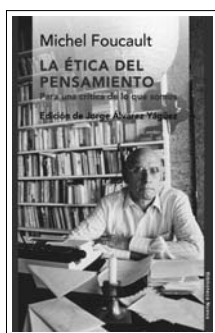
-
-
- ³ Grupo Gorgias (2013), *Enseñar a Debatir. Guía para el profesorado*, Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, colección Editum Educar y Aprender, pág. 107.
- ⁴ Onfray, M. (2005), *Antimanual de Filosofía*, Madrid: EDAF Ensayo, pág. 21
- ⁵ Habermas, Jürgen (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Ed. Península, pág. 79
- ⁶ Popper, Karl (1996), *En busca de un mundo mejor*, Barcelona: Ed. Paidós Estado y Sociedad, págs. 260-261
- ⁷ Aguado, F. (2010), *La filosofía en la Educación Secundaria*, Madrid: Ediciones Libertarias, págs. 163-219.
- ⁸ VV.AA. (2014), *Huérfanos de Sofía*, Madrid: Ed. Fórcola, pág. 76.
- ⁹ Grupo Gorgias (2013), *Enseñar a Debatir. Guía para el profesorado*, Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, colección Editum Educar y Aprender, págs. 50-56.
- ¹⁰ cfr. Proyecto Oxford. *Filosofía. Primer Curso Bachillerato* (2008), Madrid: Oxford Educación. Y el Proyecto Tesela. *Historia de la Filosofía. Segundo Curso de Bachillerato* (2008), Idem. Cfr. también: Dehaquiz, José Alberto y Gutiérrez, Luz María, en *La aventura del filosofar* (2011), *El Desarrollo de la Competencia filosófica*, Bucaramanga: ITHAKI, Editorial ASED. Cfr. también: *¿Es posible una competencia filosófica escolar?* (2012) en *Educación filosófica en tiempos de crisis y globalización*, Tunja-Boyacá: Escuela de Filosofía y humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC.

LIBROS



Comprendiendo a Foucault

Jorge Álvarez Yagüe (ed.) (2015). *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos.*, Madrid, Biblioteca Nueva, 400 páginas.



Considero a Michel Foucault uno de los filósofos más importantes del siglo XX. Por supuesto que esta afirmación puede problematizarse, empezando por el carácter poco convencional de la filosofía de Foucault y por la propia noción de “importante”. Seguro que el mismo Foucault lo haría: ¿para quién es importante?, ¿por qué constituimos a alguien como importante y en función de qué? En todo caso es uno de los filósofos más estimulantes que he leído y uno de los que más me han hecho pensar. *Pensar* quiere decir aquí, por supuesto, *pensar de otra manera* que como habitualmente lo hacemos.

Dentro de la clasificación habitual de la obra de Foucault (aunque, como sabemos, él mismo cuestionaba la noción de *obra* y de *autor*) lo que se considera su tercera etapa es, para mí, la más interesante. Estamos hablando sobre todo de lo que produce desde mediados

de los setenta. Producción que no es básicamente escrita, ya que lo que publica son los tres volúmenes de su *Historia de la sexualidad*. Está, por el contrario, centrada en los cursos que realiza en el Collège de France, que empiezan centrándose en las formas de poder no disciplinario y que se desplazarán hacia la temática del cuidado de sí. Que van desde su marco histórico de análisis habitual, que es el de la Modernidad (sobre todo sus inicios) hasta la época helenístico-romana y el cristianismo primitivo. Todo ello mientras su proyecto de análisis de la sexualidad se traslada a la reflexión sobre las tecnologías del yo.

Pero si lo más importante fueron sus cursos, la dificultad que nos encontramos es que estos no se han ido escribiendo, sino que se van publicando tardíamente a partir de grabaciones. Hay, por tanto, un trabajo abierto de comprensión de Foucault, que está en curso y que materiales como los publicados en este libro enriquecen notablemente. Hay que decir que esta edición es exquisita y hay que celebrarlo. Lo es la introducción, las notas y la parte que le corresponde a Jorge Álvarez Yagüe en la traducción (la otra parte le corresponde a Horacio Pons, un clásico en la traducción de Foucault). Los textos y las entrevistas, mayoritariamente no traducidas anteriormente al español, están muy bien seleccionados. Destacaría del conjunto algunos textos (la mayoría de los cuales son transcripción de conferencias): “Sobre el comienzo de la hermenéutica de sí”, “La parresia”, “El sujeto y el poder” y “La vida, la experiencia y la ciencia”. El primero de los

tres es imprescindible, entre otras cosas porque el curso del que habla, “La hermenéutica del sujeto” me parece el curso de Foucault más extraordinario y sugerente de todos los que estuvo dictando de 1970 a 1984, que ya es decir. Se trata de la transcripción de dos conferencias que aportan muchos materiales que nos permiten comprender mejor este curso, sobre todo la transformación que se da en los ejercicios espirituales (por utilizar el término de su querido Pierre Hadot) de la antigüedad tardía al cristianismo. El artículo “La parresia” (transcripción de una conferencia en Grenoble) es altamente interesante, ya que como sabemos es una práctica que plantea inicialmente ligada al *cuidado de sí* pero que pasará a ser el centro de los dos últimos cursos, en el que aparecerá en su dimensión política y como modo de vida filosófico respectivamente. El último escrito, “El sujeto y el poder” es más que fundamental, ya que Foucault hace un esfuerzo sintético para explicar sus conclusiones sobre la cuestión del poder en relación al hilo conductor del problema de la subjetividad, que define como el central de sus trabajos. También vale la pena citar, aunque sea menor, el que titula “La vida: la experiencia y la ciencia”, sobre todo porque es un elogio explícito a su maestro Georges Canguilhem. Mi amigo Francisco Vázquez García, gran experto en Foucault y en Canguilhem, siempre me había dicho que éste había sido su influencia fundamental, aunque no lo dijera muy explícitamente. Esta es la oportunidad de leer este reconocido e inteligente homenaje.

Igualmente merecen citarse tres entrevistas: la que le realizan en 1981 J. François y J. De Witt, la de varios filósofos norteamericanos importantes sobre *política y ética* en 1983 y la de A. Fontana sobre *estética de la existencia* en 1984. Hay que entender el papel fundamental que tienen las entrevistas para seguir la trayectoria de Foucault. Son un complemento necesario para seguir el hilo conductor de unos trabajos que son complejos y que se van construyendo sobre la marcha, de una manera muy creativa. La primera de las tres entrevistas es crucial porque está centrada en el tema de la confesión, en el momento en que acaba de dar el curso sobre “Subjetividad y verdad”, que marca un punto de ruptura con la problemática de la biopolítica en la modernidad y le orienta hacia la antigüedad y la relación que se establece entonces entre el sujeto y la verdad. Hay, además, una exposición muy precisa por parte de Foucault de algo que ha dado muchos malentendidos que es su posición respecto al psicoanálisis, más específicamente el lacaniano. Lo primero es desmarcarse totalmente de uno de sus libros juveniles, que es *Enfermedad mental y personalidad*. Luego marcar los dos puntos que para él son claves: por una parte su carácter terapéutico, un trabajo sobre sí ligado al invento de la confesión. Aquí su eficacia es, dice, simbólica, como el del chamán: funciona en la medida en que el paciente se lo cree. Por otra parte hay un elemento de control, que es el de un poder pastoral que dirige la conducta a través de la dirección de la mente. La segunda entre-

vista, sobre la definición de su trabajo como *genealogía de la ética* es también clarificadora. Pero me queda siempre la sensación de que hay una cierta ambigüedad, una cierta confusión entre los términos ético y moral en Foucault. Aunque parece que la ética hace referencia a un arte de vivir y la moral a un conjunto de normas (obligaciones, prohibiciones) la diferencia no siempre queda clara. En todo caso la entrevista no tiene desperdicio. La última entrevista, muy breve, de A. Fontana, complementa muy bien la anterior.

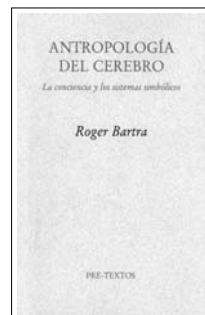
En el libro aparecen, por tanto, todas las problemáticas de lo que se ha llamado “el último Foucault”. Con matices, interrogantes y giros de un pensar que tiene una tremenda potencia, que no solamente interpela al interlocutor sino que se interpela a sí mismo.

Se trata en definitiva de un libro absolutamente fundamental para quien quiera seguir avanzando en la comprensión de Foucault. Pero que puede ser la puerta de entrada de todos aquellos que, sin ser especialistas, quieran profundizar en la obra abierta y dinámica de éste gran filósofo contemporáneo. Y el título es acertado, por cierto, porque sí hay en Michel Foucault una ética muy clara del pensamiento.

Luis Roca Jusmet

El cerebro y nosotros

Bartra, R. *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío* Versión ampliada. Valencia: Pretextos, 2014, 370 páginas



Roger Bartra es un antropólogo y escritor nacido en México en 1942, hijo de padres catalanes exiliados, que huyeron de la represión franquista. Dentro de su extensa e interesante producción destaca un libro, publicado en 2006, titulado *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*. La edición que nos ocupa, publicada ocho años más tarde, está ampliada por una segunda parte que trata básicamente del problema del libre albedrío. La verdad es que esta segunda parte no está, ni mucho menos a la altura de la primera, lo cual no quiere decir que no presente un cierto interés. Ahora bien, hay que decir que la primera parte, que es la que se corresponde con la edición originaria, me parece un libro imprescindible, fundamental para todo aquel que esté preocupado por la condición humana.

Como bien nos dice el autor del ensayo, la conciencia será siempre un misterio, no un enigma. La diferencia entre lo primero y el segundo es que uno tiene respuesta y el otro no. Podemos aproximarnos a la naturaleza de la conciencia desde diferentes abordajes pero ninguna la acabará de explicar. Las neurociencias avanzan a pasos agigantados y tienen mu-

cho que aportar, ciertamente, pero la conciencia no se reducirá nunca a un problema científico, aunque la ciencia pueda ayudarnos mucho a entenderla. Esto es lo que quiere hacer Roger Bartra, aunque desde un enfoque multidisciplinario que, además de la neurociencias, recurre a la antropología cultural y a la propia introspección.

La hipótesis de Bartra es la existencia de lo que él llama *el exocerebro*. Se trata de ciertas regiones del cerebro que adquirirían una dependencia neurofisiológica con los sistemas simbólicos. De esta manera deberíamos entender los sistemas simbólicos como una derivación de lo biológico y entender los dispositivos culturales y sociales como una sustitución de los mecanismos genéticos. Así podemos decir que la herencia cultural complementa la biológica. El exocerebro sería entonces como una prolongación externa del cerebro biológico, El sistema simbólico sería resultado de algo generado para responder a las propias dificultades de sobrevivir. La especie humana da, de esta manera, un salto cualitativo en su evolución frente a los retos ambientales. Lo que se entiende por sistema simbólico es básicamente el lenguaje, resultado de un proceso que consiste en poner nombres a las cosas. Para ello los humanos se aprovechan de la combinación de su aparato vocal y de su extraordinaria capacidad memorística y predictiva. Esta interacción provoca cambios en las mismas estructuras cerebrales. El lenguaje es así producto de la interacción entre el espacio neuronal y el espacio cultural. Los circuitos cerebrales tienen la capaci-

dad de usar, en sus diversas operaciones conscientes, los recursos simbólicos como si fueran instrumentos biológicos internos. Aunque no hay que olvidar que el cerebro forma parte del cuerpo y no podemos entenderlo como algo aislado de él. La subjetividad aparece como una especie de transformador fenoménico, como un núcleo dinámico de las interacciones culturales, que son capaces de establecer elementos cualitativos entre las cosas. La gestación del exocerebro es posible, por tanto, a partir de circuitos neuronales y culturales. Avanza una hipótesis, muy polémica por supuesto, sobre la posibilidad de que la psicopatía o el autismo tuvieran que ver con la falta de estos circuitos por alguna lesión cerebral.

Otra cuestión interesante que plantea Bartra son los estudios de las llamadas *neuronas-espejo* en los simios. A partir de ellas se puede deducir que estos animales controlan no solo su acción, sino igualmente su representación de las cosas a partir de funciones motoras. Desde aquí se podría aventurar que la base del lenguaje humano no es la comunicación, sino el deseo de reconocimiento por los otros. Las estructuras lingüísticas funcionarían así como un núcleo mediador del exocerebro. De esta forma podemos considerar que Vygotsky complementa perfectamente a Saussure y da al habla no únicamente la rigidez de su carácter estructural, sino también la flexibilidad de su aspecto social y práctico. Hay, por tanto, una interacción entre redes internas (privadas, individuales y mentales) y externas (sociales, públicas, corporales). De todo ello podría concluir-

se que los humanos tenemos una doble memoria, la individual-genética-específica, y la artificial, social y colectiva.

Continúa, después de algunas anotaciones sobre la música, con unas reflexiones más especulativas sobre la conciencia. Por ejemplo, la de considerarla como la quinta fuerza del universo (las otras son la gravitación, la electromagnética, la interacción fuerte y la interacción débil). Del campo de la conciencia formarían, desde esta perspectiva, las redes cerebrales y las exocerebrales. Hace también una referencia a *la teoría de los tres mundos* de Popper (físico, mental y cultural), considerando que el tercero de ellos podría identificarse con el exocerebro. La conciencia sería, desde este planteamiento, el vínculo entre las actividades neuronales y las redes simbólicas.

He resumido aquí lo que me parece la parte más apasionante del libro. Hay toda una elaboración que combina elementos clave como la idea del hombre como animal no acabado, la definición de animal simbólico y las últimas aportaciones científicas sobre la plasticidad neuronal y la epigenética. Me falta, de todas maneras, la idea de una *realidad psíquica* como una realidad emergente del cerebro pero diferente de él.

Luego la cosa decae, por lo menos para mí. Las reflexiones sobre el libre albedrío o el cerebro moral me parecen poco originales y muy discutibles. Me falta la noción de inconsciente, por ejemplo. Me sobra una mala comprensión de Spinoza, ya que Bartra quiere identificar el *conatus* con la conciencia, lo cual me aparece totalmente erróneo. La

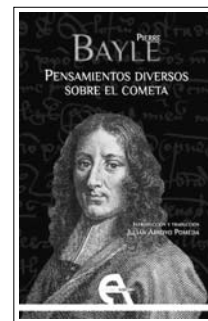
conciencia sería, en todo caso, el impulso (*conatus*) que conocemos a través de la razón. El análisis que realiza del *juego* como elemento fundamental de lo humano tampoco me parece muy fecundo.

Se trata, en definitiva, de un libro que aconsejo sin reservas a los que no hayan leído la primera versión. Los que sí lo han hecho pueden prescindir de él, a menos que les apetezca una relectura, claro.

Luis Roca Jusmet

Por una historia de la racionalidad

Bayle, P. (2015). *Pensamientos diversos sobre el cometa*. (Introducción y traducción de Julián Arroyo Pomedá). Madrid: Ediciones Antígona, 435 páginas.



A primera vista puede resultar increíble que se publique un libro de un pensador casi desconocido, Pierre Bayle, que habla sobre la llegada de un cometa a la Tierra. Increíble porque cualquiera podría pensar que, con mucho, puede interesar a cuatro especialistas. Pero hay que vencer este primer prejuicio para entender que lo que nos enseña este libro

es a razonar. Lejos estoy de considerar que se cumplió el deseo de Kant de que a finales del siglo XVIII los humanos íbamos a madurar, a huir de los tutores y guías y a pensar por nosotros mismos. Más bien parece que se cumplió la irónica profecía de Chesterton: “Cuando dejéis de creer en Dios creeréis en cualquier cosa”. Quizás los humanos tenemos más tendencia a la creencia que a la verdad.

En todo caso. Pierre Bayle forma parte de un grupo de pensadores muy potentes del siglo XVII, que hacen todos ellos un esfuerzo preciso, creativo y continuado para construir una nueva racionalidad. Son filósofos como Descartes, Spinoza, Leibniz o el mismo Bayle. Gente que hacía de la filosofía una forma de vida, porque la ética de la verdad guiaba sus vidas. Hablamos de la gran época del Barroco. Algunos, como Descartes, hacían de su experiencia en el mundo un camino para el aprendizaje filosófico. Otros, como Leibniz, formaron parte de la vida cortesana y fueron ampliamente reconocidos en su tiempo. Bayle, como Spinoza, forman parte de los que vivieron su experiencia filosófica en la soledad e incluso en la persecución y murieron de enfermedad común bastante jóvenes. Y no es esta la única analogía que podemos hacer entre Spinoza y Bayle, con un método matemático de razonar detrás del cual no había un razonamiento muerto y rígido sino uno bien vivo y flexible.

Este texto nos enseña un método racional que no está desligado de la experiencia. Es la búsqueda de la filosofía de

encontrar una manera de pensar crítica pero inmersa en los procesos reales que se dan en el mundo y no en entelequias abstractas, a partir de una reflexión sobre la llegada de un cometa a la Tierra y la crítica a las supuestas desgracias que ello producirá. Hay por una parte una crítica muy rigurosa a lo que entendemos por una relación de causa-efecto, que es muy interesante. Desde aquí demuestra que la llegada de un cometa no puede ser causa eficiente de ninguna desgracia humana. Hay, por otra parte, una crítica a la teoría de los signos, muy de moda desde el renacimiento y que acabará con la victoria de las astronomías sobre la astrología, en la que podemos enmarcar este escrito. Pero hay muchos otros temas que son tratados aquí como la manera en que lo políticos manipulan al pueblo a partir de las expectativas positivas (esperanza) o negativas (miedo) sobre el futuro. Igualmente la consideración de que las acciones humanas están sujetas a sus pasiones. Son estas las que nos hacen buenos o malos, más que el ser creyentes o ateos. Bayle argumenta a partir de la experiencia común que no es cierto que los creyentes sean mejores que los ateos.

El libro presenta así unas argumentaciones impecables que tienen mucho que enseñarnos. No nos olvidemos que la filosofía y la historia de la filosofía son, en definitiva, lo mismo. Son los filósofos los que han construido los problemas y las argumentaciones filosóficas. Es muy útil no solo para el filósofo sino para cualquiera que quiera aprender a pensar desde el ejemplo de lo que han sido capaz de hacerlo libros como este.

La edición, por otra parte, es impecable, al igual que la introducción y la traducción de Julián Arroyo Pomeda, a quien hemos de agradecerle el esfuerzo que tiene como resultado este regalo para la inteligencia. Como decía Freud, la voz de la razón es débil pero clara. Las pasiones humanas y las creencias derivadas de ella hablan fuerte pero solo generan confusión. Libros como este ayudan a esta lucha, siempre viva, por la racionalidad.

Luis Roca Jusmet

¿Platón idealista?

Burnyeat, M. F. (2015). *El idealismo y la filosofía griega. Lo que Descartes vio y Berkeley pasó por alto*. Traducción de J. Coll Mármol. Oviedo, KRK, 122 páginas.



Este breve trabajo es una conferencia presentada por el autor en el Royal Institute of Philosophy en 1978. El subtítulo es bien descriptivo: Berkeley prescindió de lo que vio Descartes. Burnyeat es un especialista en el pensamiento antiguo y actualmente

ejerce como profesor emérito en la Universidad de Cambridge.

Aquí se hace una revisión profunda de la tesis que encuentra la raíz del idealismo en los filósofos de la antigüedad. La teoría de las ideas de Platón le ha cargado con el tópico de “idealista”, aplicado a la totalidad de su sistema. Los profesores de filosofía repiten permanentemente tal doctrina, sin cuestionarse nunca que no hay otra realidad que la mental, de la que participan las cosas materiales y físicas, que sólo son copias. El pensamiento es independiente de la realidad exterior. Esto no pertenece a la antigüedad, sino que es el elemento genuino de la concepción de Descartes.

Sí se sabe que esto llevó a Descartes a problemas insolubles, que a duras penas logró explicar con grandes dificultades. Entre otros, la existencia del mundo externo, la de las otras mentes que no sean la suya, y como conocer la propia mente. El error, según Coll, está en que no se ha caído en la cuenta de que “la concepción cartesiana de la mente... está cargada de importantes presupuestos filosóficos” (página 17).

El texto se organiza en cuatro secciones. La primera plantea directamente el tema así: “Resulta una tentación permanente para los filósofos encontrar antecedentes de sus propias posiciones en los grandes pensadores del pasado, pero pocos han sido tan atrevidos en la búsqueda de precursores, y han estado tan completamente equivocados, como Berkeley cuando reivindicó como aliados de su inmaterialismo idealista Platón y Aristóteles” (página 31).

Después trae un texto de *Teeteto* que le sirve de base a Berkeley para su tesis de que “todo lo que hay es mente y los contenidos de la mente” (página 43), es decir, que “toda percepción es conocimiento, y todo conocimiento es perfección” (página 45).

La segunda sección, con vez rechazada la tesis de que Platón y Aristóteles sean idealistas, recorre la doctrina de otros autores de la antigüedad: Parménides, Gorgias, Metrodotos, Plotino, los neoplatónicos, etc. En ninguno de ellos encuentra raíces idealistas, es decir, que ninguno se planteó “el problema de la existencia de un mundo externo de la forma general que hemos conocido desde Descartes” (página 79). Es precisamente Descartes quien lo hizo, como demuestra la sección cuarta, cuestionando “por primera vez el supuesto realista” (página 121). Y concluye Burnyeat con que “esto fue lo que Berkeley no vio. Dejo de ver que Descartes había logrado un cambio de perspectiva decisivo sin el cual nadie, ni siquiera el propio Berkeley, podría haber albergado el pensamiento de que ese est percipi” (página 121).

Julián Arroyo Pomeda

¿Verdad y mentira se complementan?

Catalán, M. (2015). *Ética de la verdad y de la mentira*. Madrid: Verbum, 210 páginas.

Este es el volumen sexto de *Seudología*, el gran proyecto del profesor Catalán, que se ha propuesto alcanzar 22 libros, nada menos. Conviene seguir su trayectoria.

En el actual se plantea la licitud de la mentira: “¿es moralmente legítimo mentir? Y, si lo es, ¿bajo qué circunstancias? (página 11). Está organizado en seis capítulos.



La mentira se ha considerado desde siempre como algo repulsivo: mentir es un pecado. Sin embargo, a esta consideración teórica tan severa le sigue “la mayor laxitud practica” (página 16). No se puede mentir y con ello se establece el culto a la verdad. ¿Qué pensar de semejante situación?

Catalán quiere confirmar esta tesis recorriendo con detalle las culturas más antiguas. La de los antiguos persas sacrificó al Dios de la verdad y sus religiones le daban culto. Ahora bien, también, a veces, aceptaban grandes mentiras, por ejemplo, cuando los juramentos hechos les perjudicaban. No tiene sentido lesionar al Imperio por decir la verdad. Igualmente las estrategias militares tienden a engañar a los enemigos, precisamente, para vencerlos. Muchas veces es necesaria la traición, de lo que algunos se lamentan.

Si pasamos a las religiones del Libro, ellas establecen borrar la mentira, porque da origen a las herejías y el Bien debe triunfar sobre el Mal.

Muhammad establece la expansión de Dios mediante las armas, combatir a los infieles por la fe. Él es el profeta de la Verdad y, por tanto, los demás dioses son Mentira. La verdad es el Islam y los mentirosos serán condenados a las penas eternas.

Engaños y ardidés son virtudes para los héroes en la cultura griega. Los gobernantes pueden engañar por el bien del pueblo. En la cultura romana, incluso Horacio, alaba la “mentir espléndida”.

Nuevamente es elogiada la verdad en el cristianismo. Dios es la verdad que ilumina la vida y la mentira es un pecado, por eso el cristiano debe decir la verdad siempre. Los cristianos no ocultaban su fe e incluso morían por ella, sin ninguna clase de disimulo.

Agustín tiene un libro sobre la mentira. Enseña que nunca se debe mentir, ni siquiera por prudencia, ya que Dios es veraz. De este modo escribe Catalán: “Agustín es el verdadero estudioso de la mentira, su pensador más original e influyente...” (página 70).

Agustín llega hasta Aquino, que defiende igualmente que “toda mentira es pecado” (página 78) y su sombra es tan alargada que toca al mismísimo Kant. ¿Se puede mentir por amor a la humanidad? ¿Y si mintiendo al asesino salvamos al amigo que tenemos oculto? Decir la verdad podría acarrear su muerte. ¿El abogado que sabe que su defendido ha cometido el crimen puede ocultarlo para defenderle y salvarle? ¿Cómo justificar lo injustificable? Se trata de preguntas teóricas que la práctica bien podría superar. Puede que entremos en el nivel de “un tabú religioso” (página 106), o

algo similar. En el caso de Kant es el pietismo evangélico el que está en su base. La mentira es contraria a la razón y a la dignidad humana.

Prohibición absoluta y práctica constante podía resumir todos los casos posibles de suceder. ¿Hay alguna clase de mediación que justifique esta incoherencia? Acaso sea congénita a nosotros la mentira, pues los infantes engañan a sus progenitores antes, incluso, de saber hablar, y no digamos nada después. También lo hacen los animales.

Muy crítico se muestra Catalán con los contemporáneos Appel, Habermas, Wittgenstein y Winch, entre otros.

Los últimos capítulos, después de haber descrito el recorrido por la historia, en la que, por cierto, me ha sorprendido no ver a Maquiavelo, aunque ya sé que no se puede sacar todo, establecen aspectos de lo más fructífero acerca “del fanatismo de la verdad” (página 146), su absolutismo (página 154) o su rigor (página 189). Éstos son también temas que merecen ser tratados. Catalán lo hace con la metáfora del arco de Anacarsis, uno de los siete sabios de Grecia: “los arcos tensados todo el tiempo se quiebran, en tanto aquellos que aflojan en su justa medida están siempre listos para su uso” (página 147).

Ya sabemos que todos mienten frecuentemente, pero que nadie debe mentir. Convertir en obligatorio lo imposible de cumplir, acaba en hipocresía y falsedad. Igualmente, en crueldad. Los humanos somos tan redomados que se puede mentir diciendo una verdad, o decir una verdad mintiendo, como se manifiesta, especialmente, en etapas electorales.

La tesis que establece Catalán es esta: “la mentira es buena o mala dependiendo de la intención con que mentimos y de las consecuencias previsibles del engaño” (página 175). Siempre que se trate de hacer el bien, mentir puede ser bueno, y malo, si se pretende hacer daño. En esto, como en todo, hay que aplicar la sabiduría de la vida.

La ética de la verdad y la mentira tiene un gran interés para hacer reflexionar sobre asuntos que forman parte de la misma vida y que frecuentemente dejamos de lado para que no molesten nuestra rutina cotidiana. La necesidad de debatirlos resulta inevitable.

Julián Arroyo Pomedá

Cerletti, A. y Couló, A. (orgs) (2015). *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires, México: Novedades Educativas, 158 páginas.

Cerletti, A. y Couló, A. (orgs) (2015). *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires, México: Novedades Educativas, 144 páginas.

Cerletti, A. y Couló, A. (orgs) (2015). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender filosofía*. Buenos Aires, México: Novedades Educativas, 166 páginas.

En cada uno de estos trabajos participa una decena de profesores que exponen las investigaciones y actividades que llevan a cabo cada curso en las respectivas Universidades del país en las que trabajan, entre otros, Buenos Aires, Cuyo, Córdoba, La Plata, Río de Janeiro,

Uruguay, Chile y México. Estoy seguro de que debe ser todo un lujo intelectual y humano de ver reunidas a personas tan prestigiosas en los Encuentros y Jornadas que se organizan todos los años.



Conocer lo que hacen los demás colegas docentes, ponerlo en común, debatirlo, plantear sugerencias y matices constituyen el alimento impulsor de lo que cada uno hace en sus lugares de trabajo. Una de las más nefastas tendencias de los docentes es convertirse en islas, trabajando individualmente con gran esfuerzo y hasta calidad, pero sin publicitar sus prácticas. Esto no tiene ningún sentido, por lo que las administraciones educativas deberán favorecer los encuentros con todos los estímulos posibles. Ganarán los que enseñan, los que aprenden y la misma educación. Los apoyos financieros a la educación nunca se pierden, sino que se multiplican siempre. El rendimiento del capital humano no constituye solamente una frase bonita.

Quiero subrayar los grandes méritos de este conjunto de profesorado, que regalan a los lectores de nuestra revista una serie de contenidos que les harán reflexionar sobre su propio trabajo y susci-

tarán en ellos el incontenible deseo de interpelar los, sin duda.

Interrogantes como si *puede enseñarse la filosofía en distintos contextos y condiciones* produce diferentes respuestas afirmativas. Arpini responde con la posibilidad de un humanismo crítico americano de esta “profesión imposible” que es “la enseñanza de la filosofía” (página 24). Arpini se plantea la formación de profesores de filosofía en perspectiva, que se produce, especialmente, “en la universidad pública” (página 27). Bonilla reflexiona acerca de las perspectivas culturales para enseñar filosofía y defiende “el quehacer filosófico como una praxis liberadora” (página 60). Cantarelli ve la “escuela democrática” de J. Rancière “como un principio que organiza las maneras de ver, hacer y decir” y que, en definitiva, “dirige la práctica” (página 71). Solange entiende la filosofía como “disciplina” que produce efectos en la enseñanza, mientras que Femenías se pregunta por lo que desea transmitir con la filosofía a sus estudiantes, contestando que trata de “la erradicación de todos los modos de discriminación incluida la de sexo-género” (página 100). Kohan considera las relaciones entre filosofía y educación: la filosofía educa, pero la educación es igualmente filosofía. Necesitamos tiempo para pensar. Mamilovich y Gómez describen los encuentros y los desencuentros entre filosofía, educación y política. Nesfrías analiza la materia de Ciudadanía, indicando que puede entenderse con nombres distintos, como ética, derecho y política. Finalmente, Spaldaro plantea la

enseñanza de la filosofía como actividad crítica.

El volumen dedicado a los *aprendizajes filosóficos* empieza tratando el tema del diálogo (Agratti) y el papel del profesor, cual Sócrates, en él. Otro tema es el de las tensiones filosóficas en la educación. Freixas defiende “la posibilidad de una educación que difiera de la que impone cierta mirada evaluadora” (página 36). Interesante es el acercamiento a la infancia para establecer una educación liberadora (Grau). La novedad de la educación popular es tratada por el profesor Durán. Langon trata el tema del rigor, sin el que no sería posible una buena clase de filosofía. Lo describe como radical, recreativo y de principio. Del interlocutor filosófico se ocupa Bertolini, que abre el asunto del silencio “como estrategia pedagógica” (página 91). Cuáles sean los espacios para enseñar filosofía (Rosenzweig) es otro tema de gran interés. Enseñar filosofía no es simplemente aplicar las teorías aprendidas, sino “la posibilidad de crear su modo de ser docente” (Tomazetti). Los textos filosóficos son una fuente del saber filosófico (González), pero no pueden ser objeto de un tratamiento puramente mecánico, sino que hay que “conciliar las demandas de la transmisión con las demandas de la creación” (página 133). El volumen concluye con un taller sobre enseñanza de la filosofía, a cargo de la profesora Frassinetti. Es admirable su sencillez de presentación y su liderazgo para conseguir el trabajo de los grupos, la discusión y la evaluación.

En cuanto a las *didácticas*, se ofrecen diez trabajos. Cerletti plantea su

didáctica aleatoria, porque algo debe ser reapropiado en clase desde el pensar. La denomina ‘aleatoria’, ya que “privilegia el azar del encuentro y la construcción compartida” (página 31). Gallo presenta un “método regresivo” para enseñar filosofía, que concreta en la elección de un texto, su lectura con los estudiantes, el descubrimiento del concepto propuesto y el estudio de los problemas que movieron al autor a crear este concepto (página 39). Couló se plantea enseñar filosofía a docentes de ciencias naturales. Con una buena dosis de valentía se atreve a plantear a los científicos la naturaleza del conocimiento, segura de que este modo de proceder les enriquecería tanto a ellos como a los docentes de filosofía. Las lagunas científicas creo que son la asignatura pendiente de los profesionales de la filosofía. De las proyecciones pedagógicas de la lógica se ocupa Palau, echando de menos el poco tiempo que se dedica a la historia de la lógica. Rarnovsky quiere reforma la carrera de filosofía y la filosofía misma para que pueda convertirnos en filósofos. Es necesario enseñar a enseñar filosofía, propone la profesora Velázquez. Sobre el oficio de profesor de filosofía dicen Gómez y Nesfrías que se aprende “en la experiencia compartida de quienes día a día trabajan en diferentes contextos y condiciones, y están dispuestos a seguir pensando filosóficamente su enseñanza de la filosofía” (página 119). A la evaluación en filosofía se refiere Sánchez, a la estética en los libros de texto, Galazzi, y a la planificación de clases de filosofía, Uicich.

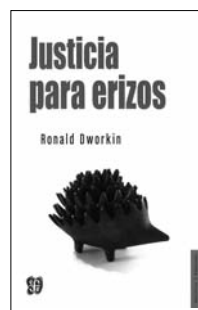
Estoy seguro de que no he recogido apenas la riqueza de contenidos, sugere-

ncias y múltiples reflexiones críticas que hay en estos tres volúmenes. Me conformaría con haber logrado interesar a los lectores con esta muestra para que se acercaran a ellos pausadamente y empezaran a digerir un alimento intelectual tan variado e interesante. El programa para el *Mejoramiento de las enseñanzas de la filosofía* de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y sus responsables puede estar muy satisfecho de las actividades que realizan en favor de la docencia de la filosofía, una vez más. Lo seguiremos desde la distancia con mucha envidia sana, si nos lo permiten, por lo que hacen.

Julián Arroyo Pomedá

Justificación ética (y no política) del liberalismo

Dworkin, R. (2014). *Justicia para erizos*. Traducción de Horacio Pons. México: Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 592 páginas.



Este es uno de los últimos trabajos de Dworkin y, desde luego, su volumen más exhaustivo, tanto por su extensión como por la cantidad de asuntos tratados. Su

título es igualmente muy acertado, porque expresa perfectamente su contenido. El erizo, frente al zorro, que es experto en múltiples estrategias de caza, sólo sabe una cosa, pero grande. En efecto, aquí se defiende “la unidad del valor” (página 15). Los valores se respaldan entre sí y dependen unos de otros. Dworkin dice en la primera línea que no quiere hablar de otros, sino que su libro “pretende ser una argumentación autónoma” (página 11). Y así es, como iremos viendo. Por otra parte, su publicación en español constituye un acontecimiento editorial, cuyo mérito es de F. C. E.

De las muchas obras de Dworkin de las que ya se han traducido al español una decena a partir del año 1984 hasta hoy, se puede recomponer con precisión el pensamiento de este filósofo del Derecho norteamericano, que ha muerto en Londres en 2013.

Dworkin se presenta como un erizo que defiende “una concepción integrada” (página 447). Por eso considera impopular su teoría actualmente: “el zorro lleva la voz cantante en la filosofía académica y literaria... Los erizos parecen ingenuos charlatanes, y quizás incluso peligrosos” (página 15).

El erizo Dworkin no encajaba siendo un abogado de Wall Street, que así es como empezó. Tenía aspiraciones mucho más teóricas, relacionadas con el pensamiento, la argumentación y los problemas filosóficos generales: el valor, la verdad, el escepticismo moral, la interpretación, el libre albedrío, la teoría moral, el vivir, el bien, el derecho, la justicia. Se trata de un filósofo del Derecho, que se ha atrevido a cuestionar la con-

cepción de la justicia de Rawls y ha destruido el relativismo filosófico-moral de I. Berlin. Propone un sistema unitario que sólo amenaza el escepticismo, sea cual sea su forma.

Su *sistema axiológico* incluye la justicia, la libertad, la igualdad, la democracia, la moral, el derecho como rama de la moral, las verdades objetivas, la responsabilidad, la ética, la política, la dignidad y el autorrespeto, entre otros. Concibe la moral en el sentido platónico-aristotélico, no como autosacrificio y abnegación, sino como la que enseña a vivir bien y ser felices uno mismo e, igualmente, los demás, ya que moral y ética están interconectadas.

El trabajo tiene una introducción, en la que presenta los principales conceptos de la teoría, como justicia, interpretación, verdad y valor, responsabilidad, ética, moral y política. Siguen cinco partes para desarrollarlos. Acaba con un prólogo.

La *primera parte* lleva por título ‘independencia’. ¿Por qué? En la actualidad el valor tiene un marchamo de *subjetividad*: yo tengo mis valores y tú los tuyos, ambos son respetables, tanto tus teorías como las mías, lo que lleva al relativismo y al escepticismo: la moral no es objetiva. A esto se enfrenta Dworkin, oponiendo *la objetividad y la independencia de la ética*. Según el principio de Hume, que de un “es” no puede pasarse a un “debe ser” y esto fundamenta su psicologismo, precisamente, porque reduce la crítica a psicología, cuando razonamiento ético es irreductible a ninguna otra cosa. *Ningún referente exterior puede legitimar la ética*. Así refuta “el escepticismo externo” (página 60). La

ética carece de causas: “¿Cuál es la causa de que usted tenga las opiniones que tiene sobre lo correcto y lo incorrecto?” (página 94).

Tampoco sirve el *escepticismo interno*, que es una “forma desesperanzada de escepticismo” (página 117) y puede acabar negándonos todo, con lo que es ya una posición moral.

La *segunda parte* está dedicada a la *interpretación*. Compartimos algunos conceptos, que nos permiten interpretar prácticas y experiencias sociales y “*deben integrarse unos con otros*” (página 22), pero interpretamos de acuerdo con valores objetivos.

Tenemos convicciones que heredamos, como la equidad, la valentía, los deberes, el cumplimiento de lo prometido. Posteriormente añadimos conceptos o convicciones políticas: ley, libertad, democracia. Entonces, ¿cuándo somos moralmente responsables? Dworkin sostiene que lo somos “en la medida en que nuestras diversas interpretaciones concretas alcanzan una integridad global, de manera que cada una respaldan las demás con una red de valor a la que prestamos una adhesión auténtica” (página 132). Nuestras convicciones respaldan valores y la verdad moral está a nuestro alcance. Aunque haya desacuerdos y conflictos, esto no justifica el relativismo, ni el escepticismo. Platón y Aristóteles son un ejemplo de construcción de teorías sobre virtudes y vicios. La moral no implica ningún sacrificio, puesto que es autoafirmativa, es la búsqueda de la felicidad personal, viviendo una vida buena y fomentando las virtudes desde la política.

En las partes tercera, cuarta y quinta trata Dworkin de la ética, la moral y la política.

Comienza aclarando que él emplea estos términos de modo particular, ya que entiende por *moral* “el modo cómo debemos tratar a los otros” (página 239) y por *ética* “el modo cómo debemos vivir nosotros mismos” (página 239). Preguntemos, pues, como deberíamos vivir. La respuesta es que dando “algo de valor” (página 29) a nuestra propia vida y esta es nuestra responsabilidad objetiva, que incluye autorrespeto y dignidad como “condiciones indispensables del vivir bien” (página 30).

Paralelamente, hay que preguntarse también por qué tenemos que ser morales. La respuesta de Dworkin es que “no podemos respetar adecuadamente nuestra humanidad a menos que respetemos la humanidad en otros” (página 31). El valor de nuestra vida buena y la de los otros requiere un lugar y unas instituciones en las que desarrollarse. Este ámbito no es otro que el de la política, que tienen la obligación de elaborar una teoría de la *justicia*. Todo esto tiene que ir en interdependencia, ha de haber prolongación entre ética moral y política. Es válido el principio de Kant: “si el valor que uno encuentra en su vida ha de ser verdaderamente objetivo, tiene que ser el valor mismo de la humanidad” (página 327).

¿Y qué hacemos con él Derecho? De momento hay que relacionarlo, igualmente, con la moral. En su reflexión filosófica sobre el Derecho Dworkin rechaza la *concepción utilitarista y posi-*

tivista del mismo, sólo puede justificarse desde principios morales. Dudo que los juristas puedan aceptar esta tesis. Él se declara *iusnaturalista* (el ser humano posee derechos básicos e inalienables), los jueces no crean el derecho, sus fundamentos se insertan mucho más hondamente. No se trata de normas (positivismo), sino que se necesitan principios morales. Esto, en lugar de limitar, enriquece y expande el derecho. Así pueda resolverse los conflictos entre normas en los que se debaten muchas veces los juristas por no pasar a la perspectiva ideológica y axiológica de los principios. Esto implica, igualmente, la insuficiencia del Derecho, con lo que polemizarán, y mucho, los profesionales de esta disciplina.

Otra cuestión es la *oposición entre libertad e igualdad*. Cada vez hay más personas que presumen de liberalismo, pero se habla mucho menos de igualdad. En el liberal Dworkin, en cambio, la igualdad es el valor primario: todos tienen derecho a ser tratados con respeto y consideración iguales y no se puede caer en injusticias en una defensa cerrada de la libertad. *El liberalismo de Dworkin es de carácter ético y no político*. Ahora bien, imponer la ética podría chocar con el pluralismo. También hay que concebir el derecho como teoría integral, siendo **erizos** con una visión de la realidad coherente y globalizadora en armonía y coherencia y no **zorros** con una perspectiva múltiple y dispersa. No se puede actuar de manera convencional y discrecionalmente, ni siquiera procurando las mejores consecuencias para una comuni-

dad política, sino de forma racional y correctamente de acuerdo con el sistema y los principios.

Las personas deben ser iguales en los *recursos* que les permitan construir su propia vida. A tanto llega Dworkin en esto que acaba rechazando “imponer un juicio ético colectivo”, por ejemplo, en el tema del *aborto*, que puede traicionar la dignidad de la mujer y desprestigiar una vida. Ahora bien, su juicio ético sería diferente “cuando las perspectivas de una adolescente de tener una vida decente se derrumbarían si terminara siendo una madre soltera” (página 459). El principio general aquí es que las mujeres asumirán su “responsabilidad por sus propias convicciones éticas” (página 459). La libertad es condición de la igualdad y no puede competir con ella, sino que deben integrarse. Ninguna vida puede echarse a perder jamás.

La última parte, la quinta, estudia la política. Interesa subrayar algunas observaciones. Por ejemplo, en el tema de las *religiones*. Dworkin cree que “no podemos tratar a ningún dios como la fuente de la parte más fundamental de nuestra moral política” (página 419). En esta cuestión tan sensible lo fundamental es lo que nos une y no lo que nos separa. ¿Y qué nos une? “Todos –musulmanes, judíos o católicos, ateos o fanáticos– enfrentamos el mismo desafío ineludible de vivir una vida, hacer frente a la muerte y redimir la dignidad” (página 440). Esto es lo verdaderamente importante.

En cuanto a la *democracia* no es partidario de la mera democracia formal

como sistema de mayorías, sino de la *comunal* por la que el colectivo ‘pueblo’ gobierne, siendo una verdadera comunidad con derechos fundamentales asegurados, que les permita vivir una *vida buena* con base ética. “Una persona vive bien cuando percibe y procura una vida buena para sí misma, y lo hace con dignidad: con respeto por la importancia de la vida de otras personas y por la responsabilidad ética de estas, así como por la suya propia” (página 508). ¿Se puede vivir sin tener una vida buena? Desde luego. Enfermedad, pobreza, injusticias muerte no impedirán vivir bien, si se cumplen las condiciones dichas. Sólo hay una forma de *vivir mal*: no tratando “con el empeño suficiente de hacer de su vida una vida buena” (página 508). Pero lo de una vida buena no es tan solemne como nos lo suelen pintar, proclama el realista Dworkin: “La mayoría de las vidas buenas lo son en virtud de efectos mucho más transitorios: la habilidad en alguna artesanía exigente, formar una familia o hacer mejor la vida de otras personas” (página 509). Simplemente esto, pero lo que no puede fallar nunca es la dignidad para no echar a perder la vida que es siempre valiosa. Esta es nuestra responsabilidad.

En definitiva, estamos ante una de las mayores y más sólidas aportaciones norteamericanas a la filosofía jurídico-política actual, capaz de producir un intenso debate. Es un planteamiento muy crítico de la acción jurídica y el positivismo jurídico, mayoritariamente practicado. ¿Es posible organizar un planteamiento integrado de los temas del derecho, de la justicia y de la ética en la actualidad?

¿Es mejor justificar el liberalismo desde bases políticas, como hace Rawls, o con la justificación ética, propuesta por Dworkin? En todo caso, trabajar en estas líneas de investigación tiene mucho futuro, en mi opinión.

Julián Arroyo Pineda.

La actualidad de Spinoza

Ezquerria Gómez, J. (2014). *Un claro laberinto. Lectura de Spinoza*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 198 páginas,



El inagotable y polémico filósofo Slavoj Žižek se preguntaba, no hace mucho, en uno de sus irónicos artículos el *porqué queremos tanto a Spinoza*. Resulta sorprendente la “moda Spinoza” de las últimas décadas y los ámbitos tan diferentes en lo que lo ha hecho. Por parte de las neurociencias, Antonio Damasio, uno de sus representantes más prestigiosos y populares, defiende a Spinoza con el mismo entusiasmo con que critica a Descartes. En el campo político, Althusser y Deleuze fueron los que leyeron a Spinoza desde la izquierda renovada, más o menos ortodoxa. Luego,

Toni Negri lo presentó como el filósofo de la democracia radical a partir de la noción de *multitud*.

En este contexto, Jesús Ezquerro Gómez, nos presenta una lectura bastante original y sugerente de Spinoza. Digo bastante porque ya es difícil decir algo nuevo, pero este profesor de Filosofía de la Universidad de Zaragoza le saca punta a la noción de *laberinto* como hilo conductor de su lectura de Spinoza. La metáfora es interesante y el capítulo introductorio en el que explica los múltiples significados que ha tenido el término resulta un buen punto de partida. El breve epílogo cierra bien el círculo y da una coherencia al conjunto. Entre uno y otro, cinco capítulos en los que se abordan cinco aspectos diferentes de la filosofía de Spinoza. Después del epílogo, dos anexos donde se señala como dos itinerarios de lectura de la Ética (que merecería más explicación, por cierto) y otro de carácter didáctico sobre las cinco partes de la Ética (que no se corresponden a las cinco partes del libro, ciertamente, porque abordan el conjunto de escritos de Spinoza).

La primera parte, “Dios y la Nada”, me parece excesivamente especulativa, aunque no deja de ser sugerente. Spinoza es ateo porque su *Dios es la Nada*. Hipótesis fuerte que lo lleva a compararlo con este místico aragonés del siglo XVII (que el autor conoce a fondo, por cierto) que es Miguel de Molinos. También lo hace con Plotino y hay incluso referencias a Hegel, con su crítica a Spinoza como negador de la negación. Esta parte me parece, de todas maneras, excesivamente retórica y a veces que la mis-

ma fuerza expresiva de las palabras nos hace perder el hilo argumental. La segunda la titula “El individuo es un conjunto de individuos” (Arboleda) y aquí presenta las cosas como fuerzas que son pliegues de un conjunto global que no tiene afuera, que es la immanencia. Continúa luego con el “Ethos geométrico”, que es una interesante reflexión sobre el método spinoziano, donde la síntesis ocupa el lugar que el análisis en Descartes. Síntesis que dibuja un mapa que es, y aquí retoma el título, un claro laberinto. Viene a continuación un título que llama la atención: “Spinoza el que nunca llora”. El tema es, por supuesto, la alegría que Spinoza define como lo bueno. Pero acaba deslizándose por un terreno cercano a Bataille y Blanchot relativo al suplicio, que me parece que no tiene nada que ver con Spinoza.

Llegamos entonces a la política, que es donde discrepo abiertamente de la lectura de Jesús Ezquerro. Se trata de “El poder de la multitud”, donde define a Spinoza como un demócrata radical que niega el contrato social y casi el Estado. Lo hace en la línea de la lectura de Negri y que a mí me recuerda a Castoriadis, La democracia entendida como la autogestión, en la que una sociedad autoinstituida ejerce el poder sobre sí misma de una manera transparente. Son los ciudadanos que hacen y a la vez cumplen las leyes. Pero como Jacques Rancière criticó a Castoriadis, este ejercicio del poder es un imposible. No creo que sea, de todas formas lo que defiende Spinoza. En primer lugar porque, en contra de lo que afirma Ezquerro, Spinoza es un hobbesiano. Defiende la teoría del con-

trato social en la que se renuncia al derecho natural a cambio de la seguridad. Ciertamente Spinoza cuestiona la idea de Hobbes de que la seguridad no es una renuncia a la libertad, porque el concepto de libertad que tiene Spinoza es muy diferente del que tiene Hobbes. Para este último la libertad es el ejercicio natural de aplicar el propio poder, que lleva al enfrentamiento y a la victoria del más fuerte. La ley se opone y este es el compromiso necesario para crear ciudadanos seguros, con derechos, pero no libres. Para Spinoza, en cambio, la libertad es consecuencia de la ley. Me parece que hay que situar a Spinoza en una tradición política diferente de la que le sitúa Ezquerria. Yo le considero el iniciador de una tradición liberal-republicana en la que situaría a Locke, Mill, Pettit y, si me apuran, Foucault. Defensa del Estado de Derecho como garantía de que todos gozamos de los derechos básicos.

Un buen libro de filosofía, un buen libro sobre Spinoza. Bien editado, bien escrito y con una gran densidad conceptual.

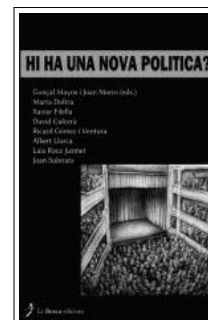
Luis Roca Jusmet

Pensar la política desde el presente

Gonçal Mayos i Joan Morro (eds) (2014). *Hi ha una nova política?* La Busca edicions, 229 páginas.

Liceu Maragall es una asociación de filósofos catalanes que cada curso desarrollan una serie de conferencias con el hilo conductor, de una determinada problemática. El curso 2013-4 se articuló en

torno a la pregunta que da título al libro. El contexto sigue siendo el mismo en el que hoy nos encontramos, del que todavía no hemos salido. Pero como muestra de que vivimos en una época tan difícil como interesante comprobamos que en menos de dos años han pasado acontecimientos tan imprevistos como esperanzadores: la formación de Guanyem en Barcelona, la aparición arrasadora de Podemos, la victoria de Syriza... Pero esto no quiere decir que lo que publica este libro quede superado. Muy al contrario, nos da herramientas para entender mejor las diversas novedades que han ido apareciendo. Crisis económica y política, con profundas implicaciones estructurales a todos los niveles (también sociales, ecológicas...). No se trata de algo coyuntural sino de las consecuencias de la lógica del capitalismo y de un sistema político que se presenta como democrático peor que es permanentemente cuestionado. Época en la que aparecen nuevos movimientos de resistencia y contrapoder: primavera árabe, 15 M, PAH...



Este libro recoge una serie de artículos que intentan contestar a las preguntas

más globales que surgen con el nuevo marco político en que vivimos. Esto ocurre tanto en la breve pero densa introducción de Gonçal Mayos y Joan Morros. Pero sobre todo en dos artículos, “Es pot anar seguint tirant? Apunts de la nova política” y “Noves polititzacions: intermitents i informals?”. El primero está escrito por Joan Subirats y plantea una reflexión muy interesante sobre los viejos (partidos, elecciones) y los nuevos medios de expresión y acción política (redes sociales, manifestaciones y movimientos espontáneos) instrumentos políticos. Hay una perspectiva no maniquea, centrada en los matices, que resulta muy necesario en unos momentos en que todo tiende a la polarización excesiva. Defiende una nueva manera de hacer política, evitando el descrédito de lo político para evitar la antipolítica y los peligros de movimientos como el de cinco estrellas en Italia. Aunque entendiendo que no hay que esperar que los políticos nos resuelvan los problemas sin movilizaciones, porque los cambios se impulsan siempre desde abajo. El segundo artículo, de Gonçal Mayos, es muy ambicioso y por ello hay que valorarlo más por lo que sugiere que por lo que teoriza. Trata sobre los nuevos ciclos reivindicativos, con sus posibilidades y sus limitaciones. Plantea una cuestión interesante y polémica, que es la tendencia actual a politizar todos los conflictos y problemas.

Los otros artículos son más específicos. Algunos tratan de aportaciones de pensadores imprescindibles para esta ontología del presente que nos permite en-

tender el mundo en que vivimos. Así, Marta Doltra nos acerca al potente sociólogo John Elster, con su análisis de los mecanismos de dominación, contratándolos con las nuevas nociones de *biopoder* y de Ricard Gómez i Ventura analiza una propuesta fecunda, que es el de las políticas basadas en el reconocimiento. Hay un fecundo hilo conductor que va de las propuestas de Charles Taylor a las de Nancy Fraser, pasando por las de Álex Honneth. Joan Morro nos conduce hacia los interesantes análisis y propuestas del “último” Balibar, a partir de su reflexión sobre el futuro de Europa desde los conflictos generados por las nuevas fronteras y las nuevas identidades. Albert Llorca nos propone recuperar el humanismo de la tradición personalista (de Mounier a Ricoeur) frente a la lógica devastadora de la globalización y la necesidad de replantear las limitaciones de la representatividad política actual. Luis Roca Jusmet compara de manera novedosa y crítica dos de las grandes concepciones de la democracia radical como emancipación, las de Cornelius Castoriadis y Jacques Rancière.

Quedan dos artículos, que, saliendo un poco de la problemática general, no por ello dejan de tener su interés. Uno es el de Xavier Filella sobre la política cultural catalana desde diferentes perspectivas, cuestión que tiene un evidente interés a partir del actual desarrollo del movimiento soberanista. Finalmente, el texto David Galcerà sobre la actualidad del concepto de “zona gris”, elaborado por Primo Levi a partir de su reflexión sobre

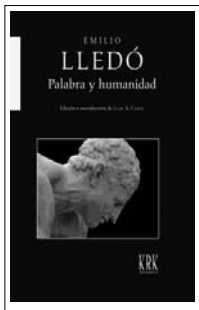
la “Shoa”, me parece que abre horizontes de análisis que vale la pena trabajar.

Es, resumiendo, un esfuerzo por pensadores catalanes que tienen mucho que decir y a los que este libro les da la oportunidad de aportarnos su “caja de herramientas” para entender un mundo a la deriva que nos interpela a la acción por la urgencia de una transformación.

Luis Roca Jusmet

Un hombre amable con un cerebro avizor

Lledó, E. (2015). *Palabra y humanidad*. Edición e introducción de Juan A. Canal. Oviedo, KRK, 614 páginas.



Leer un texto de Lledó produce siempre una gran satisfacción intelectual. Pero para quien haya tenido la suerte de ser alumno suyo en alguna universidad de nuestro país gris y, más bien, triste, a pesar de todo, poder editarle supondrá una suerte de gozo indescriptible. Esto es lo que le ocurre al editor e introductor Canal, que aprendió de Lledó en la Universidad de Barcelona.

Quizás sea algo audaz decir que todos los alumnos de Lledó, o, incluso,

los que han tenido contacto con él siguen al maestro y continúan siendo amigos suyos, pero así ocurre con una gran mayoría de ellos. Esto significa que les ha cautivado su estilo de profesor y su valía humana.

Este volumen tiene por título, precisamente, *Palabra y humanidad* y es una recopilación de 23 textos no todos ellos inéditos, pero si nada fáciles de encontrar. Con ello Canal contribuye a ponerlos en presencia de los lectores y a facilitar el disfrute de su lectura reposada. Todos ellos tienen una característica común, la de “estar impregnados de humanidad” (página 18) en clave platónico-aristotélica.

Canal informa que los escritos ofrecidos “se han revisado, actualizado y editado para esta edición, ofreciéndose, pues, una versión renovada de los mismos” (página 35). A esto se dedican cinco apartados.

El primer apartado trata sobre *Lenguaje y comunicación*. El lenguaje se expresa mediante *palabras* “y estamos instalados en ellas como en el aire que respiramos” (página 55) y producen “la creación literaria” (página 57). Las palabras dicen verdad cuando tocan y sienten lo real y señalan el mundo. El ser humano es un animal que habla (*lógos*), como lo definiera Aristóteles. El *lógos* nos pertenece. En esta parte van apareciendo palabras de gran riqueza de contenido que la historia ha confirmado, como *doxa*, *noûs*, *alétheia*, *phoné*, *polis*, *philantía*, *theoría*, *speculum*, *enérgeia*, *phainómenon*, *phrónimos*, *mesotés*, *páideia*, entre otras.

Además, los humanos interpretamos lo que nos va llegando: “Vivir es interpretar” (página 124). Así damos significado las cosas que van apareciendo. Somos, pues, lenguaje y palabras. Con esto nos comunicamos con los demás y hablamos con ellos: “*Habla para que te conozca y sepa quién eres*” (página 207).

El segundo apartado trata de filosofía, con el título *Filosofía y humanidad*. El primer artículo estudia la “metodología trascendental” de Kant y su “filosofía práctica” por la que hay “una notable preocupación” (página 259). Se trata de un largo e interesante artículo, que nadie debería dejar de leer.

Otro artículo reflexiona sobre las *Humanidades* frente a la civilización técnica. Lledó propone el revisar el humanismo, si, pero, igualmente, “descubrir el territorio donde se identifican la naturaleza, las ciencias de la naturaleza, con las ciencias del espíritu, del lenguaje” (página 314).

Acaba con sentidas opiniones acerca de la *libertad*, cuyo enemigo más feroz es la ignorancia. No olvidemos que “la libertad se aprende en la escuela” (página 362) y también la democracia: “No hay democracia sin escuela; sin el carácter público e igualitario de la escuela” (página 363).

El apartado tercero se dedica a cuestiones literarias, *Humanidad y literatura*. Lledó, perteneciente a la Real Academia Española, tenía que hablar, casi obligatoriamente, del *Quijote* y de la historia de la hermosa Dulcinea.

Evocaciones es el título que presenta el apartado cuarto. Se trata de docu-

mentos que hacen homenajes póstumos a amigos importantes: Carreras, Lázaro Carreter y Valdeón. De nuevo se hace aquí presente y viva la humanidad de Lledó.

En el apartado quinto hay discursos con ocasión de premios y homenajes concedidos y que el autor agradece. El último, con motivo de su nombramiento como doctor *honoris causa* por la Universidad de Lleida, después de lamentar el orden en que se ha colocado el dinero y la codicia, concluye: “Creo que la escuela y la universidad tienen que ser el fundamento para que no se derrumbe, de nuevo, el futuro” (página 614). No está nada mal para terminar.

Ahora toca al lector, en cuyas manos se pone este trabajo, saborear el contenido de un libro precioso y magníficamente editado.

Julián Arroyo Pomedá

Filosofía pura y dura

Martínez Marzoa, F. (2014). *Polvo y certeza*. Madrid: Abada editores, 115 páginas.



Felipe Martínez Marzoa (Vigo, 1942) es, a mi entender, uno de los más intere-

santes filósofos vivos. Y no me refiero solo a nivel español sino, incluso, en un registro internacional. Es un filósofo que lleva décadas trabajando la hermenéutica de los textos que constituyen la filosofía griega, por un lado, y la moderna, por otro. Su hilo conductor es absolutamente lógico, coherente y riguroso. Su estilo es claro y seco. El libro que nos ocupa es, además, tan denso como breve. No sobra ni una palabra, ni un signo ortográfico. Su precisión corta el aliento.

Polvo y certeza trata sobre dos de los fenómenos que constituyen esto que llamamos la *Modernidad*. Es nuestra época, a la que estirando mucho podemos llamar *tardomodernidad*, no hay algo que haga referencia a su superación (como *postmodernidad* o *metamodernidad*). La *modernidad* es un proceso heterogéneo que engloba campos diferentes. Tres muy significativos son la aparición de lo civil (el Derecho, el Estado de Derecho como su garantía), la ciencia galileo-newtoniana y la misma filosofía moderna. El libro trata de esto último, aunque hace alguna referencia, nada desdeñable, a lo civil. La filosofía moderna tiene, para Martínez Marzoa, un centro abisal que es Kant. Pero antes de él están necesariamente Leibnitz, Spinoza, Hume y, quizás, Descartes. Después de él el idealismo alemán, sin duda, pero también Marx y Nietzsche.

Muchos de estos filósofos han sido tratados a fondo por Martínez Marzoa. Por esta razón este libro se dedica muy especialmente a Spinoza, del que no había escrito en profundidad. También habla de Hume y de Kant y, más ocasionalmente, de Hobbes y de Heidegger.

Para los antiguos, dice Martínez Marzoa, conocer quiere decir que la naturaleza de lo que conocemos determina lo que hemos de hacer respecto a ella. Porque todo tiene una finalidad y conocer algo quiere decir adecuarse a ella. Para los modernos, en cambio, el conocimiento implica un horizonte de posibilidades. Esto quiere decir que cuanto más conocemos un cosa más poder hacer tenemos con respecto a ella. Por lo tanto se invierten los términos, que el conocimiento no nos va determinando la conducta con respecto al objeto, sino todo lo contrario. Hay, por tanto, en la modernidad una ruptura entre el ser y el hacer.

Spinoza ya es un moderno. Cada cosa es un ente con una potencia finita, cognitiva y corpórea. Cognitiva, porque es una idea más o menos adecuada, y corpórea, porque es una presencia extensa limitada. Pero los ámbitos del pensamiento y la extensión son potencias infinitas porque sus ámbitos son infinitos. Pero siendo infinitos se manifiestan en modos finitos. Un modo finito es algo que está aquí, que tiene una duración, lo cual quiere decir que está aquí ahora. Esta es la esencia singular de cada modo finito. El *conatus* es el empeño en durar, que es un poder activo y determinante. La pasión es también un afecto de aumento, mientras que la tristeza lo es de disminución. La alegría es una orientación volitiva, potente, y la tristeza es impotencia porque es pasiva, dependiente, es un afecto de disminución.

¿Cómo plantea Spinoza la cuestión del conocimiento? La imaginación siempre es inadecuada a las cosas. El cono-

cimiento sensible se basa en la imagen, que no capta la naturaleza de las cosas. El concepto sí capta las formas comunes, es decir los atributos que tienen, pero no llega hasta el modo singular de los entes, hasta su esencia, que sería el tercer grado de conocimiento, que solamente lo capta la intuición. Se trata, en cierta forma, de entender como cada cosa está vinculada con todo.

Otro tema que aborda a partir de Spinoza es el de la universalidad del Derecho, otra de las cuestiones que importan en la modernidad. Es la universalidad de la singularidad, la igualdad de los desiguales. Lo inauguran Spinoza con Hobbes, con su propuesta de un contrato social que es el que crea los ciudadanos como sujetos de derecho universales. Se trata de una propuesta de Estado de Derecho, que es una alternativa al absolutismo y al democratismo vulgar, basados ambos en la idea de la soberanía natural inmediata del Rey o del Pueblo. Lo que se instaura es la soberanía mediaticada por un pacto social que constituye a los ciudadanos. Hay entonces un Estado que garantiza la universalidad de los derechos de los ciudadanos, que son todos, que es cualquiera y esta es la cuestión clave. Para Hobbes no importa la forma de gobierno y para Spinoza sí, por lo que defenderá la democracia, el gobierno de la mayoría como el más adecuado para este Estado de Derecho. Esto nos lleva al tema de lo *civil*, una de las claves de la modernidad. Lo civil como fenómeno de la modernidad, que será estudiada por una fenomenología que es la *economía política*. Aquí aparece Marx, que, por cierto, Martínez Marzoa

considera que se sitúa en su madurez en la línea de la defensa de la república democrática de Spinoza, Hobbes y el mismo Kant.

Martínez Marzoa continúa con unas reflexiones en torno a lo planteado por Kant respecto al tema de los juicios analíticos, que es uno de los complejos temas que ha trabajado a fondo.

La modernidad es, en definitiva, la pregunta por el ser, pero realizada secundariamente, es decir, una vez que ya se había planteado originariamente por los antiguos griegos. Es decir, se pregunta lo que ya había sido preguntado, por lo que se definirá como negación de lo anterior o como diferencia.

Hay en el libro una referencia final a la tardomodernidad basada en una difícil reflexión sobre una alocución del poeta Paul Celan, tan caro a Heidegger y a Foucault.

El libro es un hueso duro de roer. En favor de Martínez Marzoa hay que decir que intenta ser lo más claro posible, pero su densidad conceptual y argumental lo continúa haciendo difícil para los que no seguimos en profundidad todo su itinerario filosófico. Pero algo cogemos y lo que cogemos es terriblemente estimulante para nuestro pensar.

Luis Roca Jusmet

Por una república universal de ciudadanos activos

Riba, J. (2015). *Republicanism sin república. Filosofía, política y democracia*. Edicions Bellaterra, 137 páginas.

El libro que nos ocupa es un auténtico trabajo de filosofía política, una problematización de los conceptos fundamentales que circulan hoy tanto en los discursos como en la práctica política. *Democracia, ciudadanía, patriotismo* está en todas las bocas. Pero el significante *democracia*, igual que el de *república* tiene unas connotaciones especiales entre los que predicán la emancipación.



El libro de Jordi Riba oscila entre el lenguaje de la filosofía mundana y el de la académica. Mundanos son los problemas que plantea y también intentan serlo las argumentaciones, priorizando siempre la claridad sobre cualquier tecnicismo. Pero las referencias y las citas constantes le dan al escrito un cierto aire académico, que por la exigencia del rigor es inevitable.

El libro es el resultado de la articulación de diferentes artículos y comunicados de Jordi Riba, profesor de Filosofía de la Universidad Autónoma de Barcelona. Articulación muy bien tejida, por cierto, ya que el autor mantiene una línea muy coherente que le da un hilo conductor muy claro. Se evita muy bien

el riesgo de dispersión del libro como recapitulación de artículos.

El primer capítulo me parece, de todas maneras, excesivamente abstracto y no acaba de centrar bien todas las interesantes cuestiones que irán apareciendo. Pero son pocas páginas y al entrar en el segundo ya da un giro que multiplica su interés. Lo hace a través de Jean-Marie Guyau, un inclasificable y sugerente filósofo francés del siglo XVIII y de Claude Lefort, uno de los más interesantes filósofos políticos de la segunda mitad del siglo XX. Plantea la necesidad de hacer del poder un lugar vacío y de asumir el riesgo de la incertidumbre, de la crisis de fundamentos de la que hablaba en el primer capítulo. Entra luego en escena Miguel Abensour, uno de los grandes filósofos políticos del presente, que tanta influencia ha tenido sobre el autor del libro. A través de Abensour se plantearán las cuestiones más importantes que aborda el libro. Por una parte la concepción de *la democracia* como una comunidad política sin dominación. Es decir, una democracia contra el Estado. Aquí viene la influencia del antropólogo francés Pierre Clastres. Democracia instituida pero no como Estado, sino contra el Estado. Democracia entendida así como instituciones vivas de autogestión que tienen más fuerza que las leyes. Democracia insurgente, dirá Abensour, porque los ciudadanos autoorganizados deben ser capaces de rebelarse cuando las leyes quieren dominarles. Hay también referencias a otro filósofo francés actual, el gran Jacques Rancière, para el que democracia, política y emancipación signi-

fican lo mismo. Pero también a los clásicos, como Saint Simon o el mismo Marx.

Otra cuestión en la que entra Riba es en la del significado de la *república*, como señala el mismo título. *República* no como forma de gobierno sino como una forma de autogobierno activa de los ciudadanos. El autor recoge una división entre tres maneras de entender la ciudadanía (que procede del contrato social, de los derechos humanos o de las leyes) que confunde más que aclara la cuestión. Como también lo hace la cuarta que introduce Jordi Riba, que es la de la ciudadanía inconclusa que debe acabarse con la educación, sobre todo la filosófica. Me parece que una noción adecuada de *ciudadanía* ha de articular, más que contraponer, las nociones de *derecho*, *ley* y *contrato social*. Y ha de encontrar en la formación crítica un elemento fundamental, por supuesto.

A mí me parece que el problema que liga la *democracia*, la *república* y la *ciudadanía* es solo uno. Este problema es el de si los ciudadanos son anteriores o posteriores al Estado, es decir a las leyes. Dicho de otra manera ¿Es justificable que el poder último lo tenga esta comunidad de ciudadanos que llamamos democracia o república? Esta parece ser la postura de Miguel Abensour y de Jordi Riba. Las leyes proceden del Estado, pero por encima de ella está estaría una comunidad política de ciudadanos. La otra postura es la que considera que los ciudadanos están creados por el Estado de Derecho. Es decir, que es el Estado de Derecho el que genera ciudadanos con

derechos universales a través de las leyes. En este sentido el poder último no lo tendría la comunidad política sino los derechos universales. Es decir, que las leyes y el Estado como aquel que debe garantizar los derechos universales tienen el máximo poder y no puede ser cuestionado en la medida en que cumpla con su propósito. ¿Cuáles son estos derechos? Me parece que la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, que no aparece en el libro, es una buena referencia. La democracia no sería entonces insurgente. Los ciudadanos lo serían en la medida en que el estado no les garantizará sus derechos. Derechos que, no lo olvidemos, no son únicamente individuales, políticos o jurídicos sino también sociales.

Otra cuestión fundamental que plantea Jordi Riba es la de patriotismo. Señala muy bien su genealogía, en el sentido que se inicia con la Revolución francesa pero que rápidamente es utilizado por los gobiernos nacionales al servicio de sus intereses. Plantea la validez de un patriotismo entendido en sentido *republicano*, muy ligado al cosmopolitismo, en el sentido de la idea reguladora de una *república universal* tal como lo entendía Kant. Aunque más allá de este sujeto universal de derechos, Riba apunta a la necesidad de que el ciudadano sea un sujeto político activo, que participe activamente en la *res pública*. *Res pública* que liga perfectamente con la idea de república que nos transmite el autor. Hay aquí cuestiones más complejas, de todas maneras. Está la cuestión de el único que puede garantizar la ciudadanía es el estado, por lo cual si

la ciudadanía es universal y no depende de la nacionalidad debería existir un Estado mundial capaz de garantizarla.

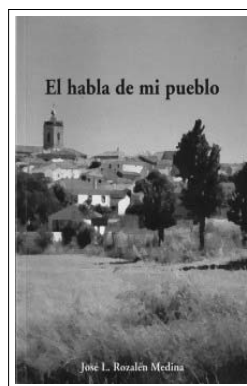
Jordi Riba apunta a otro tema interesante cuando dice que *el universalismo cosmopolita* debe partir de las lenguas y de las tradiciones particulares. Aquí me pierdo, porque aunque todas las lenguas son necesarias y respetables, no creo que una lengua implique una concepción del mundo que haya que incorporar. Las tradiciones no son otra cosa que continuidades de costumbres, valores, normas, creencias. En principio, como ya señaló Cornelius Castoriadis, la radicalidad democrática consiste en la capacidad que tiene una sociedad de replantearse su imaginario (creencias, valores) y sus prácticas. Aprovecho este comentario para señalar aquí a Castoriadis como un filósofo al que hay que releer, conjuntamente con todos aquellos a los que nos invita Jordi Riba, para seguir profundizando en el tema. También me parece que vale la pena hacerlo con otro filósofo francés, Michel Foucault, sobre todo con sus dos últimos cursos sobre *El gobierno de sí y de los otros*, en los que su conceptualización de la *parresía* entendida como *coraje de decir la verdad* también nos da nuevas pistas muy sugerentes para abordar el tema. Finalmente, habría que contratar todo lo que hablamos con la propuesta de republicanismo de Philippe Pettit y su idea de *libertad como no-dominación*.

Hay, en definitiva, mucho sobre lo que pensar y sobre lo que conversar. El libro de Jordi Riba contribuye de manera muy clara a ello, por lo que no puedo

hacer otra cosa que darle la bienvenida e invitar a su lectura.

Luis Roca Jusmet

Rozalén Medina, J. L. (2015). *El habla de mi pueblo*. Edición propia. Madrid, 290 págs.



Se trata de una investigación antropológica del autor, del carácter lingüístico-cultural del habla de su pueblo (localismos, ruralismos, arcaísmos, ‘conquesismos’, vulgarismos, dichos y decires), con lo que ello implica de aproximación a la forma de ser y de vivir, de pensar y de sentir del habla popular... Ya es mérito de nuestro autor –detallismo, mimo, rebusque, paciencia, exhaustividad– su recogida y análisis pormenorizado de todos ellos. Siempre aplicando en el aula. Ha hecho honor a su carrera docente, porque “en cualquier palabra del pueblo se esconde siempre una gran fuente de sabiduría” (M. de Cervantes). Y porque “se ha dicho tantas veces que el problema de España es un problema de cultural. Urge, en efecto..., cultivar intensamente

los yermos de nuestra tierra y de nuestro cerebro salvando para la posteridad y enaltecimiento futuros todos los ríos que se pierden a la mar y todas las neuronas que se pierden en la ignorancia” (S. Ramón y Cajal. 1922).

He aquí, lector, un homenaje a los antepasados del Dr. Rozalén y, de pasada, a nuestros antepasados, un aldabonazo a los que ahora conviven por allá y por acá. Ha merecido la pena su esfuerzo y sus años dedicados hasta ver acabada la investigación cultural-lingüística-popular sobre el alma y el habla de su pueblo conquense, Carrascosa del Campo. Toda una llamada de atención a las generaciones venideras para que, sin olvidar el buen uso del español universal, retengan la forma de la expresión del hablar, del pensar y del ser de sus padres y abuelos. ¡Inevitable el sentimiento de Unamuno: “La lengua en espíritu tengo bañada”!, o “A golpes con la lengua” que nuestro autor publicó como co-autor en 1998.

Porque el ser humano quedó definido como dotado de pensamiento, capaz de razonar y de hablar, inserto en una existencia social: todo un entramado de pensamiento, lenguaje y sociedad. Conviene que el hombre piense su palabra antes de que hable su pensamiento. He ahí el quehacer de la educación filosófica. Como advierte con limpia justeza el prologuista, profesor Jiménez Ruiz, esta obra tiene la triple virtud de provocar la inteligencia, de estimular la sensibilidad y de apelar a la conciencia moral.

Y enlazar pensamiento, palabra y sociedad es asirlos irremediabilmente a la cultura: el ser humano es cultural

gracias al habla y a la escucha. Y la sociedad construida por pueblos, –grandes o pequeños–, hace posible el vivir entre siglos, encadenados por la memoria. “Lo que hemos sido en la Historia ilumina siempre lo que seremos” (Ortega y Gasset).

En efecto, la condición cultural es, pues, una condición de contingencia y de dependencia; cada ser humano recibe su existencia desde el medio humano que le precede y del que depende para sobrevivir y vivir bien. La invención, el genio, la originalidad de los individuos y del lenguaje configuran el ‘pueblo’. Se trata de “¡construir un mundo en el que se pudiese armonizar perfectamente el desarrollo tecnológico y cultural de los nuevos tiempos, con el sonido sencillo, sincero, profundo, universal... de todas las campanas de la tierra cuando suenan en libertad!” (p. 258).

Un trabajo tan meticuloso del profesor Rozalén, con la inserción adecuada de versos que cantan a las campanas del pueblo (La ‘Grande’, la ‘Chica’ y la ‘Nueva’) y que nos retrotraen a “Las Campanas” versificadas de Rosalía de Castro y de Edgar Allan Poe. Y con su habitual didáctica, nunca echada en el olvido, nos hace saborear palabras (sustantivos, verbos, expresiones, versos insertos canciones y gritos) que merodean por otros pueblos de nuestra infancia. Por eso, todo el libro es un placer de lectura respunteada de recuerdos. Viejas y hermosas palabras: ¡que no se hundan en el olvido! Ni tampoco los útiles domésticos de la cocina y del campo, la arquitectura urbana en

general ni la religiosa en particular. Merece una visita a Carrascosa del Campo, también para ¡comer unos zarajos (p. 188) sin dejar tarranco! (p. 29).

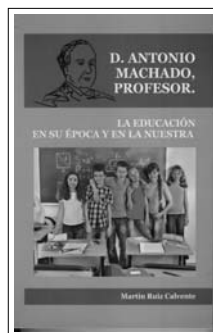
Debo añadir el bien hacer de la edición, la pedagogía oportuna de la letra negrita y de la cursiva, los márgenes bien estudiados, la inserción escogida de fotografías del pueblo ('álbum fotográfico final'), el enjundioso vocabulario con sendas definiciones.

Merece su lectura como aprendizaje, como memoria y como descanso. Con razón la 'Real Academia de la Lengua Española' y el 'Instituto Miguel de Cervantes' la han considerado un estudio muy interesante y la han catalogado dentro de sus respectivas bibliotecas.

A este libro se une una veintena más que Rozalén ha escrito, sólo o en colaboración. Siempre sobre la impronta de la antropología que enseña, según título de sendos libros, a *mirar y a vivir* (1998), a *educar* (2004) y a *viajar con otro acento* (2008). Y más. Pero no, nuestro autor nunca podrá repetir el vulgarismo de su pueblo, "Estoy repiso (me arrepiento) de haber hecho la obra: me he gastado mucho dinero y no ha quedado como yo quería" (p. 134), porque sobre el coste, allá él, y también su esposa: porque han donado los derechos de autor a una obra benéfica del pueblo que les vio nacer, Carrascosa del Campo. Y, por si fuera poco, ha quedado la obra como él quería y como a futuros lectores gustará de leer. "Tiene muchos posibles" (p. 228): ¡apuesto!

Pedro Ortega Campos

Ruiz Calvente, M. (2014). *D. Antonio Machado, profesor. La educación en su época y en la nuestra*. Jaén, 215 págs.



Este libro del profesor Ruiz Calvente tiene una doble dimensión; por un lado, es una biografía de Antonio Machado como profesor de Instituto y, por otro, es en buena medida, una autobiografía del profesor y educador Martín Ruiz Calvente. El hecho de que el actual profesor de Filosofía sea de Úbeda y conozca bien Baeza y el Instituto donde enseñó Antonio Machado le confieren a este libro una visión cercana y emocional del que carecen otros libros sobre Machado. Esa visión le da a todo el texto unas connotaciones personales que merecen ser tenidas en cuenta. Desde el punto de vista estrictamente tipográfico, he de señalar que hay muchos errores que deberían subsanarse en próximas ediciones. El hecho de que sea una autoedición entraña el riesgo de que las revisiones no se hayan podido hacer quizás con tanta minuciosidad.

Lo importante de ese libro es su valentía al tratar un tema bastante

complejo como el de la figura de Antonio Machado como docente y educador; una figura tan consagrada en el ámbito poético como desconocida quizás en el ámbito de la docencia, pues ya se sabe que este país todavía hoy ser maestro o profesor, sobre todo de Primaria y Secundaria, no tiene ningún brillo social. Por otro lado, Martín Ruiz Calvente ha tenido el coraje de enfrentarse a un personaje que también en el ámbito político tiene sus admiradores incondicionales y los juicios de valor que el autor ofrece en muchas de sus páginas no siempre son laudatorios para el profesor de Francés Don Antonio Machado.

Si hubiese que ofrecer una visión equilibrada de los aciertos y los errores que uno ve en este análisis de la figura docente y educadora que ha hecho de Antonio Machado el profesor Ruiz Calvente, yo considero que los méritos son mayores que los deméritos y que el conocimiento que demuestra el autor de la obra machadiana y de su contexto histórico, cultural y social es realmente bueno. Por eso comenzaré por señalar lo que, a mi juicio, son sus aciertos y posteriormente sus posibles errores.

Desde el punto de vista de la estructura del libro, hay una originalidad que quisiera destacar. Me refiero a la preocupación reflejada en todo el texto por situar el análisis de la figura del profesor Machado no solamente en su época, sino también en la nuestra; es decir, esa especie de vida paralela que establece el profesor Ruiz Calvente entre la vida y la época de un profesor de la Segunda República con un actual profesor de los años 2000. Esa interfe-

rencia continua entre lo que se hacía entonces y lo que se hace hoy, entre lo que significó la educación republicana y el sistema educativo actual, descubre analogías y diferencias que nos obligan a repensar la educación con cierta perspectiva histórica y con una visión quizás más objetiva del pasado y del presente. Eso no significa que Ruiz Calvente hay querido hacer un análisis exhaustivo del sistema educativo republicano y del actual sistema educativo, pues desde la Introducción ya nos dice que no le interesa ni la perspectiva ideológica ni la psicopedagógica en este libro. Ello no obsta para que se deslicen en muchos de sus comentarios valoraciones que destilan una determinada concepción política y psicopedagógica sobre el sistema educativo español.

Otro de los aspectos positivos de este libro es cómo va entretejiendo de modo espontáneo sus propias vivencias como profesor de Instituto durante veinte años con las vivencias y situaciones vitales de Antonio Machado en su época. No es por tanto un libro puramente analítico y distante de la realidad educativa, sino que revela un compromiso ético con su profesión docente y un deseo sincero de contribuir a que la educación española mejore realmente. Por eso me parece estimulante que haya invitado a otros profesores y a sus alumnos a exponer sus ideas acerca de la educación en España. Es cierto que puede parecer algo extraño y poco frecuente que un libro sobre educación incluya la visión del alumnado sobre la misma, pero eso indica hasta qué punto el autor está convencido de que hay que dar también

la voz a los adolescentes si se quiere mejorar el sistema educativo.

Como mérito de este libro deseo también poner de relieve que el autor ha hecho un trabajo extraordinario de seguimiento de la biografía docente del profesor Machado y una extraordinaria selección de textos de Antonio Machado sobre pedagogía, educación y enseñanza, puesto que el poeta sevillano no escribió nunca un tratado sobre educación ni un manual sobre la enseñanza del francés en el Bachillerato de su época. Las entreveradas alusiones que A. Machado hace en sus poemas y en sus escritos apócrifos bajo los nombres de Abel Martín y Juan de Mairena a ciertos tópicos educativos y pedagógicos aparecen en este libro muy bien seleccionadas y comentadas. El modo que tiene de entender la enseñanza y la pedagogía Antonio Machado debe todo a su maestro F. Giner de los Ríos y a la Institución Libre de Enseñanza donde él se educó. Así, por ejemplo, los exámenes y las notas no le preocupaban mucho al profesor Machado; pero además siempre reconoció no tener vocación de profesor ni de pedagogo, sino de poeta, literato e intelectual. En eso, no fue como Giner de los Ríos que dedicó toda su vida a crear un nuevo modelo educativo para nuestro país.

En el capítulo de los aciertos también me parece muy original el haber incorporado las opiniones de otros docentes y de algunos alumnos sobre el sistema educativo español. Es evidente que no se intenta con ello hacer un análisis científico y exhaustivo de nuestro sistema educativo, sino de aportar otros puntos de vista de personas involucradas en la

enseñanza como docentes o como alumnos con vistas a complementar la visión del autor sobre los defectos y virtudes de nuestro actual modelo educativo.

Para ir terminando esta breve reseña me gustaría señalar algunos elementos que a mi entender no son del todo acertados. Me refiero a los juicios de valor que expone en varias ocasiones sobre la Institución Libre de Enseñanza y sobre la escuela en la 2ª República. Por ejemplo, el autor dice de la Institución Libre de Enseñanza que *esa pedagogía de la ILE zona y suena aún hoy día más a música celestial que a un verdadero propósito de enseñar contenidos relevantes a la altura de los desarrollos científicos, y omite claramente una cultural del esfuerzo en el estudio y en el trabajo.* (p. 43). Creo que no es correcta esa descalificación tan absoluta del modelo de enseñanza de la ILE, puesto que por los testimonios que nos dejaron los que se formaron en aquel modelo de enseñanza no lo hicieron sin un gran esfuerzo y dedicación. Al contrario, siempre hablaban de la exigencia de su maestro y de su alegría en el estudio. De hecho, algunos de los dirigentes políticos de la 2ª República asistieron a sus clases y otros se sintieron muy identificados con su modelo pedagógico.

La crítica que el autor hace a la ILE al decir que era elitista y minoritaria y que no fue pensada para cambiar el sistema educativo español (p. 49), habría que situarla en el contexto político, social y cultural en el que nació la ILE en 1876. Su fundador Giner de los Ríos, se vio condenado al exilio interior y fue privado de su Cátedra de Filosofía del

Derecho en la Universidad central de Madrid por defender la libertad de cátedra en el ámbito docente. Los docentes como Fernando de Castro y Gumersindo Azcárate que apoyaron en aquel momento a Giner de los Ríos corrieron todos la misma suerte. Es cierto que la ILE fue una institución privada y que no todos los ciudadanos pudieron acceder a sus aulas por motivos económicos, pero eso ocurrió porque sus fundadores se vieron obligados por presiones políticas a crear un modelo alternativo a la enseñanza pública que por entonces estaba dominada por gobiernos conservadores y clericales. La actitud de Giner de los Ríos y de sus seguidores fue siempre de respeto a la libertad de conciencia de todos, de cualquier ideología o confesión religiosa.

En lo que se refiere a la escuela de la 2ª República, hija del modelo educativo de la ILE, el autor deja caer en diversas ocasiones juicios de valor sobre las finalidades de aquel sistema educativo. Es cierto que se produjeron algunos excesos en la aplicación concreta de los ideales republicanos en el ámbito escolar, pero no es menos cierto lo que señala Rodolfo Llopis en su libro “La revolución en la escuela”, que el esfuerzo por crear una escuela pública de calidad y para todos en la época de la Segunda República fue gigantesco. La idea de formar ciudadanos libres, capaces de razonar por sí mismos y respetuosos con todas las creencias y convicciones morales y religiosas fue el origen de la ILE y fue la senda seguida por Francisco de los Ríos y por Rodolfo Llopis al frente del Ministerio de Instrucción

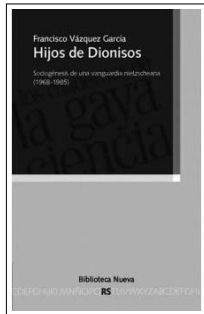
Pública en 1931. No parece que estos ideales educativos de la escuela republicana fuesen negativos y tendenciosos y creo que el autor trata de presentar la escuela republicana ante todo como un ámbito de adoctrinamiento y de intransigencia, cuando se sabe que la mayoría de los maestros republicanos actuaron con gran honestidad y profesionalidad en aquellos años.

Por último, hay un elemento positivo que me parece importante resaltar y es la autocrítica que exige el autor a los docentes para hacer frente a los problemas actuales con vistas a la mejora de nuestro sistema educativo. Al profesor Ruiz Calvente no le duelen prendas a la hora de criticar el sucesivo cambio de leyes educativas en las últimas décadas y la falta de un acuerdo mínimo en política educativa. Y no le falta razón en ello, pero también Ruiz Calvente pone el dedo en la llaga cuando exige mayor dedicación y profesionalidad a los docentes y un impulso renovador para mejorar su práctica docente. España siempre ha sido un país de lamentaciones fáciles y de críticas a los demás y lo que se necesita ahora sobre todo es trabajar juntos para mejorar nuestro sistema educativo y formar ciudadanos capaces de enfrentarse a los retos del futuro.

Luis María Cifuentes

Una interesante muestra de sociología de la filosofía

Vázquez García, F. (2014). *Hijos de Dionisos. Sociogénesis de una vanguardia nietzscheana (1968-1985)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 224 páginas.



Francisco Vázquez García es uno de los filósofos más interesantes de nuestro país. Forma parte de que podríamos llamar la Escuela de Cádiz. Es un grupo de filósofos que han trabajado de manera muy fecunda a Michel Foucault y se dedican, entre otras cosas, a la sociología del conocimiento filosófico. Francisco Vázquez ya hace unos años que coordinó, con otro de los miembros del grupo (José Luis Moreno Pestaña) el sugerente libro *Pierre Bourdieu y la filosofía*. Francisco Vázquez escribió más tarde una magnífica historia de la filosofía española desde principios de los 60 hasta los 90 (*La filosofía española, herederos y pretendientes. Una lectura sociológica (1963-1990)*). A ella le siguió otro excelente trabajo de José Luis Moreno Pestaña que trataba del período anterior y cuyo título (*La norma de la filosofía. La configuración del patrón filosófico español tras la Guerra Civil*). Pero me gustaría citar también otro gran trabajo del grupo que es el de Valentín Galván, que se publicó como *De vagos y maleantes. Michel Foucault en España*.

La sociología de la filosofía es una disciplina bastante novedosa en nuestro país. Pero hay trabajos muy interesantes

en esta línea fuera de él, como el enciclopédico estudio del profesor de la Universidad de Pensilvania Randall Collins, los estudios de Martin Kutsch de Cambridge y sobre todo los del *Centro de Sociología Europea* fundado por Pierre Bourdieu. Estas son las referencias de Francisco Vázquez García y del resto del grupo.

Es un enfoque sociofilosófico que estudia a filósofos de manera relacional y comparativa, situándose en un punto de equilibrio que evita tanto los reduccionismos sociológicos como la filosofía no contextualizada, que entiende únicamente los textos a partir de sí mismo o de la tradición de la que forman parte. Las condiciones sociobiográficas (entorno cultural, clase social) influyen pero no determinan. La competencia filosófica y el valor filosófico de sus escritos tienen de esta manera un valor autónomo. Pero también hay que precisar que la competencia filosófica no deriva solo de un trabajo intelectual, ya que como dijo Ortega (maestro de la escuela) hay que entenderla dentro del proyecto vital del filósofo.

El libro analiza un grupo concreto de filósofos españoles a los que califica como *vanguardia nietzscheana* y que tuvieron una clara influencia entre los años 1968 y 1985. Sus representantes más importantes y a los que dedica un amplio estudio, son Eugenio Trías y Fernando Savater. Pero aunque estos jóvenes filósofos pretendían romper con toda la tradición anterior, en realidad no lo hacen, porque continúan con una lectura sacralizada de los textos importados,

siguiendo el canon marcado en los años 50. Es una filosofía de “lectores”, que asimilan con cierto mimetismo lo que viene de fuera, en este caso la filosofía francesa que hace de Blanchot, Bataille, Klosowski, Foucault, Deleuze (mediaciones de su influencia nietzscheana). No hubo una revolución simbólica como pretendieron. Pero sí aportaron frescura y alegría a una filosofía ascética, que venía de la herencia de los seminaristas en los años 50 o de la militancia marxista en los 60 y principios de los 70. Esta era la novedad, que surgieron como una ruptura con unas formas de vida y de pensar muy rígidas. Utilizaron materiales literarios y cotidianos y se dirigieron a un público amplio y mundano, no al mundo académico. Fueron, a su manera y con las limitaciones del momento, creativos. Montaron una revista (“Cuadernos Gaya ciencia”, entre 1975-6), una pequeña institución alternativa (*El Col·legi de Filosofia de Barcelona*, que se inició en 1976) y pusieron en marcha en San Sebastián la Facultad

Zorroaga, que se mantuvo activa entre 1978 y 1985.

Francisco Vázquez desmonta el discurso que quiere situarlos como un grupo reaccionario de la pequeña burguesía frente a los movimientos emancipadores de raíz marxista. Porque aunque muchos acabaron en el liberalismo lo hicieron una vez se desmarcaron de todas estas influencias de la filosofía francesa influenciada por Nietzsche.

Un buen trabajo, escrito con claridad y rigor. Interesante para todos aquellos que quieran conocer la historia de la filosofía y, en sentido más amplio, de la cultura española del siglo XX. Vázquez García sabe situar en su lugar este movimiento intelectual, sin mitificarlos ni tampoco subvalorarlos. La cantidad de citas puede resultar algo engorrosa en algunos momentos para el lector no académico, pero es el precio a pagar por un estudio sistemático y preciso como el que hace el autor.

Luis Roca Jusmet



COMUNICACIONES

JULIO OSTALÉ GARCÍA.
UNIVERSIDAD NACIONAL DE
EDUCACIÓN A DISTANCIA.
jostale@a-coruna.uned.es
RECIBIDO: MARZO 2015.
APROBADO: MAYO DE 2015.

Filosofía desde el Atlántico: webconferencias de divulgación filosófica en la UNED de La Coruña

En este informe describimos cómo se han organizado y desarrollado tres ciclos de charlas divulgativas sobre filosofía en el centro asociado de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) en La Coruña, España. Se contextualizan las charlas dentro de las actividades de la UNED. A continuación se describe el modo en que fueron anunciadas, emitidas por streaming, grabadas, evaluadas y diseminadas.

Palabras clave: webconferencia, divulgación filosófica, educación a distancia, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

In this report it is described the way three series of popular philosophy talks have been organized and carried out at the affiliated centre of the UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) in La Coruña, Spain. Those talks are framed within the range of UNED activities. Afterwards it is described how the talks were announced, live streamed, recorded, evaluated and disseminated.

Keywords: web conferencing, popular philosophy, distance learning, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

1. Divulgación de la Filosofía en la UNED de Coruña

Dos ciclos de conferencias y un seminario [1], todo ello de temática filosófica y nivel divulgativo, fueron recientemente celebrados en el Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en La Coruña [2]. Resultan novedosos no tanto o no sólo por su contenido como por la forma en que han sido anunciados y emitidos a través de internet, de forma tanto síncrona como asíncrona. Desde la web de Extensión Universitaria [3] de la UNED se podía acceder a las charlas en tiempo real, en el caso de los ciclos,

mientras que desde la web de Cadena Campus [4] de la UNED se puede acceder a ellas en diferido, en el caso de los ciclos y también del seminario. El acceso a todas las charlas, en cualquiera de sus formatos (asistencia presencial, asistencia online síncrona, asistencia online asíncrona) ha sido siempre libre y gratuito.

En cuanto a los ciclos de conferencias, a lo largo de los cursos 2012-13 y 2013-14, durante el segundo cuatrimestre en ambos casos, se han celebrado ciclos de charlas titulados respectivamente “Investigaciones y prácticas actuales en filosofía” y “Las frases de los filósofos”, a los que previsiblemente se sumará un tercer ciclo en 2014-15 ó 2015-16, titulado de nuevo “Las frases de los filósofos”. En 2012-13 se impartieron 8 de las 9 charlas previstas, en 2013-14 fueron 9 de 10; en ambos casos tenían lugar entre una y tres charlas al mes. Todas se han transmitido por *streaming*, de modo que se podían visualizar en tiempo real desde cualquier ordenador conectado a internet, para lo cual sólo había que solicitar previamente una contraseña en Extensión Universitaria. Y al tiempo que se transmitían eran también grabadas, quedando las grabaciones almacenadas en Cadena Campus, donde cualquiera puede encontrarlas haciendo uso de su buscador interno.

A esos dos ciclos hay que añadir el seminario “Filosofía de las normas”, organizado en colaboración con la Facultad de Filosofía de la UNED y celebrado en el primer cuatrimestre de 2014-15. En un solo día se presentaron 5 charlas divulgativas (de las 6 previstas) en torno a las normas, desde un punto de vista filosófico. No hubo esta vez *streaming*, aunque sí quedaron grabadas para su posterior difusión en Cadena Campus.

Trataremos en este artículo sobre los ciclos y el seminario, aunque desde el punto de vista de su organización, publicidad, difusión y evaluación, más que desde el punto de vista de los contenidos expuestos. Y nos centraremos en el segundo de los ciclos, “Las frases de los filósofos”, donde cada ponente explicaba el origen y significado de alguna expresión famosa de la historia de la filosofía. Ha sido la actividad más exitosa, la que más contenidos ha generado (incluso entrevistas a los ponentes) y es además la actividad sobre la cual contamos con mayor información tanto cuantitativa como cualitativa.

Tras una motivación general de los ciclos y del seminario, y después de explicar su estatus de “actividad cultural” dentro del centro asociado UNED de Coruña, describimos sus contenidos, las formas de publicidad anterior y posterior a cada actividad, cómo y dónde se han archivado los contenidos generados, cómo se han evaluado las actividades y cuáles son las expectativas para 2014-15. Los datos son de octubre de 2014.

2. Contenido y motivación

El ciclo “Investigaciones y prácticas actuales en filosofía” de 2012-13 partía de la constatación de que los estudiantes del Grado de Filosofía en la UNED, por no hablar del público en general, no saben muy bien a qué se dedican los filósofos profesionales. Sólo en los últimos años de carrera son conscientes de que existen en su especialidad revistas académicas, congresos o proyectos de investigación, así como algunos contextos fuera de

la escuela y la universidad en los cuales tiene cabida el pensamiento filosófico. Que el estudiante no siempre sea consciente de que será capaz de hacer algo distinto a enseñar lo recibido, mejorándolo aquí o allá, se debe en parte (así lo creemos) al énfasis que dan los planes de estudio, en la UNED como en la mayoría de universidades españolas, a la *historia* de la filosofía. Su asimilación durante largos años puede hacer creer al estudiante que innovar en filosofía consiste siempre y solamente en matizar lo que dice el historiador X acerca de la influencia de un contexto sobre un autor, ese autor sobre otro, éste sobre un plan educativo, etc. Porque filosofía no es igual a historia de la filosofía y porque esto no le queda claro ni al estudiante ni al público culto, considerábamos justificado un ciclo de charlas en torno a qué se investiga en filosofía y qué prácticas no académicas pueden beneficiarse del pensamiento filosófico. El programa del ciclo, más adelante lo veremos, era una buena muestra de esas investigaciones y prácticas actuales vinculadas a la filosofía. Se pretendía dirigir la atención sobre el estudio filosófico de promesas, conocimiento colectivo, valoración estética, laicismo, emociones, inteligencia artificial o hechos lingüístico-sociales; también se quería mostrar el rol de la filosofía en deliberaciones políticas, comités de bioética, trabajo terapéutico o ética empresarial.

En cuanto al ciclo “Las frases de los filósofos” de 2013-14, nos resultaba muy llamativo que la proliferación de sentencias filosóficas en publicidad, *coaching* y redes sociales, mezcladas con máximas de la literatura sapiencial, coincidiese con la puesta en duda de la filosofía en el bachillerato. Para profundizar en el sentido original de esas frases, de las que todos hemos oído hablar pero cuyo significado exacto no siempre es bien comprendido, surge la idea de este segundo ciclo. Con él reconocemos que es habitual y muy útil tratar de condensar toda la complejidad de un sistema de ideas en una sola frase; sobreentendemos que un sistema valorativo, filosófico, científico, religioso, político, moral o de cualquier otro tipo puede ser sintetizado en unas pocas palabras, que en determinados contextos persuasivos pretenden ejercer de premisa incuestionable. Pero con frases tan manidas como “La democracia es el gobierno de la mayoría” no está claro dónde acaba la flecha verbal del gran pensador o de la sabiduría recibida y dónde empieza el tópico vacío. Aurelio Arteta ha abordado recientemente el peligro de los tópicos en sus libros *Tantos tontos tópicos* (2012) y *Si todos lo dicen... Más tontos tópicos* (2013). Pero no existe bibliografía académica, si dejamos de lado las meras recopilaciones, acerca del origen y significado de las grandes frases de la filosofía. Existen diccionarios filosóficos de conceptos, corrientes, paradojas, experimentos mentales, autores y obras, pero no de frases. De ahí el contenido del ciclo, en el que se han explicado con detalle frases como “El hombre es lobo para el hombre” de Thomas Hobbes o “Estamos en el fin de la historia” de Francis Fukuyama.

En tercer lugar, el seminario “Filosofía de las normas” del 31 de octubre de 2014 ha respondido a dos factores: constatación de que un número considerable de asistentes a los ciclos eran estudiantes de Derecho (curiosamente había pocos de Filosofía) y coincidencia del interés por las normas entre los ponentes que podían venir a la UNED de Coruña por aquellas fechas. Aprovechamos también que desde la Facultad de Filosofía de la UNED

en Madrid se animaba a sus profesores a desplazarse hasta los centros asociados para participar en actividades de este tipo, resultando así que 2 de los 6 ponentes provenían de dicha facultad. En esta ocasión, se sustituyó el formato de charlas poco conectadas temáticamente entre sí y distantes en el tiempo por un formato de seminario intensivo, que recogía varias charlas sobre un mismo tema en un solo día.

3. Actividades culturales en la UNED

Aparte de las tutorías y demás acciones encaminadas a que los alumnos de la UNED superen los estudios oficiales (Grados, Másteres, Postgrados y Doctorados), cada centro organiza de manera autónoma cuantas actividades estime oportunas para completar la formación de sus alumnos y/o dinamizar la vida cultural de su ciudad. Esto último es relevante en la medida en que la financiación de los centros depende en gran medida de patronos públicos y privados que se interesan por el papel del centro en su entorno social más inmediato. Se organizan cursos de iniciación a la música, presentaciones de libros, conferencias, talleres de emprendimiento, visitas guiadas a museos, cursos de AutoCAD o Photoshop, concursos, etc. Estas actividades se dividen en dos grandes categorías: “Actividades de Extensión Universitaria”, que tienen relación con la oferta académica de enseñanzas regladas conducentes a títulos oficiales, y “Actividades Culturales”, que no guardan esa relación directa. Aquéllas deben contar con el visto bueno del departamento de la UNED en Madrid vinculado temáticamente a la actividad, mientras que éstas pueden ser aprobadas por la dirección del centro asociado.

Los ciclos y el seminario aquí tratados son Actividades Culturales. Gratuitas para quien solamente quisiera asistir a sus charlas, que como ya hemos dicho podían seguirse presencialmente (sin inscripción previa) o virtualmente. En el caso de los ciclos cualquier alumno de la UNED podía matricularse por 15 euros (ciclo 2012-13) ó 25 euros (ciclo 2013-14) desde Extensión Universitaria y optar así a 1 crédito de libre elección (0,5 créditos ECTS). Para obtenerlo debía cumplir dos requisitos: asistir (presencial o virtualmente) a un 80% de las charlas y entregar un ensayo de 600-800 palabras.

En cuanto a la financiación, cada ciclo contaba con una ayuda de unos 500 euros del Vicerrectorado de Centros Asociados de la UNED, que se han gastado en cubrir los gastos de viaje de los ponentes, quedando lo proveniente de matrículas (unas diez por ciclo) como beneficio del centro asociado. El seminario 2014-15 no ofrecía créditos de libre elección, siendo financiado con 300 euros de la Facultad de Filosofía y con otros tantos del proyecto de investigación FFI2011-23267 (El inferencialismo como epistemología social) dirigido por Jesús Zamora Bonilla.

4. Los contenidos y su exposición

Ofrecemos los programas de los dos ciclos y del seminario, prestando más atención al ciclo 2013-14. Numeramos las charlas y las ordenamos cronológicamente, indicando

fecha, título, el nombre del ponente y su filiación. En cada actividad hubo una charla programada que no llegó a celebrarse, lo que indicamos mediante asterico.

Ciclo 2012-2013: “Investigaciones y prácticas actuales en filosofía”

Nº	Fecha	Título de ponencia, nombre y filiación del ponente
1	24/01/13	“¿Qué clase de obligación generan las promesas?” Miranda del Corral de Felipe UNED Madrid
2	22/02/13	“El conocimiento colectivo desde un punto de vista lógico” Julio Ostalé García UNED Coruña
3	08/03/13	“¿Qué es la actitud estética?” Adrián Pradier Sebastián Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León, Valladolid
4	19/04/13	“La relación entre política y religión en un Estado Laico” César Tejedor de la Iglesia UNED Plasencia & IES en Cáceres
5	26/04/13	“Las pasiones en Descartes” Andrés Luis Jaume Rodríguez Universidad de las Islas Baleares
6	03/05/13	“Bioética y justicia global” David Rodríguez-Arias Vailhen Centro Superior de Investigaciones Científicas, Madrid
7	10/05/13	“La venganza de Hubert Dreyfus: fundamentos de una nueva ciencia cognitiva” Manuel González Bedia Universidad de Zaragoza
8*	14/06/13	“Filosofía extramuros: el caso Equánima” Ada Galán Equánima: Laboratorio Filosófico Empresa-Sociedad, Madrid
9	14/06/13	“¿Qué es un realizativo?”

Julio Ostalé García. UNED Coruña.

Como se aprecia, todas los títulos apuntan a temas filosóficos, no a autores o corrientes. En la charla 5 se menciona a Descartes para utilizar su teoría de las pasiones como punto de partida para discusiones actuales sobre inteligencia emocional; lo mismo

ocurre en la charla 7, que a partir de las ideas de Dreyfus elabora el estado de la cuestión en torno a la inteligencia artificial.

Ciclo 2013-2014: “Las frases de los filósofos”

Nº	Fecha	Título de ponencia, nombre y filiación del ponente
1	14/02/14	“El arte imita a la naturaleza” (Aristóteles) Adrián Pradier Sebastián Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León, Valladolid
2	07/03/14	“Dios ha muerto” (Nietzsche) Alma López Vale UNED Madrid
3	12/03/14	“El hombre es lobo para el hombre” (Hobbes) David Jiménez Castaño Universidad de Salamanca
4	19/03/14	“El universo está escrito en lenguaje matemático” (Galileo) Benito Arbaizar Gil UNED Coruña & IES en Coruña
5	28/03/14	“El hombre es la medida de todas las cosas” (Protágoras) Julio Ostalé García UNED Coruña
6	04/04/14	“La religión es el opio del pueblo” (Marx) César Tejedor de la Iglesia UNED Plasencia & IES en Cáceres
7	11/04/14	“Pienso, luego existo” (Descartes) Andrés Luis Jaume Rodríguez Universidad de las Islas Baleares
8	25/04/14	“El fin de la historia” (Fukuyama) Israel Sanmartín Barros UNED Coruña & Universidad de Santiago de Compostela
9	09/05/14	“La angustia revela la nada” (Heidegger) Beatriz González Rodríguez UNED Madrid
10*	16/05/14	“El corazón tiene razones que la razón no entiende” (Pascal) Manuel González Bedia Universidad de Zaragoza

En este segundo ciclo queda claro, respecto a las charlas, que son todas las que están pese a no estar todas las que son. Las charlas 1, 2, 3, 5 se han apoyado en presentaciones,

no así las charlas 4, 6, 7, 8, 9. No era obligatorio, pero usar presentaciones ayuda a mantener la atención del público virtual, que de otra manera sólo tiene delante un audio y una imagen casi estática del ponente. Hay grabación de todas las charlas excepto de la 2, la 4 (ambas por problemas técnicos) y la 10 (que no llegó a darse).

A cada charla en 2013-14 asistieron en torno a 20-25 personas, llegando hasta 50 con la charla “Dios ha muerto”. Por *streaming* han seguido cada charla unas 40 personas, aunque solicitaban clave de acceso unas pocas más. Entre asistentes presenciales y virtuales asistían en tiempo real unas 60-65 personas, lo que puede valorarse de distintas maneras. Si se tiene en cuenta que es un evento filosófico, organizado los viernes por la tarde en un centro asociado de la UNED en una ciudad pequeña, puede parecer un buen resultado; ahora bien, teniendo en cuenta que era gratis, que estaba anunciado en diferentes listas de correo y sitios web (luego lo veremos), y que hay otros eventos celebrados en el mismo centro que han convocado a más de 100 asistentes presenciales, el resultado es correcto pero no sobresaliente. En cuanto al “impacto” de las charlas, las grabaciones en Cadena Campus tienen 50-250 visitas (en el apartado séptimo hablaremos acerca de las entrevistas).



Imagen 1: Video de una de las charlas en el sitio [4] de Cadena Campus

Como la mayoría de ponentes venían de fuera de Coruña, las ponencias tenían lugar generalmente los viernes de 17:00 a 17:45. La duración de 45 minutos es apropiada no sólo para una charla presencial, sino también y especialmente para una virtual. Los vídeos son lo bastante cortos como para que una persona interesada en el tema quiera reproducirlos en su ordenador, aunque son demasiado largos y su contenido es demasiado complejo como para ser reutilizados en cursos de tipo OCW o MOOC.

Las aulas en las que se han desarrollado las charlas de 2013-14 son Aulas AVIP de Videoconferencia, equipadas con sistema de videoconferencia y pizarra digital. Suelen usarse para conectar entre sí aulas de diferentes centros asociados, pero en este caso se han utilizado para emitir por *streaming*. El ponente podía utilizar la pizarra para escribir

y/o proyectar contenidos tanto *online* como *offline*. En cuanto a la cámara, aunque podía redirigirse con mando a distancia, lo más práctico era dejarla fija y pedir al ponente que no se moviera mucho.

Seminario 2014-2015: “Filosofía de las normas”

Nº	Fecha	Título de ponencia, nombre y filiación del ponente
1	31/10/14	“Normas en lógica deóntica” Julio Ostalé García UNED Coruña
2	31/10/14	“Normas y proposiciones normativas” Adrián Fernández Martín IES en Coruña
3	31/10/14	“Normas desde una perspectiva naturalista” Jesús Zamora Bonilla UNED Madrid
4	31/10/14	“Normas y funciones biológicas” Cristian Saborido Alejandro UNED Madrid
5*	31/10/14	“Normas en filosofía moral” César Tejedor de la Iglesia UNED Plasencia & IES en Cáceres
6	31/10/14	“Normas en filosofía jurídica” Óscar Vergara Lacalle Universidad de La Coruña

Se dividieron estas seis charlas en tres apartados que se corresponden con las tres grandes ramas de la filosofía, propuestas ya en la antigüedad: 1 y 2 tratan de lógica (estudio del razonamiento), 3 y 4 de filosofía teórica (estudio de lo que es), 4 y 5 de filosofía práctica (estudio de lo que debe ser).

Para cerrar este apartado señalaremos que, aunque ningún ponente está obligado a que la grabación de su charla sea almacenada ni difundida, la charla se graba por defecto, de suerte que el ponente debe firmar un consentimiento en el que se especifica el tipo de licencia al que se someterá la grabación en caso de almacenarse o difundirse. Se aconseja la licencia Creative Commons BY-NC-SA, aunque pueden elegirse otras seis. Una vez editada, la grabación se envía al ponente para que éste decida si hacerla pública o no. Por lo general, tras cierto reparo *antes* de la charla, el ponente considera que no ha quedado tan mal la grabación y da su permiso *después* de haberla visto.

5. Sitios web

Toda la información sobre los ciclos y el seminario está disponible *online* en [1], un sitio web sencillo, construido con la versión gratuita de Wordpress. Su posicionamiento web es bueno: a 27 de noviembre 2014, al teclear en Google “filosofía coruña” es el primer sitio web que devuelve la búsqueda. La página de inicio es dinámica; contiene anuncios sobre todo lo relacionado con los ciclos y seminarios, como anuncios de próximas charlas. Desde la barra horizontal superior (común a todas las subpáginas) y desde la columna de la izquierda (sólo en la página de inicio) se puede acceder a cualquiera de las cinco subpáginas: Inicio, Ciclo 2012-13, Ciclo 2013-14, Seminario 2014-15, Enlaces. Estos últimos son de interés para cualquier estudiante de Filosofía. Las subpáginas dedicadas a cada ciclo se subdividen en cuatro: Conferencias (fecha, aula, nombre de ponente y abstract de ponencia), Conferenciantes (con breves currículos), Materiales (enlaces a materiales relacionados con cada charla), Información (sobre la asistencia libre y la asistencia con opción a 1 crédito de libre configuración).



Imagen 2: Página principal del sitio web [1] dedicado a las charlas en la UNED Coruña

Aparte de darle mayor visibilidad al ciclo, una web en Wordpress tiene otras ventajas. Puede registrar seguidores, de los cuales tenemos 17 por el momento (8 a través de otras web en Wordpress y 9 que reciben por correo electrónico todas las novedades). También se puede interactuar con los visitantes a la web gracias a la opción “Deja un comentario” en la parte inferior de todas las subpáginas. Debemos decir, sin embargo, que han sido escasas las interacciones.

De importancia para hacerse una idea del impacto del ciclo es la herramienta “Estadísticas”, que informa por ejemplo de que el mejor mes de 2013-14 fue febrero, con 343 visitantes y 1741 visitas, lo que sugiere que la mayor actividad se genera en las primeras semanas del ciclo.



Imagen 3: Entrada de blog en [1] anunciaron una charla



Imagen 4: Estadísticas de visitas a [1]

Hay tres sitios web de la UNED que enlazan hacia o son enlazados desde [1]. La web del centro de Coruña [2] tiene en su página de inicio una sección dinámica de noticias donde se anuncian las charlas y entrevistas; además tiene un enlace permanente a la web del ciclo en "Cursos y actividades". La web de Extensión Universitaria [3] recoge el ciclo en tanto actividad cultural; también facilita la contraseña e instrucciones para seguir cada charla por *streaming*. La web de Cadena Campus [4], sección de la web de INTECCA (Innovación y Desarrollo Tecnológico de los Centros Asociados), almacena y clasifica grabaciones generadas en los centros, que pueden ser visionadas por cualquier persona.

6. Ciclo 2013-14: publicidad previa

Una vez organizado el ciclo 2013-14 (en colaboración con ponentes y Centro Asociado), reconocido como actividad cultural por el Vicerrectorado de Centros Asociados y ofertado como tal desde la web de Extensión Universitaria, se le quiso dar algo de publicidad a través de internet. Aparte de en *blogs* y sitios web menores, fue anunciado en la lista de correo Filoscopia [5] y en los sitios web de la Sociedad Académica de Filosofía [6] y de la Red Española de Filosofía [7].

Otros medios de difusión *online* han sido los perfiles Facebook y LinkedIn del autor, así como el perfil Facebook [9] de *Factótum. Revista de Filosofía* [8]. En este último perfil se han hecho dos campañas. Una de 6 euros el 13 de diciembre de 2013 (con enlace al anuncio del ciclo en Extensión Universitaria) y otra de 4 euros el 8 de febrero de 2014 (con enlace la web del ciclo). La primera obtuvo 9260 visualizaciones (56 orgánicas, 9204 pagadas); la segunda se quedó en 1212 (136 orgánicas, 1076 pagadas). Eligiendo México y España como destinatarios, obtuvimos un resultado instructivo: México generó el 80% de visualizaciones en la primera campaña y el 75% en la segunda.



Imagen 5: Estadísticas de campaña publicidad mediante perfil Facebook [9]

El buen alcance a bajo coste que se ha obtenido a través de Facebook invita a seguir en esta línea en 2014-15. Al perfil personal y al de *Factótum* habrá que sumar otros perfiles, en particular los de la UNED y la UNED Coruña. También se deben explorar las campañas de publicidad de Google y (aunque con menos expectativas) las posibilidades en LinkedIn, ResearchGate o Academia.

7. Ciclo 2013-14: publicidad posterior y generación de contenidos

A los pocos días de realizarse cada charla en 2013-2014 se entrevista al ponente, generalmente por correo electrónico, de donde surge un documento de unas 1500 palabras que se envía junto con una foto al gabinete de prensa del centro. Allí lo revisan y traducen

al gallego, tras lo cual se publican ambas versiones en la sección “Noticias” de su web. Además, en la *newsletter* que envía el centro mensualmente a los alumnos hay enlace a las entrevistas. Las visitas por entrevista en este momento unas 350, muy por encima de lo esperado.



Imagen 6: Entrevista a uno de los ponentes en web de la UNED Coruña [2]

Por mi parte, enlace a cada entrevista desde la sección “Materiales” de la web de los ciclos, desde entradas en mis perfiles Facebook y LinkedIn, desde entradas en el perfil Facebook de *Factótum* (generando entre 50 y 200 visitas por entrada) y desde la sección “Entrevistas” de la web de *Factótum*.

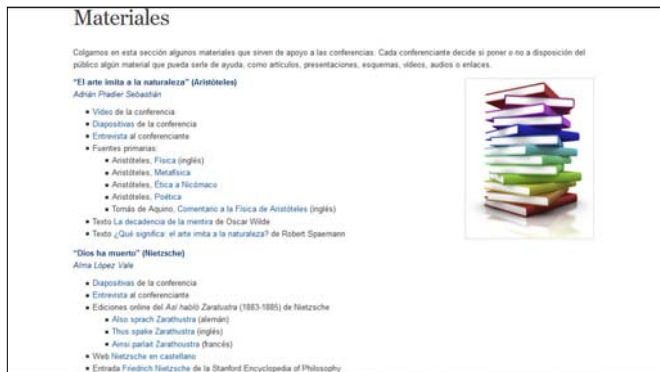


Imagen 7: Materiales online asociados a una de las charlas en [1]

Aparte de las entrevistas, para dotar de contenido la sección “Materiales” de la web del ciclo se le pide al ponente enlazar a las diapositivas de su exposición (en caso de haberlas). Como la versión de Wordpress utilizada no permite subir documentos, el autor

sube sus diapositivas a alguna web como Slideshare [10], adonde enlazamos desde la web del ciclo. También se le piden enlaces cuyos destinos ayuden a profundizar en su charla. Cada ponente suele responder con una lista de enlaces a fuentes primarias, artículos sobre el tema (propios o ajenos), entradas de enciclopedias *online* como la Stanford Encyclopedia of Philosophy [11] o la Internet Encyclopedia of Philosophy [12], sitios web relevantes, audios, vídeos, bibliografías, etc. Si quiere incluir algún documento que no esté *online*, puede subirlo a Scribd [13]. El último de los contenidos es suministrado por los técnicos del INTECCA, que suben a la web de Cadena Campus la grabación de cada charla, abierta a todos los públicos y a la cual enlazamos también desde “Materiales”. El orden en que aparecen todos estos enlaces bajo cada título de charla: vídeo, diapositivas, entrevistas, fuentes primarias, fuentes secundarias, otros.

8. Informes de evaluación y otros feed-backs

La principal herramienta para medir el nivel de satisfacción de los asistentes al ciclo, presenciales y virtuales, es una encuesta de carácter voluntario que se hace llegar en papel a aquéllos y en formulario *online* a éstos. Consta de seis preguntas a evaluar del 1 al 5 más dos preguntas a las que se puede responder con un texto breve. Las primeras: (1) Preparación técnica de ponente, (2) ¿Eres alumno de la UNED?, (3) El desarrollo del curso en general, (4) Contenidos y conocimientos adquiridos durante el curso, (5) Duración y horario del curso, (6) Local e instalaciones. Las dos últimas: (7) Sugerencias, (8) ¿Cómo se enteró del curso?

El cuestionario está diseñado para evaluar una actividad completa y no partes de la misma. En 2012-13 pasamos un cuestionario después de cada charla, con porcentajes de respuesta del 35-40%. En 2013-14 lo pasamos después de acabado el ciclo completo, con un porcentaje del 9%. Los resultados de uno y otro año son difíciles de comparar, tanto por el nivel de participación como por el hecho de que se evaluaban cosas distintas. Dejamos de lado esta vez los resultados del ciclo 2013-14. Por la baja participación en la respuesta, existe el siguiente sesgo: en la evaluación de profesores, cursos, asignaturas y cosas similares, una participación baja rebaja las notas porque se muestran más participativos quienes están poco satisfechos que quienes están satisfechos. Si nos centramos en los resultados de 2012-13, el nivel de satisfacción fue alto (en torno al 4 sobre 5) excepto en el punto 4 relativo a los contenidos y conocimientos adquiridos, lo que no deja de ser chocante, pues precisamente en ese ciclo los temas de las charlas se escogían buscando que fueran poco conocidos por el público.

El *feed-back* cualitativo hay que buscarlo en el debate que sigue a cada charla y en los comentarios informales hechos poco antes o después. En general hemos recibido comentarios positivos y críticas constructivas, si bien hay aquí un sesgo contrario al del caso de las encuestas de satisfacción: tras una charla sólo se acercan al ponente o al organizador quienes han quedado satisfechos, mientras que los insatisfechos prefieren

expresarse a través de las encuestas. Por otro lado, ha sido escaso y poco significativo el *feed-back* recibido por correo electrónico o por comentarios en la web del ciclo.

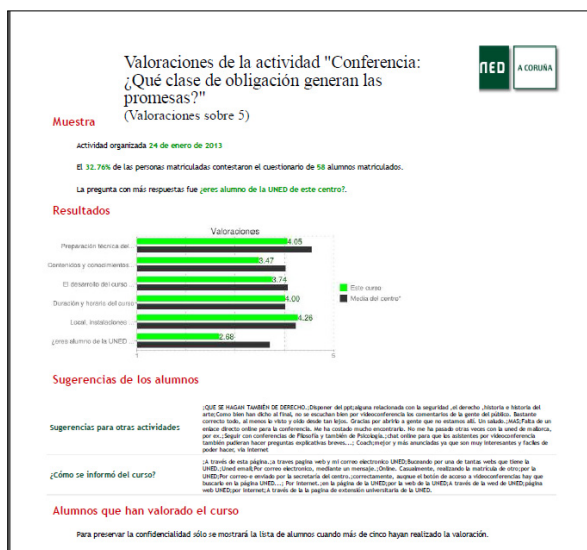


Imagen 8: Informe sobre la valoración que hacen los alumnos de una charla en 2012-13.

El signo más claro de satisfacción en 2013-14 ha sido la presencia estable a lo largo del ciclo de un público que no tenía obligación de asistir. Dicho público, como indicamos anteriormente, constaba de unas 20-25 personas en el aula y unas 40 por *streaming*.

9. Expectativas para el ciclo 2014-15 y el seminario 2015-2016

Dada la aceptación que ha tenido el ciclo 2013-14, es probable que el de 2014-15 se organice como una continuación en la que se abordarían algunas de las innumerables frases que han quedado fuera. Algunas han sido sugeridas por los asistentes o incluso por investigadores que se han presentado voluntariamente a dar charlas. En el documento de trabajo que manejamos aparecen por ejemplo:

- Conócete a ti mismo (templo de Apolo en Delfos, Sócrates)
- Llega a ser el que eres (Píndaro)
- Justicia es dar a cada cual lo suyo (Simónides, Ulpiano)
- Nadie se baña dos veces en el mismo río (Heráclito)
- Sólo sé que no sé nada (Sócrates)
- El hombre es sociable por naturaleza (Aristóteles)
- Vivimos en el mejor de los mundos posibles (Leibniz)
- Ser es ser percibido (Berkeley)

- Yo soy yo y mi circunstancia (Ortega)
- Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo (Wittgenstein)
- La esencia de la verdad es la verdad de la esencia (Heidegger)
- El infierno son los otros (Sartre)
- Una revolución científica es un cambio de paradigma (Kuhn)
- No hay nada fuera del texto (Derrida)

A largo plazo sería deseable que los ponentes del ciclo participasen en la redacción colaborativa, mediante wiki o tecnología similar, de un diccionario *online* sobre frases célebres de la historia de la filosofía. Ya en la primera pregunta de cada entrevista se pedía una localización exacta de cada frase con vistas a incorporar las respuestas en ese diccionario; su viabilidad dependerá del volumen y calidad de los contenidos que vayamos generando, así como de la disponibilidad de los participantes.

Por otro lado, el próximo seminario tendrá una estructura similar al de 2014-15, con uno o dos profesores de la Facultad de Filosofía de la UNED y tres o cuatro ponentes de Coruña o Santiago de Compostela. Los temas que se están barajando incluyen: filosofía de la información y de la computación, economía y justicia, filosofía de la religión, relativismo, argumentación, filosofía y teatro, etc. Para un enfoque más práctico habría que buscar contactos en instituciones ajenas a la universidad, como museos de ciencia, escuelas de retórica o colegios profesionales.

10. Reconocimientos

Este artículo tiene su origen en una comunicación del mismo título presentada por el autor en las “Jornadas Internacionales de innovación docente en la enseñanza de la Filosofía” [14], celebradas en la Universidad Complutense de Madrid entre el 5 y el 7 de noviembre de 2014. Agradezco a sus organizadores haberme animado a poner por escrito aquella comunicación.

11. Sitios web citados en el texto

- [1] Conferencias de Filosofía. UNED, Centro Asociado de La Coruña (España)
<http://unedfilosofia.wordpress.com/>
- [2] Centro Asociado A Coruña (UNED)
<http://www.acoruna.uned.es/>
- [3] Extensión Universitaria (UNED)
<http://extension.uned.es/>
- [4] Cadena Campus (UNED)
<https://www.intecca.uned.es/portavip/cadenaCampus.php>
- [5] Filoscopio
<http://filoscopio.nimio.net/>

- [6] Sociedad Académica de Filosofía
<http://www.safil.info/>
- [7] Red Española de Filosofía
<http://redfilosofia.es/>
- [8] Factótum. Revista de Filosofía
<http://www.revistafactotum.com/>
- [9] Perfil en Facebook de Factótum
<https://es-es.facebook.com/revista.factotum/>
- [10] SlideShare
<http://www.slideshare.net/>
- [11] Stanford Encyclopedia of Philosophy
<http://plato.stanford.edu/>
- [12] Internet Encyclopedia of Philosophy
<http://www.iep.utm.edu/>
- [13] Scribd
<https://es.scribd.com/>
- [14] Jornadas Internacionales de innovación docente en la enseñanza de la Filosofía
<http://filosofia.ucm.es/jornadas-innovacion-docente-filosofia>

ESPERANZA RODRÍGUEZ
GUILLÉN.
IES MARGARITA SALAS,
MAJADAHONDA.

II Olimpiada Filosófica de España

La II Olimpiada Filosófica de España (II OFE) se realizó en Madrid durante los días 24 y 25 de abril, contó con dos sedes, el IES Isabel La Católica y la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense. Cuando el año pasado termino la I Olimpiada Filosófica de España y supimos que en abril de 2015 Madrid tendría que tener preparada la segunda, no sabíamos cómo íbamos a poner en pie este proyecto. Salamanca, sede de la primera OFE, había puesto el listón muy alto. Ilusión no nos faltaba, la idea de reunir durante un fin de semana a estudiantes de toda España unidos por la filosofía nos parecía un objetivo inmejorable, merecía la pena el esfuerzo.

Fueron dos días intensos, el viernes 24 de abril los finalistas de las distintas comunidades realizaron el ejercicio escrito en el histórico instituto Isabel La Católica, allí los participantes en la modalidad de disertación se concentraron para responder a la cuestión propuesta *¿Somos violentos por naturaleza o como consecuencia de la influencia de nuestro entorno?* Mientras que en la modalidad de Dilema Moral el problema al que tuvieron que hacer frente los participantes era relativo a una posible *objeción fiscal como una forma de denunciar los gastos militares*.

El sábado 25 de abril, la jornada comenzó con teatro, la compañía TeatrIEM (CSIC) presentó tres obras de microteatro seguidas de un interesante coloquio con los actores y el director (todos científicos). Del teatro se pasó a la fotografía, primero un vídeo con todas las imágenes que participaban en la IIOFE y después el protagonismo fue para las tres obras finalistas y sus autoras que tuvieron que defenderlas públicamente.

Por último, se conocieron los ganadores en las otras dos modalidades, sin duda el momento más emocionantes de la mañana, no sólo por descubrir el nombre de los premiados sino porque se vio el compañerismo y la camaradería que se había logrado alcanzar entre todos los participantes.

Entrando ahora en el análisis de los trabajos ganadores, en la modalidad de disertación nos encontramos con cierta coincidencia entre Ariana Juguera Jiménez y Cristina Iruela Andreu, segundo y tercer premio respectivamente. Ambas creen que por encima de todo está la decisión del individuo, aunque las cosas no estén muy claras y no puedas decantarte “por ningún bando” como le ocurre a Cristina Iruela, quien afirma que “parte de nuestra agresividad es natural” pero “toda la violencia es cultural. Y por lo tanto, está

en nuestras manos evitarla”. La necesidad de que el ser humano asuma su libertad y deje a un lado la violencia es mucho más clara para Ariana Jiménez quien decidió escribir su disertación de una forma diferente; es la propia libertad quien se dirige al ser humano “Para ti: siempre supe que tú serías especial” así comienza un recorrido por la evolución humana y la presencia de la violencia en la historia del ser humano pero cierra su disertación apelando a la capacidad de elección del individuo: “... estoy aquí. Date la vuelta, por favor, ¡mírame! Y no escojas la violencia. Porque tienes la capacidad de elegir (...) Yo te la doy, no te conformes con soñar conmigo (la libertad)”. Así Ariana parece confiar también en el ser humano y en su capacidad de elegir para dejar a un lado la violencia, como Cristina.

En cambio, Eloy Mósig García, el ganador del primer premio, opta por una postura diferente, mucho más nihilista piensa que finalmente la libertad es más bien una creencia, “cualquier posibilidad de libertad está limitada y por tanto la elección de la violencia no está en nuestras manos” y se decanta por la naturaleza violenta del ser humano, “la violencia es una respuesta natural e inconsciente ante estímulos como el miedo, la competencia o simplemente el medio para solventar necesidades” ¿y esto es malo?, tal vez el problema esté en calificar como malo algo que es propio del ser humano.

Son tres perspectivas distintas pero interesantes, especialmente si recordamos que son estudiantes de primero de bachillerato quienes escriben estas disertaciones.

En los dilemas morales encontramos planteamientos distintos, tanto ante la decisión de realizar o no la objeción fiscal como ante la necesidad del ejército y por tanto, la necesidad del gasto militar. La primera ganadora, claramente pacifista, argumenta bien su postura que bordea la legalidad pero que se ajusta, según explica María Santiago en su respuesta, a lo que ella entiende como la verdadera democracia que “no consiste en votar una vez cada cuatro años y olvidarme, sino que tendría que haber más participación ciudadana”, así reclama la atención de los políticos y apuesta por la educación “que inculque valores de respeto e igualdad” para que cada vez sea menos necesaria la intervención del Ejército.

También pacifista pero más moderada se muestra Jimena Moreno, ganadora del segundo premio en esta modalidad, quien no considera la mejor opción moral la objeción fiscal porque entiende que el dinero de los impuestos “también se destina a educación o sanidad”. Hay que pagar los impuestos pero al mismo tiempo reclama al *homo sapiens sapiens* que haga uso de esa sapiencia para “eliminar el miedo a lo desconocido y lo diferente”, así el ejército no será necesario.

Por último el tercer premio se separa totalmente, Joel Pérez ve con buenos ojos rechazar la petición de la objeción fiscal, todos debemos pagar los impuestos. Por otra parte vivimos en un mundo lleno de peligros por lo que considera útil la existencia del Ejército, Joel afirma que desgraciadamente “un arma convence más en este mundo que mil palabras” y recoge una idea que hemos escuchado muchas veces, la mejor forma de lograr la paz es estar preparados para la guerra.

Es el lector quien ha de decidir ahora cual es el mejor argumento.

Además de estas dos modalidades, como ya indicamos antes, la II OFE tiene una tercera, la fotográfica y las ganadoras, Nerea Velada Villanueva (primer premio) Arianna Alejandra Hernández Pérez (segundo premio) y Silvia Navarro Saura (tercer premio) ofrecen otra forma de acercarse al tema de la Olimpiada. La imagen es también una forma de pensar y las tres imágenes ganadoras muestran tres modos diferentes de pensar *Naturaleza y cultura, ¿qué nos hace ser quienes somos?* en este caso lo mejor será ver, mirar y disfrutar. Las tres fotografías son muy sugerentes pero con perspectivas distintas.

Disertaciones premiadas en la II Olimpiada Filosófica Española

¿Somos violentos por naturaleza o como consecuencia de la influencia de nuestro entorno?

PRIMER PREMIO. Disertación realizada por Eloy Mósig García, alumno del Colegio “Compañía de María”. San Fernando. Cádiz.

Es una verdad innegable el hecho de que el hombre, como animal que es, es violento por naturaleza. La violencia es una respuesta natural e inconsciente ante estímulos como el miedo, la competencia o simplemente el medio para solventar necesidades básicas.

Sin embargo, podría decirse que el hombre es el animal más antinatural que existe. Hemos alejado de nosotros nuestros orígenes en la naturaleza y hemos sustituido nuestros impulsos vitales por la razón, por la cultura, por la civilización. Por convenciones que, al fin ya al cabo, asumimos como buenas, mientras asumimos los impulsos naturales como malos. Pero el hecho es que este alejamiento social de la naturaleza no puede propiciar un hombre antinatural en sentido absoluto. La violencia existe en nuestra civilización, y es un error pensar que, por sustituir la violencia física por violencia social y psicológica, estamos eliminando la violencia. La violencia es algo intrínseco al ser humano, imposible de eliminar.

Tanto la violencia en la civilización como fuera de ella obedece a la satisfacción de necesidades; y, dado que la necesidad del ser humano es infinita, también lo es su violencia. La pirámide de necesidades de Maslow explica cómo al cubrir necesidades básicas (por ejemplo: una comunidad de individuos vive en sociedad y ocupan determinados roles; de esta manera, cubriendo las necesidades básicas de comida, vivienda o sexo), entonces se empiezan a tener otras necesidades secundarias. Desde el inicio del hombre como animal social, la necesidad ha sido el motor del progreso (y sus engranajes, la violencia).

Pudiera parecer algo negativo que el hombre viviera atrapado en un eterno ciclo de necesidades, pero es así como es el hombre. Como afirma Nietzsche, hemos invertido los valores por pura convención. La violencia se ha catalogado como mala, y con ella, la necesidad. Valores que favorecen al colectivo y que eliminan la libertad individual, como

la mansedumbre, la castidad o la humildad, se consideran buenos. Precisamente, debido a que el colectivo suprime las libertades individuales, el hombre de hoy no es libre, y por ello son infinitas su necesidad y violencia. La única libertad que conocemos es una parcial e inventada, limitada por los valores que favorecen a la sociedad.

En contraposición a esta idea puede argumentarse que, como la física actual demuestra, la realidad no está determinada, sino que es indeterminada. La realidad se mide en términos probabilísticos y no absolutos porque esto es incognoscible. El indeterminismo es un argumento en defensa de la libertad del hombre, pues este tiene voluntad y poder de decisión y, pese a que sus decisiones puedan estar condicionadas, nunca están determinadas.

También puede hablarse de la sociedad como algo bueno frente a la individualidad, pues precisamente la sociedad nace para que el hombre progrese, y es la sociedad la que permite el increíble desarrollo de la ciencia y de la técnica que tenemos hoy. La sociedad también es un multiplicador de la creatividad, y su máxima expresión es el arte. Precisamente en estos últimos siglos, apoyándose en los avances en ciencia y tecnología, el arte evoluciona a gran velocidad, incluso se ramifica en nuevos tipos de arte: hoy tenemos cine. La creatividad es característica del hombre y le hace libre.

Un tercer argumento en contra de la tesis inicial sería el pensamiento de Rousseau de que “El hombre es bueno por naturaleza”, lo que se opone diametralmente a la idea de que el hombre es violento por naturaleza, por su inherente falta de libertad.

Quisiera, desde la tesis inicial, rebatir estos tres argumentos: indeterminismo, creatividad y hombre bueno por naturaleza.

Bien es cierto que la realidad no está determinada y tampoco nuestras acciones; pero ello dista mucho de la libertad. De hecho, llevamos recorridos milenios de sociedad, milenios de pensamiento, milenios de violencia como algo malo, milenios de lucha contra la violencia. Nosotros decidimos rechazar la violencia, pero basta con privar a un hombre de lo que necesita para invalidar esta decisión. Basta con que el capitalismo derrumbe la frágil moral que tenemos, basta con que a una persona se le niegue su derecho universal a una vivienda porque no tiene dinero para pagarla, basta esto para crear lo que decidimos eliminar. La violencia es el instrumento del hombre para ejercer el poder. Es cierto que tomamos decisiones y que la realidad no está determinada, pero nuestra libertad sólo se extiende a las opciones que el colectivo nos permite escoger.

Puede hablarse de creatividad, de progreso, de ciencia, de arte; pero, ¿no obedecen todas estas cosas a los intereses del grupo, de la sociedad que nos priva de libertad? ¿Acaso no son hoy la ciencia y el arte meros productos económicos en intercambio, y la creatividad y el progreso los métodos para desarrollarlos? ¿Acaso no es la originalidad la forma necesaria de superar la competencia en la ciencia y en el arte? La originalidad, la creatividad, no son más que respuestas a una necesidad de tipo económico, pese a que podrían imaginarse en un piso medio-alto en la pirámide de Maslow. Nuestra sociedad,

–como queda ilustrado en el ejemplo del párrafo anterior–, ha antepuesto el capitalismo a la moral por lo que la necesidad económica es necesidad básica.

Y, en cuanto a Rousseau, se le ha argumentado a lo largo de la historia que el hombre es egoísta, y no bueno, por naturaleza. La verdad de la identidad del hombre, el llamado “problema del yo”, se apoya en dos elementos: naturaleza y convención. Ambos lo definen, ambos le son indispensables y ambos son irremplazables con todas sus consecuencias. Es por ello por lo que el ADN es irremplazable, es por ello por lo que la cultura y el pensamiento son irremplazables también. Es por ello por lo que el miedo, el amor, la violencia y todas las pasiones lo son. Y, como dijo Zaratustra, “si haces tuyas tus pasiones, se convertirán en virtudes”. El hombre es naturaleza y convención, y éstas ni son buenas ni malas. Tampoco son buenas ni malas las pasiones o la violencia. El hombre no es bueno, ni es malo, no está determinado a ser nada. El hombre sólo está determinado a ser.

El habernos alejado tanto de la naturaleza y el haber rebajado la cultura a un simple instrumento capitalista es lo que priva al hombre de su libertad. No somos libres porque hemos rechazado precisamente aquello que nos hace humanos. La creencia (convención) de la libertad actual, remitiéndonos de nuevo a Nietzsche, es consecuencia de la voluntad de poder epistemológica del hombre. El pánico a lo desconocido provoca una necesidad de respuestas. Y nuestro carácter convencional desarrolla la razón, la ciencia y la religión. Nuestra libertad parcial es limitada por esta simple necesidad de respuesta. La moral no es otra cosa que las respuestas que se dan ante la realidad desconocida, al clasificar, por convención, lo natural como malo o bueno.

No somos libres. Sólo lo somos hasta los límites naturales y sociales que nos son impuestos. Ello hace de la vida una continua búsqueda de satisfacción de necesidades; y de la violencia, ya sea física, psicológica o social, el primer medio de satisfacción que poseemos. Pese a que evolucionemos, seguimos y seguiremos siendo hombres, pues no podemos negarnos por completo a nosotros mismos. La violencia actúa de la misma forma. Tal es el hombre.

K.

SEGUNDO PREMIO. Disertación realizada por Ariana Juguera Jiménez, alumna del IES “Marqués de Villena”. Marcilla. Navarra.

Para ti:

Siempre supe que tú serías especial; desde el principio fuiste distinto. Tu naturaleza social, tu ansia de conocimiento, tu capacidad de elegir la otra opción (porque siempre la hay), y tu empeño en soñar conmigo un día sí y el otro también. Pero ahora... miro el mundo que una vez creíste tuyo y dominaste, el mundo donde has llegado hasta lo más alto y descendido hasta el fondo, y aún me pregunto por qué no te das cuenta de que estoy mucho más cerca de lo que piensas. Y me digo, ¿en qué se ha convertido? Pareces tan distinto...tan...no sé, demasiado violento. Y me culpo por no darme cuenta de en qué momento empezaste a serlo.

En un inicio, allá por la prehistoria, creí que eras violento por naturaleza. Lo necesitabas: debías cazar y defenderte. Y supongo que también sentías la necesidad de establecer una jerarquía, aclarando quién era el dominante. Así, puedo decir que la violencia está en tu naturaleza, tanto como lo puedo estar yo. Era la respuesta para cuando no tenías otra, y, claro, tenías tan pocas... Casi todo eran preguntas.

No obstante, fuiste aprendiendo, muchísimo más rápido de lo que yo había creído posible nunca. Y progresaste, ¡vaya si lo hiciste! Pero hubo un momento en el que te distanciaste tanto de los demás animales que ese instinto que, quizá poseías, o quizá nunca tuviste, se esfumó. Los pájaros tenían nidos, los osos cuevas. ¿Y tú? ¿Qué tenías tú? La naturaleza ya no podía dar respuesta por sí sola a tus necesidades, así que decidiste transformarla. Te formaste un hogar y lo estableciste en un lugar concreto, hasta que hubo algo a la que pudiste llamar “casa”. Podemos decir que fue ahí donde comenzó tu segunda naturaleza, a lo que más tarde llamarías “cultura”.

Vivir en sociedad siempre fue lo tuyo, pero lo de resolver conflictos no lo llevabas tan bien. Así que sacabas esa bestia de ti, esa bestia que siempre has llevado dentro y has escondido de mejor o peor manera, la usabas para tu beneficio. Allí se encuentra la diferencia: no la necesitabas, pero la utilizabas igualmente. ¿Es que había desaparecido cualquier resquicio del instinto que una vez tuviste? Llegué a preocuparme bastante. Pero aprendí a vivir con esa preocupación, porque estaba claro que no ibas a cambiar.

Sin embargo, lo hiciste, aunque no como yo pensaba. ¡Fueron tantos tus logros y tantos tus actos de misericordia! Tantos, que casi pasé por alto todas las personas a las que te llevaste por delante para alcanzar tus propias metas. Era el egoísmo individual, pero eclipsaba de tal manera todas tus otras características...

Y me abandonaste, te apartaste y te distanciaste, luchando por mí pero sin mí. También luchabas por la paz, sin darte cuenta de que la guerra no era el camino que debías tomar. Segaste tantas vidas, derramaste tanta sangre, que no quiero ni pararme a pensar cuánta. De esta manera, vino la Primera Guerra Mundial, y la Segunda. Y espero que no haya una Tercera, porque ni tú ni yo sobreviviremos para contarla. Una Tercera Guerra Mundial sería aterradoramente corta. Porque esa es otra, no te bastaba con la violencia que tu cuerpo te permitía sacar a la luz: necesitabas más y más. Necesitabas armas de fuego, tanques, necesitabas bombas nucleares...

¿De verdad es así como quieres que te vean en el futuro, si es que dejas que llegue? ¿De verdad es así como quieres que te vean tus hijos? Estoy convencida de que no, y cuanto antes te des cuenta, mejor. ¿No te das cuenta de que os afecta todo?

Vives en una sociedad que tú solito te has montado; que es el resultado de tantas circunstancias, creencias, progreso, invenciones, elecciones..., que no se sabe dónde empezó. Pero, ¿es eso lo que más te influye? No puedo estar segura de ello. Aunque sí de que la violencia en concreto depende en gran parte de ella. Y cómo no, si es tan actual, tan real... Pero, ¿sabes qué es lo peor? La normalización de la situación. Es increíble-

mente triste que seas capaz de digerir toda esa violencia y tomarla como algo completamente normal. Porque no lo es.

Hubo quien quiso luchar contra ella, aunque no sé si el resultado fue demasiado bueno. Los pacifistas, sí...exterminados de la forma más violenta.

Hay algo que es seguro, y es, como dijo Santo Tomás, que, cuando una ley es injusta, lo correcto es desobedecer. Y, cuando hay algo que claramente va contra los derechos de la persona, contra tus derechos, lo necesario es reivindicarse. Ellos lo hicieron, pero no es el pacifismo lo que defiende. Como te he dicho al principio, la violencia está tan dentro de la naturaleza como lo puedo estar yo.

Sin embargo, claro, naturaleza, ¿cómo? ¿Cómo colectivo o como individuo? Como colectivo, es cierto que poseéis algo común, algo que permanece y permanecerá siempre en todos y cada uno de vosotros. Pero, como individuos, también sois increíblemente complejos. Cada uno tenéis por naturaleza unas determinadas características que, por mucho que os veáis influidos, no podréis adquirir jamás, ni abandonar jamás, claro. Estas características son tanto físicas como biológicas y genéticas, lo que es todavía más interesante. No obstante, comparándoos con los demás seres y, por mucho que estas características os diferencien, la variación es mínima entre unos y otros de los vuestros. Quizá sea porque todos me tenéis a mí.

Bueno, pero ahora te hablo a ti directamente, y te digo: ¡solúcialo! ¿No ves que es en los jóvenes donde está el futuro? ¿Cómo van a crecer orientados hacia una sociedad mejor, si cada día contemplan tantos actos de violencia que los toman como normales?

Diría que por la educación (porque aquí está la clave), pero, como tú bien dices, ¿cómo va a fomentarse la educación si un libro es más caro que una botella de ron? La situación no está bien, y lo sabes. No tienes por qué conformarte. ¡Lucha, por favor! Sin embargo, recuerda que en la educación hay que tener muy clara la naturaleza de cada uno: todos sois (dentro de lo que cabe) radicalmente distintos. Como dijo Einstein, si juzgas a un pez por su capacidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil. Y tú no lo eres, de ninguna manera.

Por último, sólo recordarte que estoy aquí. Date la vuelta, por favor, ¡mírame! Y no escojas la violencia. Porque tienes la capacidad de elegir, ¿recuerdas? Yo te la doy; no te conformes con soñar conmigo. Elige tu camino, elígeme a mí, y te prometo que algún día llegarás a ser feliz.

*Fdo. La libertad.
Catwoman*

TERCER PREMIO. Disertación realizada por la alumna *Cristina Iruela Andreu*, alumna del IES “Infanta Isabel d’Aragó”. Barcelona.

El ser humano es un *homo sapiens sapiens*. Ya lo dijo la biología: un hombre que sabe que sabe. Eso nos ha llevado desde el inicio de la humanidad a preguntarnos cosas. Nos preocupan tanto las más grandilocuentes cuestiones metafísicas como las más cotidianas

del día a día. Y, desgraciadamente, uno de los temas que más dolores de cabeza nos acarrea son los conflictos, las guerras, la agresividad, la violencia.

¿A qué son debidas? ¿Son evitables, o son inherentes al ser humano? De serlo, ¿estaríamos condenados a ser así toda la eternidad?

El ser humano es una criatura conflictiva. Ya desde el inicio de nuestra historia tuvimos que aprender a sobrevivir en un medio que no era el nuestro, con animales muchísimo más preparados que nosotros para vivir en él. Algunos de nuestros congéneres mundanos, por ejemplo, tienen visión submarina o piel de seis centímetros de grosor. Pero nosotros no; cuando nacemos, nacemos incompletos. Necesitamos algo que nos permita sobrevivir en nuestro entorno, adaptarnos a él. Y ese algo es la cultura.

Ya desde un principio, el ser humano tuvo que luchar contra la naturaleza que le rodeaba. La vida en sociedad ayudó a ello, y esa convivencia acabó acarreado la cultura. Me gusta definir la cultura como un conjunto de soluciones que se dan al problema de la vida. Por supuesto que hay tantas culturas diferentes entre sí, porque no hay una única solución al problema de la vida. Si escuchamos al relativismo cultural, nos dirá que no hay culturas mejores o peores, aunque es evidente que cada cultura tiene sus cosas buenas y sus cosas malas.

Con esto quiero decir que es comprensible la postura que ciertos filósofos han adoptado a lo largo de la historia. El hombre es bueno por naturaleza, diría Rousseau, y todos los males que le corrompen se derivarían, entonces, de la vida en sociedad. Tal vez sí sea cierto que el ser humano en una isla desierta sería poseedor de nobles y virtuosas cualidades, pero eso es difícil de saber. Cierto es que el hombre que vive solitario y aislado no sería envidioso, pero probablemente sea ese el caso, debido a que no tendría a nadie a quien envidiar.

Precisamente por la influencia de Rousseau que ha llegado a nuestros días nos sentimos en general más inclinados a pensar que todo lo malo que ocurre es debido a nuestro ambiente, a nuestra sociedad, a nuestra cultura. No nos gusta pensar que somos violentos por naturaleza. El ejemplo de ello está en los medios de comunicación, siempre que hay un asesinato se busca la causa social. Tal vez tuvo una infancia difícil o algún trauma sin resolver, argumentarían los freudianos. Tal vez creció en un ambiente conflictivo, o tal vez fue la única solución que vio ante la vida tan difícil que le había tocado vivir. Quizás los culpables sean los medios de comunicación mismos, y los videojuegos. Todo aquello que facilite a las mentes más sensibles el acceso a la violencia.

Pero, en realidad, si nos remontamos años atrás en nuestra memoria colectiva, nos ha tocado vivir en una de las etapas más pacíficas de la humanidad. Décadas atrás, los jóvenes españoles estaban expuestos a los horrores y la represión del franquismo. Más atrás aún, los niños que no tenían pelota jugaban a tirarse piedras. Y cambiándonos ya de siglo, hasta los padres romanos llevaban a sus niños a ver cómo dos gladiadores se mataban el uno al otro. El ser humano siempre ha estado rodeado de violencia y agresividad. En cambio, los videojuegos violentos sólo existen desde hace un par de

décadas. Por lo tanto, parece injusto quedarse sólo en culpar al entorno y a la televisión, puesto que debe haber algo más. Algo que llevaba a los romanos a disfrutar viendo cómo un león desgarraba sanguinariamente a una persona entre sus garras.

Parece lógico, pues, mirar a nuestra naturaleza. Quizás en nuestra existencia como especie ha estado siempre presente la violencia porque no podemos evitarlo, porque está en nuestros genes. Hay quien afirma que el ser humano tiene instintos violentos, y hay quien lo niega rotundamente y se resiste a creerlo. Sin embargo, la ciencia avanza, y, a medida que lo va haciendo, descubrimos que estamos más definidos por nuestra naturaleza de lo que Rousseau creyó.

Cada vez es más difícil negar que hay un gen que nos hace agresivos. Y eso no es perjudicial. Es esencial para nuestra supervivencia, y tuvo un papel fundamental cuando nos tuvimos que enfrentar a un mundo hostil. Al fin y al cabo, no somos más que un atajo de combinaciones genéticas que aparecieron en este mundo por azar. El que exista en nosotros cierto gen agresivo hace que podamos estar vivos 200.000 años más tarde.

Pero, así como existe gente que busca la causa social a todo, también hay el peligro de caer en un reduccionismo biológico. Está claro a estas alturas de la evolución científica que la genética es importante para configurar cómo somos. La pregunta no es esa. Lo que de verdad deberíamos plantearnos es hasta qué punto es determinante o no.

Personalmente, creo que es prudente no irse a los extremos. No se puede negar la influencia del entorno, del mismo modo que tampoco podemos negar nuestra propia naturaleza. Sólo porque los avances científicos nos digan algo que no nos gusta escuchar, no podemos hacer como el avestruz y esconder la cabeza. Aquí deberíamos recordar la falacia naturalista de Hume y no confundir el ser con el deber ser. Que seamos agresivos por naturaleza no significa que tengamos que ser violentos ante cualquier conflicto inherente a la vida en sociedad, pues la violencia es sólo una actitud opcional ante los conflictos. Es decir, que tengamos un gen agresivo explica la violencia, pero ¿la justifica? Yo creo que no. Estamos preprogramados para sentir recelo ante los extraños, mientras que la xenofobia como actitud se aprende. Y la naturaleza en este caso no nos condena a nada. Seremos lo que queramos ser.

Dicho esto, ¿cuál debería ser nuestra actitud frente a estas cuestiones? Bien, es cierto que a nadie le gusta que le digan que está programado para ciertas cosas y menos aún para cosas negativas. Pero, como Nietzsche sentencia, no podemos dejar de oír algo sólo porque vaya en contra de nuestras creencias. Por eso, aunque la genética nos diga cosas que no queremos oír, no debemos ponerle barreras sino estar abiertos a aquello que nos diga. Después de todo, somos el único producto de la evolución que está en condiciones de manipular la evolución misma. Cuanto más sepamos, mejor.

¿Somos violentos por naturaleza o como consecuencia de nuestro entorno? Mi postura es no decantarme por ningún bando. Tenemos que tener presente que parte de nuestra agresividad es natural, pero que, en cambio, toda la violencia es cultural. Y que, por lo tanto, está en nuestras manos evitarla.

Grumpy cat

Dilemas premiados en la II Olimpiada filosófica española

Dilema propuesto: Objeción fiscal

Como todos los años, diversas organizaciones están invitando a la gente a que se sume a la campaña de objeción fiscal, para denunciar el gasto en armamento y estructura militar, un gasto que se considera injusto sobre todo en estos momentos en que hay importantes recortes en gastos sociales. La campaña pide a los ciudadanos que, en el momento de hacer la declaración de la renta, hagan constar que están en contra de esos gastos y en su declaración descuenten una cantidad aproximada al porcentaje que se emplea en gastos militares para denunciar así el militarismo y defender alternativas pacifistas. La cantidad que se descuenta se ingresa en una ONG dedicada a intervención social solidaria y se adjunta el recibo de ese ingreso en la declaración. Los defensores de la objeción saben que es un acto de desobediencia civil, que va contra las leyes, es ilegal, pues cuestiona un presupuesto elaborado y aprobado por las Cortes. Sabe, por lo tanto, que quien la ejerce puede incurrir en sanciones impuestas por la administración. Sin embargo, consideran que es una acción legítima.

¿Qué harías tú en este caso? ¿Te sumarías a la campaña y harías objeción fiscal o no lo harías?

PRIMER PREMIO. Dilema realizado por María Santiago Prieto, alumna del IES “Cañada Real”. Galapagar. Madrid

Opciones

Además de las dos opciones obvias (hacer la objeción fiscal o no hacerla), hay otras posibilidades a seguir: no hacer objeción fiscal pero donar a una ONG el porcentaje de dinero que se emplea en el ejército; denunciar a quienes promueven esta objeción fiscal, ya que es ilegal; hacer la objeción fiscal y unirse a la organización de la campaña; no hacer la objeción fiscal, pero en las elecciones generales votar a partidos que defiendan no gastar tanto presupuesto en el ejército; o sabiendo que esta campaña se está llevando a cabo, realizar otra para concienciar a los ciudadanos de la importancia del ejército en nuestro país.

Argumentos

Para ambas opciones principales hay sólidos argumentos tanto a favor como en contra. Si no hago la objeción fiscal no estoy haciendo nada ilegal, por lo que evito problemas con las autoridades; respeto la decisión de los diputados, quienes representan a la mayoría de la ciudadanía y, por consiguiente, respeto también la opinión de la mayor parte de la población española, ya que si esos diputados forman parte del Congreso es porque se les ha votado; y, por último, estoy apoyando al servicio militar, institución cuyo principal objetivo es proteger a los ciudadanos. Pero, si no lo hago, estaré transmitiendo la opinión

de que estoy de acuerdo con el presupuesto militar y dejo de participar en un acto pacifista y solidario.

Si hago la objeción fiscal, sin embargo, estoy defendiendo unos ideales pacifistas y colaborando con una ONG que ayuda a personas en situaciones difíciles y, además, lo hago de una forma no violenta y que no causa conflictos. Pero estoy realizando un acción ilegal que puede acarrear problemas, que no es seguro que cause cambios en el presupuesto militar del próximo año y que no respeta lo que, en teoría, defienden la mayoría de ciudadanos.

Análisis de valores

Para tomar una decisión es necesario jerarquizar una serie de valores morales. El más importante en este caso, en mi opinión, es el de la responsabilidad, ya que si hago la objeción fiscal estoy posicionándome contra una institución que, en caso de conflicto, es esencial para la protección de los ciudadanos, y en la que si esta campaña es efectiva se producirían grandes cambios. También son importantes la justicia, ya que tengo que elegir la opción que respete más los derechos de los ciudadanos; la valentía, puesto que si realizo la objeción fiscal estoy llevando a cabo una acción ilegal; y la prudencia, ya que no debo precipitarme ni tomar decisiones a la ligera.

Solución

Ya que el análisis de las dos opciones principales no resulta muy esclarecedor, voy a centrarme en valorar las otras posibilidades, para intentar tomar así la mejor decisión posible.

Puedo no hacer la objeción fiscal, ya que es un acto ilegal que no respeta la decisión tomada por nuestros políticos, pero aun así donar a una ONG el dinero equivalente a lo que pago en mis impuestos y forma parte del presupuesto militar. Sería una opción legal y solidaria, pero no apoyaría el principal objetivo de la campaña, que es denunciar la excesiva cantidad de dinero que obtiene el ejército, ya que nadie sabría el motivo de mi donación a la ONG.

También podría no realizar la objeción pero, en las próximas elecciones generales, votar a un partido que no dedicara tanto presupuesto a los servicios militares. Sería totalmente legal y estaría utilizando mi recurso más importante como ciudadana, el voto, para expresar mi opinión, pero la situación no cambiaría a corto plazo y, si no sale elegido el partido al que he votado, no podría mostrar una oposición firme a este presupuesto militar, como haría si realizo la objeción fiscal.

Puedo hacer la objeción fiscal y, además, unirme a la organización de la campaña que la promueve para expresar más activamente mi opinión sobre el asunto, aunque me expondría a problemas con la ley o a que mi trabajo no obtuviera el objetivo que quería.

Por el contrario, podría denunciar a los organizadores de la campaña, ya que incitan a la población a hacer un acto ilegal, pero con esto sólo conseguiría causar problemas a estas personas que, finalmente, harán la objeción fiscal si piensan que es lo que deben hacer.

Finalmente, podría realizar una campaña contra la objeción fiscal, que concienciara a la población de la importancia del ejército y de que esta institución tenga suficiente dinero, acto que sería legal y respetuoso con todas las opiniones, aunque si lo que quiero es evitar la objeción fiscal puede que no sirviera de mucho, sobre todo si no tengo muchos medios para llevarla a cabo.

Estas opciones, finalmente, me plantean una pregunta: ¿Es necesaria la gran cantidad de dinero que obtiene el ejército anualmente como presupuesto y que, por tanto, proviene de los impuestos de todos los ciudadanos? Es cierto que esta institución, como he dicho antes, protege a los ciudadanos en caso de conflicto armado. También tiene otras funciones, como participar en las guerras en otros países para intentar afianzar la paz, o trabajar como ayuda humanitaria en zonas de alto riesgo, así como proteger a los civiles de ataques terroristas u otras amenazas. Pero la realidad es que en nuestro país no hay un conflicto armado desde la Guerra Civil, y que desde entonces el Ejército no ha sido realmente necesario, al menos para cumplir esa función principal, que es proteger y defender al país. Además, España forma parte de la Unión Europea y de la Organización de las Naciones Unidas, instituciones que trabajan para asegurar la paz, tanto en Europa como en el mundo, y que, en el caso de la ONU, cuenta con su propio ejército. Por tanto, si desde el año 1939 no hay guerras en España y nuestro país forma parte de dos instituciones que buscan la paz mundial y que cuentan con sus propios mecanismos para preservarla, ¿realmente necesitamos un ejército? Actualmente hay mucha alarma, tanto social como política, con el terrorismo yihadista, y muchos piensan que sí, que es necesario que nuestro país cuente con un ejército que nos defienda de esa amenaza, pero quizás no haga falta tanta ayuda económica para la institución, teniendo en cuenta la anterior reflexión.

Además, hay que analizar también a quién se le está dando ese dinero. Hace unos meses, un capitán del Ejército español fue juzgado por un tribunal militar por escribir un libro en el que denunciaba que había cuentas que no cuadraban, dinero que desaparecía y altos cargos que robaban dinero del presupuesto del Estado. Más recientemente, la capitana Zaida denunció a su superior por acoso sexual y laboral y, después de que nadie la creyera ni escuchara, consiguió hacerse oír y que al hombre le encarcelaran dos años. En febrero de 2015, sin haber cumplido la condena completa, este sargento salió de la cárcel en libertad condicional, se reincorporó al Ejército y fue ascendido. La capitana Zaida ha dejado el Ejército al no saber salir de un continuo estado de ansiedad.

Con esta información, la pregunta que me planteo es si hacemos bien en dar tal cantidad de dinero a esta institución, sabiendo tan turbios rumores (y, en muchos casos, no tan solo rumores). Por otra parte, sabiendo que por ahora no es necesaria una gran inversión en los servicios militares y sí lo es en ayudar a familias en situaciones críticas, que no tienen vivienda ni trabajo, sin que les llegue el dinero para dar de comer a sus hijos, personas que deben endeudarse para hacerse cargo de familiares con dependencias porque con las ayudas del Estado no pueden cubrir todas sus necesidades, o en educación

y sanidad, derechos básicos recogidos en la Constitución y los Derechos Humanos, quizás parte del presupuesto militar tendría que utilizarse en estos campos.

Por todo esto, yo sí que haría la objeción fiscal, ya que, aunque no es legal, no estoy violando los derechos de nadie. Es cierto que la decisión del presupuesto la ha tomado el Congreso, y que éste ha sido elegido por la mayoría de los ciudadanos, pero dado que creo que la democracia no consiste en votar una vez cada cuatro años y olvidarme, sino que tendría que haber más participación ciudadana, y que tengo el derecho a expresar mi oposición contra una decisión que no me parezca correcta, creo que hacer la objeción fiscal es responsable y justo. No hay otro modo de expresar oposición y que los políticos escuchen, ya que ni manifestaciones ni huelgas sirven para que se tenga en cuenta a la ciudadanía. Además, colaboraría con organizaciones pacifista y ONGs que ayudan a familias desfavorecidas por la crisis en España, y votaría a partidos que den más dinero a servicios sociales, sanidad y educación que al Ejército, ya que si apostamos por educación de calidad, que inculque valores de respeto e igualdad, posiblemente haya menos necesidad de invertir en Ejército.

Gloria

SEGUNDO PREMIO. Dilema realizado por Jimena Moreno Rubio, alumna del IES “Atenea”. San Sebastián de los Reyes. Madrid.

Guerra y paz. Esos dos grandes antónimos que todos conocemos desde nuestro nacimiento y que forman parte casi natural de nuestro vocabulario.

No hace tanto, apenas unos siglos, considerábamos que la guerra era perfectamente válida como solución a conflictos. La posesión de armas se miraba con admiración, y los mejores fabricantes eran alabados. Hoy en día, sin embargo, y aunque siguen existiendo terribles conflictos en el mundo, parecemos haber recapitado para pensar todos: “un momento, señores. Tal vez la guerra no sea lo mejor. ¿Qué les parece si dialogamos?” Porque la sociedad moderna es más liberal y opinamos que los conflictos, aunque positivos, llevados al extremo son absurdos y es infinitamente mejor vivir en paz y en equilibrio (estable, eso sí, ya que el equilibrio precario no puede ser paz sino tensión).

Sin esta forma de pensar no se nos presentarían semejantes dilemas. Comprendemos que los impuestos son una forma para el gobierno de conseguir fondos para poder estructurar la sociedad y financiar labores sociales como educación o sanidad. Pero claro, si esos fondos se emplean para potenciar un ejército belicoso y unas armas que van a ir a destrozar otras sociedades, nos resulta un sinsentido tener que pagarlos.

Al fin y al cabo, es una de las pocas nociones que siempre hemos tenido claras: la paz y la tranquilidad son mejores que el odio y las armas.

¿Qué otras opciones tenemos, sin embargo? Parece evidente que solo podemos pagar o dejar sin pagar los impuestos. Sin embargo, existen otras medidas que se pueden tomar.

En primer lugar, podemos formar asociaciones que se opongan a los impuestos que financian el ejército, y con ellas manifestarnos para hacernos oír. También podemos dirigir quejas a las instituciones para pedir la anulación de este tipo de impuestos. Asimismo, podemos escribir a los gobernantes pidiendo un referéndum, de forma que el pueblo realmente pueda expresar sus reflexiones sobre el tema.

Éstas son solo algunas posibles soluciones ya que, evidentemente, las opciones principales son tan diametralmente opuestas que, entre el blanco y el negro, no logramos ver el gris. Con esto quiero decir que es una elección muy difícil y que, de estar en esa situación, a todos nos sería muy complicado escoger y nos decantaríamos por una u otra respuesta sin poder realmente pensar más allá y encontrar soluciones alternativas.

Ahora bien, ¿qué nos lleva realmente a decir “sí” o “no” a la objeción de conciencia fiscal? Pensemos en ello.

Si decido no pagar los impuestos es porque creo que la paz está por encima de todo. Los ejércitos y las armas pueden usarse para el bien o para el mal, y yo desconozco totalmente el destino de mi dinero. Creo que ese capital debe destinarse a otras opciones, sea sanidad, agricultura, educación... Además, la naturaleza humana es competitiva: si uno tiene un ejército, el otro lo querrá más grande, y así sucesivamente hasta que acabemos peleándonos solo por eso. Una competición entre países por conseguir un ejército mejor y más grande es absurda. Y todos conocemos casos de tráfico ilegal de armas, pero también existe el tráfico legal de armas: países que fabrican armamento y luego lo venden a otros países. Sabiendo esto, aunque el país donde vivo no se dedique a la guerra, ¿qué pasa con el comprador? No, me niego a eso. Y aunque ramas del ejército, como la policía, estén para protegernos y realizar trabajos sociales, otras asociaciones dedicadas específicamente a la paz y la igualdad pueden realizar el mismo trabajo sin arriesgarnos a que las manden al frente.

Pero paremos un momento. ¿Es el ejército realmente tan malo? ¿Por qué si es tan horrible no es una institución desaparecida, olvidada? ¿Por qué seguimos pagando impuestos para financiarla?

Podríamos empezar diciendo que no pagar los impuestos es una acción ilegal. El estado tiene unos presupuestos financiados por todos nosotros y de cuyo uso nos beneficiamos, por lo que no está bien dejar de pagarlos. Por otro lado, la idea de “no pagar un porcentaje aproximado” es demasiado vaga. Nosotros pagamos unos impuestos que se distribuyen más tarde, y sin saber cómo se van a repartir, entre muchas personas podemos estar arrebatando millones a la Seguridad Social, la escuela pública o el servicio de barrenderos de la ciudad. Y el ejército también realiza importantes labores para los civiles. La policía mantiene el orden en las ciudades día a día, incluso si solo son un par de alumnos peleándose a la puerta del instituto. También son enviados en misiones internacionales a ayudar a los que sufren las consecuencias de la guerra. Por último, el ejército nos protege de posibles amenazas interiores y exteriores, como puede ser el terrorismo.

Si el ejército tiene un yin y un yan, su parte buena y su parte mala, entonces el mayor problema será qué consideremos más importante defender, nuestros valores y principios.

Si no pagamos impuestos, inmediatamente nos viene a la mente la palabra “paz”. Pero también están otros valores: la justicia, si consideramos que dejar de mantener un ejército es señal de que el mundo ha avanzado suficientemente y los conflictos pueden solucionarse de manera pacífica dando a cada uno lo suyo; y también la solidaridad al destinar el dinero que no pagamos a acciones benéficas. Y cómo no, nuestra capacidad de sacrificio al enfrentarnos a la ley corriendo riesgos por una causa que consideramos justa.

Si pagamos, consideramos más importante la ley, que está puesta en principio para defendernos y beneficiarnos a todos. También es justicia porque cumplimos con esa ley y permitimos una distribución justa y adecuada del dinero. ¿Y el ideal de defensa? Porque para defendernos está el ejército. O aquellos que consideran más importante el poder, y creen que el ejército es símbolo de ello.

He aquí la gran pregunta: si pagar impuestos es legal, y no pagarlos ilegal, ¿por qué ambas opciones son legítimas, morales o éticas? Sea cual sea la palabra que prefiramos, la cuestión que subyace es la misma: no todo lo legal es legítimo moralmente, ni todo lo moral es legal.

Este fenómeno se produce porque la ética puede resultar muy relativa (que no subjetiva) y hay infinidad de matices, pero la ley solo hay una, que debe buscar la forma de protegernos y beneficiarnos a todos fundiendo elementos de muchas mentalidades. Y, como su fin último es *objetivo*, es imposible que satisfaga a toda la batería de morales existentes.

Me extiendo demasiado. Hay que dar una solución pronto, porque la fecha de entregar la declaración de la renta es inminente. ¿Qué hacer? Sé que mi opción probablemente no sea la mejor, y que gustará a todo el mundo, pero por algún lado hay que decidirse.

Creo que los impuestos deberían ser pagados, porque considero que la ley debe ser respetada. Está ahí para proteger nuestros intereses y nuestro bienestar, por lo que hay que cuidarla. Además, poseer un ejército no tiene que ser sinónimo de militarismo. La policía está a nuestro alrededor no para pelearse con nadie, sino para defender el orden en las ciudades. El ejército es enviado a miles de kilómetros para realizar tareas humanitarias, aunque sea apoyar a familias destrozadas por la guerra o reconstruir el puente que voló una bomba. Por otro lado, no podemos presuponer qué porcentaje de impuestos se destinará al ejército y cómo se emplearán estos, pues el dinero también se destina a educación o sanidad. Aunque claro, no es de extrañar que crezcan estos movimientos pacifistas teniendo en cuenta que los últimos sucesos descubren que gran parte de los impuestos se destinan al ejército, alcanzando cantidades escandalosas cuando otras labores sufren la crisis.

Aunque yo considero que, como dijo Ernst Hemingway, “todo lo verdaderamente malvado nació de algo inocente”. Miramos con ojos horrorizados a los soldados, pero el

fin último e ideal del ejército es proteger a su nación y defender el orden. Y a todos nos gusta que nos protejan.

Un pequeño aparte, y sin ánimo de realizar críticas ni introducir teorías conspiratorias: movimientos como el de no pagar impuestos puede emplearse también con el fin de desestabilizar el poder político, aunque sea escondiéndose tras un fin ético.

Resumiendo, yo diría “no” a la objeción fiscal, aunque me parece admirable la labor que muchas ONG realizan en favor de la paz y la igualdad, y me llena de orgullo que los seres humanos hayamos comprendido que la respuesta es la paz y no la guerra y la muerte.

Una última reflexión. Sabemos que “el hombre es bueno por naturaleza”, como dijo Rousseau, y que somos el *Homo sapiens sapiens* (dos veces sabio, que ya es decir). Pues bien, si el ejército sigue existiendo es porque consideramos que aún hay amenazas ahí fuera. Por tanto, seamos coherentes con nuestra naturaleza, con nuestra “sapiencia”, y eliminemos al fin ese gran miedo irracional que tenemos, que más que a lo desconocido es a lo diferente. No necesitaríamos ejército ni impuestos que lo financiaran si entendiéramos que la diversidad (que es lo que genera los conflictos) es buena. Porque si entendemos esto, el ejército no será necesario en ese aspecto bélico que vemos en él, y este dilema se desvanecería.

Yukio Sakakibara

TERCER PREMIO. Dilema realizado por Joel Pérez Martín, alumno del IES “Villa de Mazo”. La Palma. Canarias

1. Claramente, las opciones que plantea el dilema son hacer una objeción fiscal, a pesar de las posibles sanciones, y no pagar el gasto en armamento y estructura militar, o rechazar la petición de objeción fiscal y continuar pagando los gastos militares. Sin embargo, también hay otras posibles opciones como son quitar una parte del dinero que se paga en estos impuestos y destinarla a otros organismos, pagando así una parte en los gastos militares y otra en decisión propia, para gastos pacíficos. Otra opción que se podría considerar sería realizar protestas por parte de la población a favor de que se cambie esta ley, y permitir a los ciudadanos decidir dónde quieren destinar esa parte de su dinero, si para el ejército, ONGs u otra organización posible.

2. Mis razones para hacer una objeción fiscal son:

– Destino mi dinero para una causa pacífica, evitando el mantenimiento del ejército y sus gastos militares.

– Si un ejército no está bien sustentado en armamento militar, y sus gastos requeridos no son pagados, este evitará entrar en guerra y todo conflicto bélico.

– Mis valores estarían expresados al rehusar dar dinero para gastos del ejército, y mi conciencia y pensamientos podrían ser expuestos.

Las razones para no hacer y rechazar la objeción fiscal son:

– Cumpló la ley que ha sido impuesta por las Cortes, evitando multas y sanciones.

– Pago por la protección y seguridad que el ejército proporciona a una población.

– Al tener un ejército bien preparado evitaríamos que cualquier país u organización hostil que pretendiese atacar a nuestra nación lo pensase más sostenidamente antes de cometer esos actos en comparación con el caso de que estuviésemos desprotegidos militarmente.

3. En el dilema están enfrentados los valores de la legalidad al cumplir las leyes impuestas, y la legitimidad de evitar alentar y sostener un organismo bélico. Es decir, si apoyamos y realizamos la objeción fiscal estaríamos realizando lo que nos dicta nuestra conciencia (no apoyar a la milicia ni pagar sus gastos), pero incumpliríamos las leyes aprobadas por las Cortes. Sin embargo, si decidimos destinar nuestros impuestos al ejército y sus gastos, cumpliríamos las leyes pero desobedeceríamos a nuestros valores, a nuestros pensamientos, que nos dictan dejar de aportar dinero a un organismo que solo causa la guerra.

Esto pone en juego nuestra conciencia pues, ¿qué decidiríamos hacer? ¿Pondríamos nuestros valores sobre la mesa y haríamos una objeción fiscal? ¿O, en cambio, decidiríamos seguir cumpliendo las leyes y mantendríamos el aporte de dinero para gastos militares? Esto depende en sí de lo que la persona piense, de cómo actúe y de su forma de ser.

4 .Para decidir qué hacer, antes debo comentar varios puntos.

– El primero de ellos es la protección que la milicia aporta a mi país. Aunque el ejército es el que desarrolla y lleva a cabo la guerra, también aporta protección. Lamentablemente, en el mundo actual en el que vivimos no todo es bondad y pacifismo, y muchas personas dedican su vida a hacer el mal. Por ello, un país que cuenta con un ejército que le proteja de amenazas externas estará más seguro que uno que no lo tiene.

Y, aunque en nuestro país se consiguiera erradicar el ejército, esto no dictamina que otros países vayan a hacer lo mismo, quedándonos totalmente desprotegidos ante una ofensiva. Con todo esto quiero decir que un país que cuenta con un organismo fuerte que le defienda en caso de ataque recibirá menos ofensivas y amenazas que uno que no lo tenga porque no quiere tener que luchar por la fuerza. Y conseguir lo contrario se ha convertido en una auténtica utopía.

– El ejército sólo es un muñeco que se mueve siguiendo las órdenes de un malvado titiritero que se esconde detrás de un telón. Sí, es cierto que el ejército es quien porta las armas y quien realiza los disparos, pero no es quien decide hacerlo. Políticos y jefes de países que sólo se mueven por la codicia son quienes causan estas guerras. Estos, queriendo conseguir su propio beneficio realizan actos de avaricia para lograr más fortuna, ya sea porque quieren petróleo, territorios, etc. Y, por supuestos, ellos no luchan. Luchan padres de familia, con amigos, compañeros y familia, que ni siquiera saben por qué matan a otra persona, pues siguen órdenes únicamente. Todo esto, mientras los verdaderos causantes del conflicto se sientan a ver el espectáculo. Una auténtica corrupción. Pues no, corrupto no es solo el que blanquea dinero o no declara capital, sino que

corrupto es aquel que, en el caso del político, no defiende los valores y las necesidades de la población, sino que busca su propio beneficio, único y exclusivo.

– Otro tema a tratar son los impuestos. No podemos dejar de pagar los impuestos, pues estos garantizan nuestros derechos, siendo iguales para todos los individuos. ¿Por qué deberíamos unos dejar de pagar ciertos impuestos mientras que otros continuarían pagándolos? Esto no sería justo. Si tenemos que cumplir con ellos debemos hacerlo. Si no lo hacemos nos arriesgamos a sanciones y fuertes multas.

Por tanto, ¿cuál es mi decisión? A pesar de que sin un ejército que disponer habría menos guerras, creo que la protección que éste nos brinda, este bélico y agresivo mundo, es necesaria. Por ello, o no haría la objeción fiscal. Creo que las amenazas que asolan cada día a un país no cesarán nunca y debemos tener seguridad. Seguridad de que no nos pasará nada, de que estaremos protegidos. No quiero ser ni el cazador ni el cazado, pero, si hay que cazar que sea para comer. Con esto quiero decir que, aunque nadie quiere guerras, las hay y, si las hay, tenemos que defendernos.

“Pero sin ejército no habría guerras”, podrían decirme. De alguna manera siempre hay conflictos. Da igual que haya ejército o no, muchos intentan poner sus ideas mediante la fuerza. Por ello, reitero la necesidad de protección. Lamentablemente un arma convence más en este mundo que mil palabras, y, parafraseando a George Washington, “estar preparados para la guerra es la mejor manera de lograr la paz”.

Filosofator

Fotografías premiadas en la II Olimpiada filosófica española



¿Hay un animal dentro de nosotros?

PRIMER PREMIO: *Nerea Velada Villanueva.*
I.E.S. Gonzalo Torrente Ballester. San Sebastián de los Reyes. Madrid.



SEGUNDO PREMIO: *Arianna Alejandra Hernández Pérez.*
I.E.S. José María Pérez Pulido. La Palma. Canarias.



TERCER PREMIO: *Silvia Navarro Saura.*
I.E.S. La Basílica. Algezares. Murcia.

MANUEL SANLÉS OLIVARES.
 PROFESOR DE FILOSOFÍA Y
 ÉTICA DEL COLEGIO ALTAIR
 INTERNACIONAL. (MADRID).
 VICEPRESIDENTE DE LA SEPTI.

V Olimpiada Filosófica de la Comunidad de Madrid, “¿Hasta dónde la tecnología puede modificar quiénes somos?”

La Olimpiada de Filosofía de la Comunidad de Madrid ha llegado a su quinta edición. El número de centros inscritos ha crecido un año más. Esta V edición ha tenido como tema: *Naturaleza y cultura, ¿qué nos hace ser quiénes somos?* Este título tan sugerente alude a la interacción de dos elementos –en principio opuestos y distintos– por la que llegamos a ser lo que somos: seres de carne y hueso, animales, racionales, ciudadanos, deportistas, expertos, amantes, creadores, miembros de club deportivo, fieles de una religión...etc. Y todo un mar de posibilidades en las cuales cristaliza cada persona. Dentro de este tema general se articularon las siguientes unidades didácticas para que los alumnos en las aulas trabajaran el tema: *¿Agresividad natural o violencia cultural?, ¿Es la cultura nuestra segunda naturaleza?, ¿Puede nuestra voluntad superar los límites de la naturaleza?, ¿Cuánto hay de natural y de cultural en las diferencias de género y en la identidad sexual?, Naturaleza, cultura o todo lo contrario. ¿En qué consistimos?*

Como ejercicio final, los 20 finalistas elaboraron una disertación sobre: *¿Hasta dónde la tecnología puede modificar quiénes somos?* De esos veinte el jurado seleccionó a tres como ganadores de la prueba.

Esta pregunta encierra una doble cuestión. Por un lado, la tecnología nace del deseo del hombre de mejorar las condiciones de vida y de facilitar tanto las necesidades vitales como la alimentación y el cobijo, como otras superiores: las relaciones sociales, la realización personal o el trabajo. Pero por otra parte, esa misma tecnología puede afectar enormemente la vida de los hombres convirtiéndose en un medio no solo para dificultar la vida sino para aniquilarla.

Por tanto la noción de tecnología puede ir asociada a palabras como progreso, mejora, calidad de vida. Pero también puede relacionarse con muerte, destrucción, esclavitud. Frente a una visión optimista propia de épocas pasadas, cada vez tenemos una visión más realista y matizada frente al valor de la tecnología y de los avances de la ciencia.

En la sociedad actual frente a un gran avance tecnológico se nos presentan con una gran fuerza imágenes de pobreza y de miseria. Con toda la tecnología desarrollada en el siglo XX, a comienzos del siglo XXI seguimos con los mismos problemas: hambre, enfermedades, crímenes, profundas desigualdades, no solo entre países de hemisferios diferentes, sino dentro de un mismo país.

Los alumnos participantes en esa Olimpiada de Filosofía han sabido poner el dedo en la llaga. Precisamente con su sensibilidad juvenil han puesto de manifiesto en sus exposiciones este problema: no basta la tecnología para ser humanos, necesitamos de una orientación moral, de una guía que sensibilice y nos haga mejorar. No basta con la inteligencia, necesitamos sabiduría –en el sentido filosófico–, no basta con “saber hacer” hay que “saber hacer el bien”. Hay que hacer de la tecnología una herramienta de progreso pero de la mano de la ética y de la reflexión filosófica que la oriente.

Los alumnos han puesto de manifiesto los riesgos de esa tecnología monstruosa que nos deshumaniza y esclaviza. Pero, a la vez, hay aspectos de este desarrollo que pueden aportar grandes mejoras a las condiciones de vida humana, piénsese por ejemplo en las neurociencias o en la biotecnología.

Carlos Iglesias en el trabajo ganador une la noción de tecnología a la de alienación. Sostiene que la tecnología nos aliena porque nos hace desposeernos. Por otra parte, bajo el influjo de la publicidad, la tecnología se convierte en un instrumento al servicio del poder y como una forma de dominación más. Lúcida esta afirmación, que empuja a la necesidad de una reflexión liberadora. Y por último, pone de manifiesto el peligro de hacernos vagos ante la facilidad con que hacemos muchas tareas que sin la ayuda tecnológica necesitaríamos un mayor esfuerzo.

Sergio Hernán Martín recibió el segundo premio. En su exposición pone de manifiesto la importancia de la tecnología en la adaptación al medio. Si en los comienzos la influencia del medio fue importantísima en nuestra evolución, ahora es la tecnología la que nos capacita para adaptarnos al medio. Por este motivo las posibilidades de avance y de mejora se nos muestran casi como ilimitadas.

Y por último **Olga Aldecoa Jiménez**, tercer premio, pone de manifiesto la importancia cada vez mayor de la tecnología en casi todos los aspectos de la vida del hombre. Las posibilidades que aporta en el campo médico, industrial, comunicaciones, mass media son cada vez mayores.

Nuestros jóvenes manifiestan en sus trabajos una visión optimista ante el avance tecnológico. Una vez superados los errores del pasado en su uso destructivo, piensan que debemos mucho a ella. Son mayores los efectos buenos que los malos.

En la modalidad de Dilema moral los participantes del último curso de la ESO han hecho una buena argumentación ética para justificar acciones en defensa de los más necesitados. El dilema propuesto para el ejercicio final ha sido en esta ocasión un hecho ocurrido recientemente en una localidad española. Se trata del asalto a un supermercado

con fines humanitarios: dar de comer a personas necesitadas y que no pueden hacer más de una comida al día.

Los chicos demostraron una gran sensibilidad moral y un grado alto de madurez a la hora de justificar o no la acción del asalto al supermercado.

Tanto **Jimena Moreno Rubio**, la ganadora, como **María Santiago Prieto** y **María Calderón Sánchez**, han sabido conjugar en la solución propuesta al Dilema Moral planteado la defensa de la dignidad de las personas humanas, afectadas por los efectos de la crisis económica, y el respeto a las leyes.

Este dilema es un ejemplo del binomio moral entre lo legal y lo legítimo. Dos cuestiones que nos afectan día a día en múltiples aspectos de la actividad profesional y ciudadana de los individuos. El que las leyes no reflejen adecuadamente el bien moral y los valores positivos, es un hecho que a todos nos afecta y nos empuja a trabajar por implantar soluciones cada vez más justas. El utopía de unas leyes perfectas hacen que busquemos asiduamente soluciones más ecuánimes y solidarias.

Vivimos en un mundo complejo, donde imperan las soluciones economicistas que tienden a favorecer siempre a los mismos, a los que están del lado de la ley, pero que no materializan lo moral, es más, a veces lo legal es totalmente injusto y amoral.

No, ni todo lo que es legal siempre es legítimo, ni todo lo que es legítimo es legal. La legalidad, en realidad, no es nada más ni nada menos que aquello se encuentra en un momento determinado de la historia, en un lugar concreto y bajo una realidad concreta. Por el contrario, lo legítimo es algo que trascendería más que lo legal y sería algo más relacionado con lo más profundo del ser humano, con el interior de las persona y que trasciende al concepto mismo de legalidad.

Nuestros alumnos nos han profundizado buscando sobre todo lo moral y lo ético sin ceder a planteamientos demasiado legalistas. Pero sin saltarle las reglas de convivencia y sin salir del marco legal.

Ganadores de la V Olimpiada Filosófica de Madrid 2015. Modalidad Disertación

PRIMER PREMIO: Trabajo realizado por *Carlos Iglesias*, alumno del Colegio S. Luis Gonzaga. Madrid. *¿Hasta dónde la tecnología puede modificar quiénes somos?*

El hombre de nuestros tiempos es un ser pequeño abierto a la inmensidad de un mundo que creemos conocer. A lo largo de su existencia en el planeta siempre ha buscado formas de mejorar su vida e imponerse en la Tierra, de la cual ha decidido apropiarse. Estos inventos y técnicas constituyen la tecnología, que ha resultado imprescindible en el papel que ha ocupado el hombre, el “homo sapiens”, a lo largo de la historia, y le ha dotado de

la capacidad de reinventar la vida. Ahora bien, ¿hasta qué punto tiene la tecnología la capacidad de definir quiénes somos o cómo nos comportamos?

Podría asegurar que tu cerebro ha asociado la palabra “tecnología” con conceptos como progreso, facilidad, rapidez o inteligencia. Es cierto que la tecnología puede obrar milagros tales como salvar vidas. Pero me gustaría ahora remontar un poco más de medio siglo en el tiempo. En la época de los años cuarenta, cuando parecía haberse alcanzado grandes avances, estalla uno de los episodios más fatídicos de todos los tiempos: la Segunda Guerra Mundial. Cuando el hombre había conseguido la posibilidad de mejorar su mundo, decidió destruirse con él. Se puso la técnica al servicio de la barbarie, sin ningún fin moral. El hombre ha sido capaz de usar la tecnología para acabar con él mismo, siendo especialmente evidente en este período.

Tras semejante barbarie se extiende el pesimismo. Todo el esfuerzo de brillantes inventores durante decenas de siglos ha desembocado en la destrucción de sociedades enteras a causa de cánones culturales impuestos por homínidos que dejaron de ser “sapiens” en el momento en que idearon el estallido de la guerra. Surgen entonces corrientes de pensamiento que denuncian la desviación de la obtención de fines morales y de otros que tratan de mejorar nuestras vidas. Un ejemplo de estas corrientes filosóficas es la Escuela de Frankfurt, representada por filósofos como Adorno y Habermas, e inspirada en el marxismo. Todo su pensamiento resume la idea principal que me gustaría transmitir: la completa sumisión de los humanos a sus propias creaciones. Siendo obvio que el hombre se ha ayudado de la ciencia y de la técnica en la creación de una vida en sociedad, hemos llegado a un punto en el que es esta tecnología la que nos impone modos de actuación y cánones de comportamiento. Un claro ejemplo actual de esto son las redes sociales. Debido a estas (aunque no son los únicos detonantes de esta situación), el ser humano malgasta su vida en acumular bienes de consumo, en aparentar ante los demás y, en ocasiones, en plasmar en estas plataformas una vida ficticia buscando la impresión que causan a los demás. Tratamos de encajar en un engranaje social en el que, a pesar de estar expuestos a toneladas de conocimiento, tendemos a seguir modas y a no desviarnos de lo que se considera normal por miedo a la repulsión de los demás.

Las sociedades se han transformado totalmente. Cuando nuestras necesidades básicas (alimentación, sanidad o educación) parecían cubiertas, estas sociedades de consumo nos han impuesto nuevas necesidades ficticias que nunca pueden ser colmadas por más que acumulemos más y más bienes de consumo. La alienación (es decir, la pérdida de conciencia propia para adquirir la conciencia del contrario a servicio del poder) se ha extendido a todos los ámbitos de nuestra vida, al ponerse esta tecnología, destinada a mejorar nuestra vida, al servicio del poder y del capital.

Otro claro ejemplo de cómo la sociedad nos controla es la publicidad, la cual impone objetivos y cánones sociales que están muy alejados de la realidad. La sociedad de consumo en la que vivimos premia la capacidad ilimitada de satisfacción de deseos por la compra de productos de mercado que puedan o no tener una utilidad real frente a valores

como la originalidad. La utilización de la técnica y de la ciencia al servicio del poder y de los intereses económicos ha creado una identidad de conciencias alienadas fácilmente manipulables en la que resulta imposible escapar a esta situación debido a la inculcación e interiorización de estos valores impuestos en todo sujeto desde una temprana edad. Los medios de comunicación, que son uno de los principales medios de influencia capaz de modificar nuestra conducta, tergiversan la realidad al servicio de los gobiernos y del mercado. Los seres humanos nos hemos convertido en esclavos del capital y de la tecnología.

El hecho de que la tecnología facilite casi todos los factores de nuestra vida provoca una clara minusvaloración del esfuerzo. Nos conformamos con lo básico y necesario e, incluso, nos ponemos en ocasiones límites que realmente nos coartan. Estamos expuestos a millones de ideas, hechos, verdades e hipótesis y, sin embargo, no consideramos necesario acciones como investigar cuando nos podemos conformar con datos que apenas nos ha costado recopilar.

Toda esta visión negativa podría verse eclipsada si volviéramos a tomar el control sobre nuestras propias creaciones. Debemos valorar el esfuerzo, la pasión y la dedicación por encima de la rapidez y la efectividad. Queremos avanzar a zancadas cuando perfectamente podríamos ir más despacio y disfrutar del camino. Debemos premiar la originalidad, la rareza, por encima de la sencillez. Y tenemos que tomar las riendas de nuestras vidas, disfrutar con lo que tenemos, en lugar de aparentar y acumular. Por ello, os invito a todos a alcanzar la felicidad entendida como producto de nuestro esfuerzo en aquello que nos apasiona. Para lograrlo debemos considerar la tecnología como herramienta en la que la acumulación de sus creaciones no sea un fin sino un medio para descubrirnos a nosotros mismos y poder lograr así ser plenamente felices.

Oscar Wilde

SEGUNDO PREMIO: Disertación realizada por Sergio Hernán Martín, alumno del IES “Cañada Real”. Galapagar. Madrid. *¿Hasta dónde la tecnología puede modificar quiénes somos?*

Aunque hay diferentes opiniones respecto a qué nos hace ser quienes somos, hay pocas dudas sobre el hecho de que la tecnología forma parte importante del ser humano. A lo largo de nuestra historia hemos desarrollado una cultura inmensa y variada que nos ayudaba a adaptarnos al medio. Y la tecnología es clave, desde las primeras herramientas que nos facilitaban la vida cotidiana hace millones de años, hasta las creaciones más recientes como el teléfono, los ordenadores o los aceleradores de partículas. El desarrollo ha abierto la puerta a nuevas ramas de la tecnología, como puede ser la ingeniería genética, y los cambios en la experiencia diaria durante los dos últimos siglos pueden hacer que empecemos a preguntarnos por la influencia de la tecnología en nuestra propia identidad.

En mi opinión la cultura creada por el ser humano es capaz de lograr cosas extraordinarias. Por ello defendiendo la tesis de que la tecnología puede cambiar radicalmente nuestra identidad, es decir, hacer que dejemos de ser humanos. Para mí la tecnología y otras facetas de la cultura se han convertido en la verdadera herramienta de la evolución biológica. La tecnología está llevando al ser humano, por medio de adaptaciones al medio que la misma tecnología dispone, al siguiente escalón evolutivo, a la transhumanización, un concepto que no es nuevo. Este cambio no parece ser perceptible pero aumenta de manera exponencial en realidad; pasaron millones de años para que el Homo sapiens primitivo pasara de herramientas de piedra a herramientas de piedra pulida o tallada, pero sólo unos pocos miles de años para pasar de ello a los superordenadores. Probablemente la ilusión de no cambia nada es causada por el hecho de que la tecnología esté tan arraigada en la sociedad moderna. También pienso que este cambio se realiza tanto en la parte natural como en la cultural del humano, es decir, que la mera existencia de la tecnología ya causa una adaptación a un medio nuevo, lo que tiene repercusiones en la parte natural, y es obvio el efecto de la tecnología en la transmisión de la cultura.

Para empezar la argumentación mostraré como ejemplo el modo en que la ingeniería genética afecta a la parte natural. Imaginemos que una persona quiere modificar, por ejemplo, el color de su pelo permanentemente. ¿Podría la ingeniería genética encargarse de ello? En teoría sí, aunque en la práctica sea más complejo. Sólo tendríamos que modificar un gen, la porción de ADN que contenga la proteína que se ocupa de dar color al pelo y reemplazarla por otra. Podría contraargumentarse que este ejemplo concreto no cambiaría al ser humano como tal, no cambiaría su identidad. Para exponerlo brevemente con los términos aristotélicos de sustancia y accidente, un cambio en un accidente, como el color del pelo, no hace que deje de ser yo en concreto. Pero es que los cambios que la tecnología puede realizar sobre nosotros no se quedan ahí, sino que pueden dar lugar a nuevas habilidades, a cambios sustantivos. No es tanto la presencia de una sustancia química u otra la que nos cambia realmente sino el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades. Por ejemplo la creación de un cyborg “humano” que supiese volar supondría una gran diferencia. Por ello defenderé que la mejor forma de apreciar el cambio en nuestras capacidades no es un cambio en los aspectos naturales sino en los culturales.

Básicamente se podría decir que la cultura surgió para sobrevivir; el sistema nervioso del ser humano, tan desarrollado, ha facilitado la creación de caracteres y conductas adquiridas que mejoraban las deficiencias en aquellas innatas. Durante mucho tiempo, cuando el ser humano acababa de aparecer en escena, la adaptación al medio de una manera biológica o “tradicional” fue la que determinó la tecnología que se usaba, como las herramientas, por ejemplo. Pero ahora es al revés, es la tecnología la que determina la adaptación al medio. El mundo altamente tecnológico que hemos creado proporciona un medio distinto y además cambiante a un ritmo frenético.

Veamos las consecuencias de la cultura sobre la naturaleza, en concreto cómo las acciones que llevamos a cabo cambian el cerebro humano. Es un hecho científico el que

durante la niñez y la adolescencia el entorno del sujeto modifica el cerebro, favoreciendo a las zonas que más se usan y “podando” aquellas zonas inservibles. Así, para aumentar la inteligencia es bueno aprender idiomas, tocar algún instrumento, comer sano, hacer deporte, reflexionar con frecuencia... Con esto en mente no es difícil ver el impacto que la tecnología puede tener en nuestro cerebro. Un medio en constante cambio crea acciones posibles nuevas como, por ejemplo, el uso continuo del ordenador, de una cámara, un móvil,... que requieren nuevas acciones, nuevos conceptos que aprender y procesos y conductas diferentes. Es la adaptación a este medio lo que nos proporciona nuevas habilidades, sobre todo de carácter mental, y lo que está produciendo un cambio significativo en nuestra manera de ser.

Por eso la tecnología es el motor de la evolución actual, porque puede modificar aspectos de nuestra naturaleza y crear entornos volubles que faciliten el desarrollo de nuevas habilidades que modifiquen el resto de aspectos naturales y culturales. La tecnología ha dejado de ser una herramienta primitiva que pudiera ayudarnos a adaptarnos al medio. Se ha desarrollado tanto que ya no nos adaptamos, sino que adaptamos el medio a nosotros. Por ejemplo, la citada ingeniería genética ha sido capaz de crear nuevas especies de plantas, no sólo de modificarlas un poco. Siendo así ¿Por qué no podría hacer lo mismo con nosotros?

Sin embargo, desde otro punto de vista, creo que hay algo que la tecnología no podrá cambiar jamás, que es la identidad propia e individual de cada ser. Es decir, no importa cómo me adapte al medio o las acciones que lleve a cabo, incluso si soy humano o no, pero yo siempre seré yo y tú siempre será tú. Aunque ya se ha intentado probar lo contrario, con la clonación, intentando crear un individuo genéticamente igual a otro, en mi opinión no se ha conseguido. De hecho no es algo muy diferente de los gemelos monocigóticos. Ambos son genéticamente iguales uno al otro pero son dos individuos distintos, y es lo que me lleva a pensar que la clonación nunca podría violar la identidad personal. La clonación sólo se centra en el aspecto natural, mientras que la cultura juega un papel igual de importante en la definición de cada ser. De modo que la tecnología, que puede cambiarnos a nivel grupal, de especie, tendría su límite en la identidad personal.

Así pues, la tecnología actual tiene el poder de hacernos evolucionar a nivel de especie, o incluso de mejorarnos a nivel individual. Con el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades viajamos poco a poco hacia un nuevo salto biológico, la transhumanización. Sin embargo, hasta la tecnología que parece omnipotente encuentra sus límites cuando trata de cambiar algo, en este caso la identidad de cada uno. Los saltos de especie requieren su tiempo, pero incluso si se produjeran de la noche al día y yo me levantara siendo un “transhumano” creo que yo seguiría siendo yo, eso no cambia. Aunque tenga un talón de Aquiles, lo que queda claro es que el ser humano actual ha sido capaz de crear una tecnología capaz de lograr cosas extraordinarias.

SH

TERCER PREMIO: Disertación realizada por *Olga Aldecoa Jiménez*, alumna del IES “Manuel de Falla”. Madrid. *¿Hasta dónde la tecnología puede modificar quiénes somos?*

El hombre: ser viviente más tardío y complejo del proceso evolutivo, cargado de emociones y pasiones, la creación más perfecta de la naturaleza y, sobre todo, repleto de interrogantes. Es aquí cuando nos planteamos ¿Hay algo o alguien capaz de modificar a un ser tan complejo? Si echamos un vistazo a nuestro alrededor la respuesta es clara: la tecnología.

Vivimos en el siglo XXI, la Edad Cibernética, donde cualquier acción, por sencilla que sea, está influida por la tecnología. Nos comunicamos a través de ella, aprendemos e incluso comemos resultados de ella. Debido a esto el ser humano se ha vuelto cada vez más dependiente de la tecnología. Lo somos hasta el punto de llegar a pensar que podemos ser modificados por ella. Si damos un breve repaso a la historia de la ciencia y la tecnología nos daremos cuenta de cómo poco a poco los nuevos avances han ido influyendo en nosotros y, como he dicho antes, nos han ido modificando.

Empezaremos por un simple hecho: la invención del manejo del fuego, padre de toda la tecnología. El Homo erectus fue el primer humano capaz de manejar el fuego y con ello abrió un mundo de ventajas a sus sucesores. Este simple hecho cambió de muchas formas diferentes la manera de actuar del ser humano. La primera y más obvia: este descubrimiento permitió que en la dieta del ser humano se introdujera la carne y el pescado cocinados, cuando antes solo se los podía consumir en forma cruda. Vemos la primera modificación: el cuerpo ahora admitía y demandaba nutrientes que antes no le eran proporcionados, y esto cambiará las relaciones. Y si seguimos el largo recorrido de la historia nos topamos con muchos inventos y descubrimientos que han influido a gran escala en nuestra conducta: la invención de la rueda, el descubrimiento de los antibióticos, la aparición de Internet...

Quedémonos en el campo de la medicina y veremos numerosas técnicas que influyen tanto en lo físico como en lo mental. Tomemos como ejemplo a un bebé que ha nacido con una malformación y a otro con una alergia a un alimento. Hace unos años lo normal es que esos bebés hubieran vivido con esa malformación y con esa alergia, eso hubiera sido la “natural”, pero actualmente eso se ha podido cambiar. El primero puede ser operado y al segundo hay medicamentos que pueden hacerle llegar a superar esa alergia. La tecnología ha vuelto a modificarnos y modificar nuestras vidas.

Más ejemplos. Gracias al avance en las neurociencias hemos sido capaces de acercarnos y entender mejor el complejo cerebro humano. Gracias al descubrimiento del genoma hemos podido entender algunas (todavía no muchas) de nuestras conductas e incluso afirmar que hay una naturaleza humana. Y es aquí donde la tecnología encuentra un límite y dice basta porque hay barreras que nunca podrá sobrepasar. Una vez se realizó un experimento en un museo de Nueva York. En un aparte colocaron una maqueta de un

ser humano y lo dividieron en cajas con sus componentes: la más grande contenía agua, la segunda carbono, la tercera nitrógeno... y así hasta que todos los componentes estaban presentes. Luego se intentó hacer el experimento a la inversa, cogieron la caja con el agua y añadieron el carbono, el oxígeno, el hierro... y juntaron todos los elementos otra vez. Sin embargo no consiguieron crear a un hombre viviente. El hombre no es simple materia, es algo más y ese “algo” difícilmente podrá ser modificado.

La tecnología ha creado máquinas capaces de sustituir al hombre en ciertos campos como la industria, o incluso ha creado máquinas capaces de “pensar” y de resolver problemas matemáticos. Pero de momento no ha sido capaz de crear una máquina capaz de reflexionar y de tener conciencia, porque, como decían los griegos, el logos es lo que diferencia a los seres humanos del resto de los animales y, también, de las máquinas.

Volviendo a los ejemplos actuales podemos encontrar casos tan curiosos como los “avatares” o perfiles falsos que se toman en un juego de rol o en discusiones en foros. Gracias a la tecnología podemos modificarnos completamente y pretender ser quienes no somos. Pero es algo virtual. No cabe duda de que este “antifaz” no va a cambiar realmente nuestra forma de ser. Nosotros somos conscientes de quiénes somos, pero ¿qué hay de los demás? Para ellos somos ese avatar. La tecnología puede cambiar nuestra percepción y nuestro entendimiento sobre las cosas. Nos puede ayudar a entender cosas que antes eran inaccesibles. ¿Qué podría responder un europeo del siglo XV si le preguntaban sobre la cultura china? Probablemente nada. Hoy en día gracias a las nuevas tecnologías podemos saber mucho más de otras culturas y tener nuevos valores haciéndonos más tolerantes. Parece obvio que los avances tecnológicos han traído grandes ventajas a la sociedad, pero ¿Dónde está el límite?

Ante todo, creo que el ser humano no debe olvidar quién es: un ser evolutivo y social. Debemos tener en cuenta que hay algo único en cada uno de nosotros, algo especial, que nunca debe ser tocado por la tecnología, porque si esto se nos arrebatara ¿Qué nos queda? ¿Nos convertiremos en simples máquinas? Es aquí donde debemos poner un límite, no tenemos que dejar que la tecnología nos robe la esencia, lo puramente humano... eso tan increíble que ni los mismísimos premios Nobel en ciencia han conseguido descubrir y explicar.

OLM

Modalidad Dilema Moral

Dilema Moral propuesto para el ejercicio final

Expropiación de productos en un supermercado

La crisis económica que padece España ha provocado un incremento del número de personas que viven en condiciones de pobreza y que tiene dificultades para acceder incluso a productos básicos. El Sindicato Andaluz de Trabajadores organizó una acción directa en un gran supermercado de Écija (Sevilla). La acción consistía en entrar en

grupo en el supermercado, coger productos alimenticios básicos y marcharse sin pagarlos. A continuación distribuían esos productos entre las familias necesitadas de la zona. Para hacer esa acción solicitaron a algunas personas que se sumaran a la misma, haciéndoles saber antes que, desde luego, se trataba de una acción ilegal, pero que era una forma muy justa de denunciar el problema y de aportar alimentos a familias en condiciones precarias.

Si te lo hubieran propuesto a ti, ¿te hubieras sumado a la acción y te habrías llevado productos del supermercado sin pagarlos?

PRIMER PREMIO: Dilema realizado por Jimena Moreno Rubio, alumna del IES. “Atenea”, San Sebastián de los Reyes. Madrid.

La actual crisis económica es una de las situaciones que más dilemas han provocado. Nos preocupan las familias sin acceso a productos básicos, las personas en paro, aquellos que deben abandonar sus casas... Sin embargo, puestos a buscar soluciones, nos bloqueamos completamente, y es porque muchos conocemos y usamos la palabra “crisis”, pero no tenemos la sensación de sufrirla.

En este caso, nos enfrentamos a una curiosa iniciativa: entrar en un supermercado y llevarnos productos de necesidad básica sin pagarlos. Por supuesto, es una acción ilegal, y podríamos decir que es robar; no obstante, lo estaríamos haciendo con el objetivo de ayudar a personas necesitadas, por lo que es “moralmente correcto”. Ante esto, es difícil discernir qué debemos hacer. ¿Acaso no hay otras opciones?

Como todos sabemos, existen las llamadas ONG, que en estos tiempos están realizando una gran labor para ayudar a las familias más necesitadas. Participar en una de ellas, como voluntario o proporcionándoles medios, es otra forma de colaborar. También se puede opinar que habría que informar a autoridades competentes, como el gobierno municipal, para que sean ellos quienes impulsen leyes y medidas que solucionen el problema. Parecido a esto sería contactar directamente con el supermercado para que colabore en la acción, sin tener nosotros que “entrar y robar”. Por otro lado, podríamos comprar los bienes básicos que consideremos oportunos y, por nuestra propia cuenta, encontrar la forma de proporcionárselos a las familias desfavorecidas; esto, sin embargo, sería más caro e ineficiente.

Siempre me gusta remarcar que otra opción es desentenderse del problema y no decir ni sí, ni no. Pero me parece que somos seres libres e inteligentes y que, por lo tanto, es nuestro deber asumir responsabilidad frente a las injusticias que nos rodean.

Aunque, volviendo un poco a la cuestión, uno no siempre tiene tiempo de reflexionar tanto sobre el tema. En este momento, al fin y al cabo, tenemos que decidir si participar o no.

Uno podría alegar que claramente se trata de una acción ilegal, y que, por tanto, no debería participar en ella. Además, realmente no sabemos si podemos fiarnos de estas situaciones. ¿Quién nos asegura que alguien no va a entrar y llevarse algo para sí mismo?

En este caso, no estaría ayudando a nadie; simplemente estaría robando sin hacer un bien a la comunidad. Está también la cuestión del daño que provocamos al supermercado. En primer lugar, es una pérdida de dinero que sufre la empresa; y, por otra parte, ésta puede decidir despedir a los trabajadores que estuvieran allí durante la acción al no detener a quienes entremos. Otro punto a considerar es que, al tener muchos comercios cámaras de seguridad, puedo ser grabado y, al investigarse esos vídeos, me pueden vetar la entrada al supermercado.

Parecen muchos puntos en contra de participar en la acción. Pero también es cierto que, si se ha convocado, es porque realmente hay razones para apoyar la iniciativa. Es cierto que estamos robando, pero es para familias necesitadas y por ello es un medio justificado por el fin. Además, no me estoy llevando productos de lujo ni carísimos, sino cosas baratas y básicas que no van a causar grandes desbarajustes a nadie. Los supermercados son grandes cadenas multinacionales en la mayoría de los casos, por lo que no va a pasar nada si al asaltar el local nos llevamos algo para gente que realmente lo necesita. Son nuestros vecinos, amigos, nuestra familia... gente que vemos todos los días y a quienes tenemos que ayudar. Y, si nadie se decide a poner el hombro, si todos miramos a otro lado, ¿quién va a levantar a esas pobres familias?

¿Qué debo hacer? ¿Qué es lo correcto? Es ilegal... pero ¿es una buena causa! Nuestros valores y principios entran en conflicto. Realmente, ¿cuáles son más importantes para mí?

Por un lado, las leyes están puestas para protegernos a todos, y lo justo es respetarlas. Además, siendo objetivos, no podemos ayudar a todo el mundo, siempre va a haber alguien que salga menos favorecido. También es cierto que, si entro y participo en la acción, me estoy olvidando de aquellos trabajadores del supermercado que salen mal parados. Con el respeto y la igualdad en mente, tampoco parece una buena opción, ¿no?

Y, si entro pensando sólo en mí mismo, aprovechando la ocasión, estoy demostrando egoísmo y la importancia que le doy únicamente a mi propio bien.

Pero, si realmente entro y respeto la idea fundamental de la acción, me estoy decantando por la solidaridad. Porque esas personas son como nosotros y tienen las mismas necesidades, son iguales a nosotros. Su dignidad está por encima de la crisis, y yo soy responsable de ayudarlos. Es justo que ellos tengan acceso a lo mismo que nosotros, aunque yo me sacrifique y me arriesgo a que se emprendan acciones legales contra mí.

Pensando esto, uno se hace un lío y es todavía más difícil decantarse por una de las dos opciones. ¿Y si dejo que el corazón decida? Aunque, claro, entonces no estoy pensando en las consecuencias de mis acciones y estoy siendo irresponsable.

Después de reflexionar mucho sobre este tema, yo he llegado a mi propia solución. Evidentemente, es probable que no sea la mejor, pero ante un dilema ninguna solución es buena, o dejaría de ser un dilema.

Personalmente, yo no participaría en la acción. Creo que es un acto ilegal y que si las leyes están para protegernos a todos, deben ser respetadas. Si todos decidimos realizar acciones ilegales, aunque sea por una buena causa, el mundo sería un caos. Sí, es verdad

que es una forma de pensar muy fría, pero en ocasiones uno tiene que racionalizar, aunque en el fondo pensemos que deberíamos tirarnos a la piscina y ayudar a quien lo necesite.

Tampoco me parece justo hacer esto si me pongo a pensar en los trabajadores. Ellos se arriesgan a perder sus empleos cuando nosotros entremos en el supermercado, en el preciso instante en que alarguemos la mano para llevarnos un paquete de pasta. Y, más aún: estamos hablando de un solo supermercado, en una sola ciudad. Pero, ¿y si en miles de ciudades se hiciera lo mismo? Las pérdidas para los supermercados serían incalculables.

Una pregunta: si la tienda fuera de tu padre, ¿robarías?

Otra pregunta: si fueras tú quien no puede hacer tres comidas al día, ¿no te gustaría que te ayudasen? Y, ¿de qué manera?

Son algunas ideas que hacen pensar mejor las cosas, ¿no?

Pero no estoy diciendo que fuera a volver la cabeza simplemente, y a olvidarme de la acción en el supermercado, y de las familias necesitadas. Aunque no me parezca bien la opción de “robar” allí, me parece infinitamente más correcta que la fría y dura indiferencia.

Hay multitud de organizaciones desinteresadas que se dedican precisamente a buscar la mejor forma de ayudar a quien realmente lo necesita. Organizaciones diversas, como por ejemplo, Cáritas, trabajan a nuestro alrededor día a día y sin descanso. Recogen desde dinero hasta donaciones de ropa, pasando por compras solidarias, y saben si una familia necesita alimento, prendas, o una ayuda para pagar la factura de la luz. Me parece mucho más eficiente y adecuado colaborar con una de estas organizaciones, porque es una acción legal y sabes que vas a ayudar realmente. De este modo, sigues siendo solidario y te responsabilizas con tu entorno, pero no te arriesgas a hacer a alguien perder su trabajo o a que te prohíban la entrada en el supermercado.

En resumen, si tuviera la opción, colaboraría con una de estas asociaciones para ayudar a todas esas familias prácticamente desamparadas. Y, en caso de que me hubieran pedido participar en el “asalto solidario al supermercado”, hubiera dicho que no.

Antes de irme, una pequeña reflexión. Si debido a la crisis, hay familias que no pueden acceder a productos básicos; si hay familias que viven desamparadas; si son las personas más “débiles” de nuestra sociedad, ¿por qué todavía nos preguntamos si deberíamos ayudarles? ¿Por qué no se toman medidas oficiales para protegerles? ¿Por qué, en definitiva, vivimos aún en un mundo donde no parecemos entender que todos debemos vivir en las mismas condiciones de bienestar? Alguien dijo una vez, pero no me arriesgaré a citar su nombre, que “los hombres no son prisioneros de las cárceles, sino solo de sus propias mentes”. Pues utilicemos esas mentes para proteger a todas esas familias necesitadas y encontrar, al fin, una salida a esta crisis. Mei Mishima

SEGUNDO PREMIO: Dilema realizado por *María Santiago Prieto*, alumna del IES “Cañada Real”. Galapagar.***I. Enumeración***

Además de las opciones obvias (sumarse o no sumarse a la acción), habría otras posibilidades: ayudar a organizar el robo o a distribuir los alimentos, pero no participar en el robo; denunciar al Sindicato o avisar a la policía de lo que pretenden hacer; hablar con el personal del supermercado para pedirles ayuda y evitar daños físicos a algún trabajador; o convencer a los organizadores del plan para encontrar otro medio de obtener productos básicos que no implique robar.

II. Argumenación

Hay argumentos sólidos para poyar las dos opciones principales (participar o no participar en el robo). Dado que el objeto es conseguir productos de primera necesidad, no de lujo, para gente que no tiene medios para acceder a ellos pero que los necesitan como el resto de las personas, que no se pretende hacer daño a nadie; y que no se trata de una acción continuada, sino de un hecho puntual, podría pensarse que es correcto unirse al robo. Pero teniendo en cuenta que es una acción ilegal, que conlleva pérdidas, tanto materiales como de dinero, al dueño del supermercado; que puede acarrear problemas personales de seguridad a los empleados que estén trabajando en ese momento; y que por una vez que se distribuyan productos básicos no se va a acabar con las necesidades y carencias que sufren las familias beneficiadas por esta acción, no parece muy adecuado sumarse al robo.

III Análisis

Los principales valores que intervienen en este dilema son: la solidaridad, ya que no se realiza por beneficio propio sino por el de otros ciudadanos; y la justicia, ya que puede variar qué es lo que se considera justo, si que todos tengan cubiertas todas las necesidades o que nadie (en este caso el dueño del supermercado) sufra las consecuencias de la mala gestión de la crisis. Otros valores que también intervienen en la decisión son la responsabilidad como ciudadanos, la igualdad, puesto que todos debemos tener acceso a unos productos básicos o de necesidad, el sentido del deber, la prudencia, la valentía.

IV Solución

Ya que con la argumentación de las dos principales opciones no se encuentra una solución, habría que valorar también las demás posibilidades antes de tomar una decisión.

Ayudar a organizar el robo o a distribuir los alimentos pero sin participar en la acción sería cómodo y seguro, ya que hay pocas probabilidades de que se demuestre que has participado en el proyecto, ayudarías a las personas necesitadas y no estarías participando en una acción ilegal, pero sería cobarde e hipócrita, puesto que yo quiero ayudar y apoyo a las personas que van a participar en el robo, pero no estoy dispuesta a sacrificarme como lo hacen los demás.

Denunciar al Sindicato o avisar a la policía sería la solución más correcta desde el punto de vista legal, ya que sé que se va a cometer una acción ilegal y mi deber como ciudadano es denunciarlo. Pero ayudar a otros ciudadanos también es un deber importante y privaría de apoyo a la gente necesitada a la que el Sindicato ayuda.

Hablar con el personal del supermercado e intentar convencerles de que colaboren ayudaría al éxito del robo y podría evitar peleas entre las personas que se lleven los productos y los empleados, pero conllevaría el despido de los trabajadores si finalmente colaboran, se les pondría en una situación muy difícil, y me arriesgo a que alguno de ellos avise a la policía para evitar el robo. Convencer a los trabajadores del plan para que busquen otros medios sería una opción legal y segura, aunque corro el riesgo de que ignoren la propuesta o las personas a las que ayudarían se quedarían sin los productos que se obtendrían en el supermercado.

Debido a que todas las opciones tienen ventajas y desventajas, hay que profundizar algo más en la situación. Las personas que se encuentran sin posibilidad de acceder a productos de primera necesidad, no se encuentran en ese estado por voluntad propia o vaguería, sino por la mala gestión por parte del gobierno de la crisis y de la corrupción y el gasto del dinero público en el rescate de los bancos, acuerdos con grandes empresas privadas, etc. Son personas sin trabajo, sin posibilidad de obtenerlo o con empleos tan precarios que no tienen lo suficiente para vivir y en muchos casos tienen familiares a su cargo. Según nuestra Constitución, todos los ciudadanos tienen derecho a una vivienda y a un trabajo digno, así como a los medios necesarios para sobrevivir. Por tanto, si esos derechos no se respetan, es lógico que las personas busquen por sus propios medios la manera de sobrevivir. También se puede llegar a pensar que, si la mayoría de los políticos importantes están relacionados con casos de corrupción, y por tanto roban dinero público (dinero que sale de los impuestos que han pagado o pagan personas con necesidades que esos mismos políticos ayudan a cubrir). La gente con dificultades o simples ciudadanos que quieren ayudarles piensen que es legítimo obtener, aunque sea robando, esos productos de primera necesidad. Por otra parte, el dueño del supermercado no tiene culpa de la complicada situación de las personas necesitadas ni de cómo han llegado a ella, por lo que no sería justo que fuera él quien pagase las consecuencias. Aunque, tratándose de una gran cadena de supermercados, no se sufrirían muchas pérdidas, el dueño del supermercado no tiene por qué sufrir pérdidas ni ser robado, ya que además él también estará pasando la crisis. Teniendo en cuenta todo esto, yo personalmente no me sumaría a la acción, ya que, además de perjudicar al dueño y a los empleados del supermercado, no resolvería la situación de las personas a las que intento ayudar. Trataría de hablar con los dirigentes del Sindicato para explicarles las consecuencias que podría tener el robo para los trabajadores del establecimiento, principalmente los guardias de seguridad, ya que seguramente tendrían problemas.

Pero, como creo que es importante ayudar a las personas con dificultades, propondría otras actividades como recogida de alimentos, campañas de concienciación de la situación

de las personas necesitadas o ponerse en contacto con las autoridades para reclamar la ayuda que, tanto legal como moralmente, deben brindar a sus ciudadanos. Cabe la posibilidad de que los organizadores del robo siguieran adelante a pesar de las desventajas o que, si aceptaran mis propuestas, éstos no tuvieran tanto éxito como sería deseable, pero creo que es la solución más justa para todas las partes implicadas.

Simone

TERCER PREMIO. Dilema realizado por María Calderón Sánchez, alumna del Colegio “Alborada”. Alcalá de Henares. Madrid.

Ante este dilema moral se nos presentan varias soluciones para poder resolverlo, teniendo en cuenta que es difícil tomar una solución sin rechazar algunos valores morales de la persona, y no siempre satisfacer a ambas partes. Las dos opciones más claras ante este dilema son: o sumarte a la acción directa o negarte a hacerlo; pero también puede haber otras opciones como negarte a hacer y hablar con el director de ese supermercado y llegar a un acuerdo con él para que te ofrezca productos sin tener que llevártelo sin pagar, y así no cometer un acto ilegal. Como cuarta opción propondría reunirnos todas esas personas que iban a coger los alimentos del supermercado y en lugar de realizar esa acción podríamos llegar a un acuerdo y cada persona aportar una pequeña cantidad de alimentos que haya comprado con su propio dinero. Juntarlo todo: “granito a granito se consigue una montaña”. Después repartirlos a las personas necesitadas ya que esto no requiere un gran esfuerzo y se consigue el mismo fin pero con otros medios.

Los argumentos a favor para sumarme a esa acción directa serían:

- Poder denunciar el problema de que tantas personas no puedan acceder a recursos básicos para la supervivencia como son los alimentos.

- Poder proporcionar alimentos a las familias necesitadas de la zona para que mejoren sus condiciones de vida.

- Al coger productos alimenticios que son básicos tampoco se podría calificar la acción tan negativa como si lo que cogiésemos fueran alimentos que los podríamos considerar caprichos o que no sean de primera necesidad.

- Al participar en esta acción un gran número de personas llamarían la atención de los ciudadanos e incluso del gobierno, pudiendo estos tomar medidas para que mejorasen las condiciones de vida de las familias necesitadas proporcionándoles al menos los recursos necesarios para su supervivencia.

Los argumentos a favor de negarte a hacerlo serían:

- Puede haber otros medios para conseguir alimentos que no sean mediante esta acción.

- Si se llevara a cabo la acción podría traer graves consecuencias para todas las personas que la realicen, ya que, como bien se plantea en el dilema, es un acto ilegal.

•A pesar de que es una forma de conseguir alimentos para las familias necesitadas los medios que se llevan a cabo no son adecuados ya que se considera robo, lo que tiene unas consecuencias en la ley.

•Esta acción no tiene por qué mejorar las condiciones de las familias ya que los alimentos que obtengan son limitados y solo les serviría para varios días.

•Con esta acción se provocan daños materiales que afectan a muchas personas.

•Al realizar una acto que nuestra propia conciencia nos dice que no es correcto podemos sentirnos culpables lo que nos puede producir daños psíquicos.

Ante este dilema se presentan muchas dudas de cuál sería la mejor forma de llevarlo a cabo, pero siempre hay que tener en cuenta qué valores predominan sobre otros.

En este caso la acción que se lleva a cabo (robo), cuyo significado es tomar para sí lo ajeno, es una acción ilegal ya que viola uno de los derechos del código penal por lo que tiene unas consecuencias en la ley. Además el robo no sólo tiene consecuencias para uno mismo sino también para las otras personas a las que se les roba provocándoles daños materiales.

También tendría en cuenta el valor del respeto, algo muy importante para la persona. Otro aspecto que hay que tratar es la moralidad del resultado. En este caso, el resultado ha sido conseguir alimentos para abastecer una de las necesidades principales de la persona, la alimentación. Esto, aparentemente parece algo bueno, pero, como oímos decir tantas veces, ¿el fin justifica los medios? En esta situación los medios que utiliza no son los adecuados para conseguir este fin ya que existen otros medios que no sean mediante la acción de robar.

También hay que tener en cuenta el valor de la libertad ya que somos libres de realizar las acciones que consideremos oportunas per siempre sabiendo que nuestra libertad acaba cuando perjudica a la del otro, y que nuestra libertad tiene unos límites.

Lo que yo haría ante esta situación, aunque tendría grandes dudas, sería negarme a participar en esta acción y propondría otros medios para conseguir el mismo fin.

No realizaría esta acción ya que podría sentirme culpable al realizar un acto que mi conciencia me dice que no es correcto. Las personas tendemos a realizar actos que nos lleven a la felicidad y que nos ayuden a estar conformes con nosotros mismos y no que nos hagan sentirnos culpables, aunque no siempre es así. Además no realizaría este acto sabiendo que es ilegal y que podría llegar a tener consecuencias en la ley.

Como bien he explicado anteriormente el fin no justifica los medios, como se puede ver en este caso, ya que no se puede justificar que un fin se pueda conseguir por muy bueno que sea con medios que puedan resultar inadecuados e incluso desagradables.

Al no participar en este acto propondría otros medios para conseguir el mismo fin, alimentos básicos para las personas necesitadas. Se podría organizar una recogida de alimento en la que las personas de la zona pueden aportar alimentos, en la media en la que puedan, y todo lo conseguido o recaudado repartirlo entre las familias necesitadas.

Además, siempre hay que recordar que existen numerosas organizaciones sociales con el mismo fin.

Si hubiera realizado el acto junto con las demás personas no se garantiza que hubiese mejorado las condiciones de las familias ya que los alimentos que hubiéramos sustraído son limitados, pero a pesar de haber denunciado el problema con este acto probablemente no se hubieran tomado medidas para mejorar la situación.

Ante todo hay que tener en cuenta que un fin también se puede conseguir con medios adecuados y ante todo respetando los valores de las personas.

Fotografías premiadas en la V Olimpiada filosófica de la Comunidad de Madrid



¿Hay un animal dentro de nosotros?

**PRIMER PREMIO: *Nerea Velada Villanueva.*
I.E.S. Gonzalo Torrente Ballester.**



SEGUNDO PREMIO: *Alberto Vilchez Alcocer.*
I.E.S. El Espinillo



TERCER PREMIO: *Raquel de la Rubia Marcos.*
I.E.S. Satafi.

LA FILOSOFÍA “A CONTRACORRIENTE”

Encuentro de Profesores de Filosofía de Enseñanza Secundaria

Lugar: Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid
(C/ Fuencarral 101)

Fechas: 4 y 5 de septiembre (viernes y sábado)

Organiza:

**SEPFi en colaboración con la Comisión de Secundaria de la REF,
Bajo Palabra (UAM), Tales (UCM) Y El Colegio de Licenciados y
Doctores de Madrid**

Ante los cambios que nos han sido impuestos por la reciente reforma educativa, se hace necesaria una reflexión sobre nuestra tarea en las aulas. ¿Qué Filosofía queremos enseñar, qué filosofía podemos enseñar? ¿Estamos “pasados de moda” los profesores de Filosofía?

El auge de la visión mercantilista y economicista, que cada vez está más presente en las Leyes de educación, hace necesario que reflexionemos sobre nuestra misión como profesores de filosofía. Por otra parte la sociedad reclama eficacia en la resolución de problemas, y centra los logros del estudiante en tener capacidad de competir y de crear negocios, y en “sacar una buenas notas en el informe PISA

La reciente creación de la REF ha impulsado el encuentro y el diálogo entre los profesores de universidad y de las Enseñanzas medias. Bajo los aires de renovación y de colaboración que esta “red” ha creado, debemos –los profesores de secundaria- pararnos y decidir entre todos qué podemos y debemos hacer ante un futuro poco alentador para nuestras materias de enseñanza.

En todas las CCAA son muchos compañeros los que están tratando de frenar la reducción de horas que se nos ha impuesto, buscando puntos de encuentro con las autoridades autonómicas. Debemos sentarnos juntos y poner en común nuestro bagaje y así enriquecernos.

La SEPFi lleva años en esta tarea y son muchas las labores que ha realizado a favor de la filosofía en la Enseñanza Secundaria y de los profesores de filosofía. El encuentro quiere ser un lugar donde compartir las experiencias docentes, nuestros problemas, preocupaciones, éxitos, fracasos, propuestas didácticas, aquello que funciona y motiva en la enseñanza de la filosofía. Y en esa línea se presenta este encuentro.

Viernes, 4 de septiembre

9,00-10,00 h.

Inauguración D. Luis María Cifuentes, *Presidente de la SEPFi.*

Conferencia de apertura: “La filosofía como bien común”.

D. Antonio Campillo, *Decano de la Facultad de Filosofía de Murcia,*
Presidente de la Conferencia de Decanos y de la Red Española de Filosofía.

10,00-11,00 h.

“La reforma actual del sistema educativo” **D. José Ignacio Sánchez Pérez,**
Director General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio
de Educación, Cultura y Deportes.

11,15-12,15 h.

Mesa redonda: “La comunidad filosófica ante el nuevo currículum”.

Coordinación: **Dña. Esperanza Rodríguez Guillén,**

Presidenta de la Comisión de Secundaria de la REF. Intervendrán también
los miembros de esa Comisión pertenecientes a las diversas CCAA.

12,15-12,30 h. Pausa

12,30-14,00 h.

Taller sobre las nuevas materias filosóficas del currículum en la ESO y en
el Bachillerato:

¿Ética o educación en valores?. **D. Javier Méndez,**

Director de la Revista PAIDEÍA.

Coordinación: **D. Javier Méndez.**

Comunicaciones sobre el tema: 10 minutos por persona.

14,00-16,00 h. Comida

16,00-16,30 h.

“Las competencias básicas en educación y la contribución de la Filosofía a
las mismas”.

D. Manuel Sanlés Olivares,

Vicepresidente de la SEPFi.

16,30-18 h.

Taller sobre las competencias básicas/ Nuevas propuestas: bilingüismo.

Coordinación: **D. Manuel Sanlés Olivares.**

Comunicaciones sobre el tema: 10 minutos por persona.

18,00-18,30 h.

“La necesidad de una didáctica de la filosofía actualizada”

D. Luis M^a Cifuentes,

Presidente de la SEPFi, Catedrático de Filosofía.

18,30-20,00 h.

Talleres sobre el tema.

Coordinación: **D. Luis María Cifuentes.**

Comunicaciones: 10 minutos por persona.

Sábado, 5 de septiembre

9,30-10,00 h.

“Los alumnos como creadores de escritura filosófica”.

D. Felipe Aguado, Catedrático de Filosofía.

10-10,30 h.

“Buenas prácticas docentes en Filosofía”.

Dña. Esperanza Rodríguez Guillén,

Presidenta de la Comisión de Secundaria de la REF.

10.30-11.30 h.

1º Parte del taller sobre “buenas prácticas docentes en Filosofía”
(Disertación, Olimpiadas, Debates, etc.).

Coordinación: **Felipe Aguado y Esperanza Rodríguez.**

Comunicaciones: 10 minutos por persona.

11.30-12.00 h. Descanso

12,00-13,30 h.

2ª Parte del taller sobre “buenas prácticas docentes en Filosofía” (cine,
películas, televisión, Nuevas tecnologías, juegos, etc.).

Coordinación: **Esperanza Rodríguez y Felipe Aguado.**

Comunicaciones: 10 minutos por persona.

13,30-14,15 h.

Conferencia de clausura “Las mujeres en la historia de la Filosofía”

Dña. Concha Roldán.

Directora de Instituto de Filosofía del CSIC.

NOTA: Este programa puede sufrir variaciones en función de
las comunicaciones que se presenten a los diferentes talleres.

INSCRIPCIÓN: **20** euros, **10** euros para miembros de la SEPFi y
gratis para estudiantes.

Para inscribirse en el curso hay que enviar a

filosofiasecundariasepfi@gmail.com,

una copia del resguardo del ingreso de la matrícula a:

Titular de la Cuenta: Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPFi)

Entidad Bancaria: Bankia 2038 1048 44 6000945025 IBAN ES89

MODELO DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

PARA ENTREGAR EL SOCIO Y SUScriptor EN SU BANCO O CAJA

D.(a): _____

Ruego a Vds. que, hasta nuevo aviso, adeuden en mi Cuenta Corriente o Libreta de Ahorros número: _____

sucursal número _____ de _____

todos los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista PAIDEÍA.

Lugar: _____

Fecha: _____

Firma

✂.....

PARA ENVIAR A LA SEDE DE LA SEPI.

(Plaza de Argüelles, 7 • 28008 Madrid)

Bankia 2038-1048-44-6000945025

- Deseo suscribirme a PAIDEÍA por el período de un año (tres números) y renovación automática hasta nuevo aviso.
- Deseo recibir el número _____

Ruego a Vds. que, hasta nuevo aviso, adeuden en mi Cuenta Corriente o Libreta de Ahorros número _____

del Banco _____ o Caja _____

Sucursal número _____, de _____

todos los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista PAIDEÍA.

Nombre y apellidos: _____

Domicilio: _____

Población: _____ C. P. _____

Provincia: _____

E-mail y Teléfono: _____

✂

COLABORACIONES EN PAIDEÍA

Nuevas normas de publicación

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

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

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

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

Artículos, entrevistas, aulas abiertas y comunicaciones:

Javier Méndez: javier.mendez@yahoo.es

Libros: Julián Arroyo: julianarroyo@yahoo.es

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

COLABORAN EN ESTE NÚMERO: Ana Simón Viñas, Eloy Requena Espejo, Lourdes Otero León, Esther C. García Tejedor, Manuel Sanlés Olivares, Julio Ostalé García, Esperanza Rodríguez Guillén

TAMBIÉN HAN COLABORADO: Julián Arroyo Pomedá, Luis Roca Jusmet, Luis María Cifuentes Pérez y Pedro Ortega Campos.



SEPFI

Sociedad Española de
Profesores de Filosofía