

Paideía

Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica

Mayo-Agosto 2018

ENCUENTROS

Apología de la Filosofía o el cultivo de la virtud secreta.
José Antonio Santiago Sánchez

La situación de quien enseña a filosofar: entre Sócrates e Isócrates, con ojos griegos.
Ignacio Marcio Cid

La preguntas poderosas que nos cambian la vida: ahora Coaching vs. siempre Filosofía.
Patricia Pratts

Las raíces éticas de la educación.
Delia Manzanero

La creación de significados como práctica filosófica de la definición.
Luis Calero Morcuende

La Filosofía como arte en los tiempos de la civilización tecnológica.
Rosa María Rodríguez Ladreda

La disertación: una herramienta para la enseñanza de la Filosofía.
Javier Méndez Pérez

La educación (y la Filosofía) como utopía.
Felipe Aguado Hernández

Problemas de evaluación en Filosofía con niños y otras prácticas filosóficas.
Soledad Hernández

Sobre Filosofía y didáctica de la Filosofía.
Eva García Traba, Ricardo Rguez. de Rávena y Miguel Vázquez Freire

LIBROS

COMUNICACIONES

Ciclo "Lecciones de Filosofía" 2018.
Elena Romea Parente

VIII Olimpiada Filosófica de la Comunidad de Madrid.
M^a del Rosario Sánchez García

EN COEDICIÓN CON EDELVIVES

FILOSOFÍA

GUÍA DIDÁCTICA
Y RECURSOS
COMPLEMENTARIOS
DISPONIBLES

4º ESO



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



1º BACHILLERATO

Libro de Teoría y libro de Práctica
juntos en un pack indivisible.
ISBN PACK:

978-84-8483-799-2

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA



2º BACHILLERATO

Libro de Teoría y libro de Práctica
juntos en un pack indivisible.

ISBN PACK:

978-84-8483-841-8

EvAU



TEXTOS DE FILOSOFÍA

ISBN: 978-84-8483-901-9

PSICOLOGÍA

2º BACHILLERATO



GUÍA DIDÁCTICA
Y RECURSOS
COMPLEMENTARIOS
DISPONIBLES

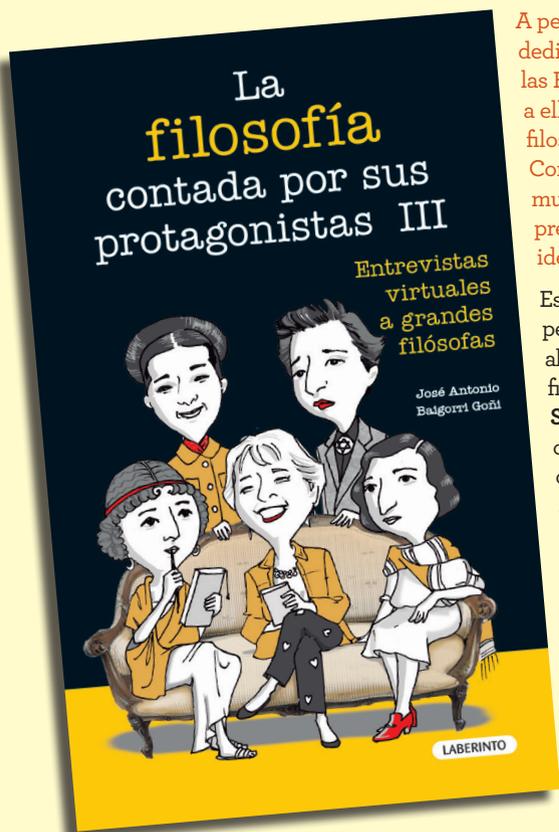
Libro de Teoría y
libro de Práctica
juntos en un pack
indivisible.

ISBN PACK:

978-84-8483-845-6

LA FILOSOFÍA CONTADA POR SUS PROTAGONISTAS III

Entrevistas virtuales a grandes filósofas



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

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

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

ISBN: 978-84-8483-944-6



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

La filosofía contada por sus protagonistas I

ISBN: 978-84-8483-689-6

La filosofía contada por sus protagonistas II

ISBN: 978-84-8483-819-7

ÍNDICE

REVISTA DE FILOSOFÍA Y
DIDÁCTICA FILOSÓFICA
2ª ÉPOCA, AÑO XXXVIII
PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL
MAYO-AGOSTO 2018
www.sepfi.es



SEPFI
Sociedad Española de
Profesores de Filosofía

PAIDEÍA
112

109	EDITORIAL	109
109	ENCUENTROS	
	– Presentación	111
	– Apología de la Filosofía o el cultivo de la virtud secreta. <i>José Antonio Santiago Sánchez.</i>	117
	– La situación de quien enseña a filosofar: entre Sócrates e Isócrates, con ojos griegos. <i>Ignacio Marcio Cid.</i>	131
	– Las preguntas poderosas que nos cambian la vida: ahora Coaching vs. siempre Filosofía. <i>Patricia Pratts.</i>	149
	– Las raíces éticas de la educación. <i>Delia Manzanero.</i>	155
	– La creación de significados como práctica filosófica de la definición. <i>Luis Calero Morcuende.</i>	169
	– La Filosofía como arte en los tiempos de la civilización tecnológica. <i>Rosa María Rodríguez Ladreda.</i>	187
	– La disertación: una herramienta para la enseñanza de la Filosofía. <i>Javier Méndez Pérez.</i>	201
	– La educación (y la Filosofía) como utopía. <i>Felipe Aguado Hernández.</i>	215
	– Problemas de evaluación en Filosofía con niños y otras prácticas filosóficas. <i>Soledad Hernández.</i>	221
	– Sobre Filosofía y didáctica de la Filosofía. <i>Eva García Traba, Ricardo Rodríguez de Rávena y Miguel Vázquez Freire.</i>	231
249	LIBROS	
273	COMUNICACIONES	
	– Ciclo “Lecciones de Filosofía” 2018. <i>Elena Romea Parente.</i>	275
	– VIII Olimpiada Filosófica de la Comunidad de Madrid. <i>M^a del Rosario Sánchez García.</i>	283

PRESIDENTE DE LA SEPFi
Manuel Sanlés Olivares

DIRECTOR
Javier Méndez

SECRETARIO
Michele Botto

COORDINADOR
DEL MONOGRÁFICO
Felipe Aguado Hernández

CONSEJO DE REDACCIÓN
Javier Hernández Iglesias
Felipe Aguado Hernández
Julián Arroyo Pomedá
Jesús Pichel Martín
Manuel Sanlés Olivares
Michele Botto
Francisca Hernández Borque
Elisa Favaro Carbajal
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
Colegio Liceo Europeo
UAM
Instituto de Investigaciones
"Gino Germani", de la
Universidad de Buenos
Aires; Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas
y Técnicas (CONICET)
Universidad Técnica
Particular de Loja
(Ecuador)

Héctor Arévalo Benito

Isaac Ramos Gil
Luis Martínez de Velasco

Javier Gómez Martínez

Julio Ostalé García

Delia Manzanero

Profesor de la UNED y
profesor del IES Menéndez
Pelayo de Getafe
Profesor del IES Menéndez
Pelayo, Getafe
Profesor de la Universidad
Nacional de Educación a
Distancia (UNED)
Presidenta de la Asociación
Bajo Palabra y Profesora
de Derecho de la
Universidad Rey Juan Carlos

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

Suscripción 2018: Personas físicas 35 € (incluidos gastos de envío)
Instituciones: 35 € (incluidos gastos de envío)
Extranjero: 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

Apunto de celebrarse una Asamblea Extraordinaria de la SEPFi en la que se decidirá el futuro de nuestra Sociedad, nos parece conveniente citar aquí unas palabras del Presidente Honorario de la SEPFi, Luis María Cifuentes, publicadas recientemente en la Revista del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid:

La Sociedad Española de Profesores de Filosofía fue fundada en Madrid en 1979 por un grupo de profesores de Instituto entre los que figuraban, entre otros, Ángel López Herrerías, Antonio Aróstegui Megías, Félix García Moriyón y Pedro Ortega Campos. En 1980 fue inscrita en el Registro Nacional de Asociaciones y desde 1988 está exenta de obligaciones fiscales al ser considerada una entidad sin ánimo de lucro.

La Junta Directiva de la SEPFi, según sus estatutos, está compuesta por varios cargos: presidente, vicepresidente, secretario y tesorero. Todos ellos realizan sus tareas de modo voluntario y no cobran por su dedicación a la SEPFi. Han sido presidentes de la SEPFi Antonio Aróstegui, Félix García Moriyón, Victoria Crespo Güemes y Luis María Cifuentes Pérez. En la actualidad y desde 2016 la preside Manuel Sanlés Olivares. Todos ellos han estado durante años involucrados en actividades tendentes a explicar el significado de la educación filosófica ante los responsables de la política educativa en el Ministerio de Educación y en la Comunidad de Madrid.

En la actualidad la SEPFi figura como entidad fundadora de la REF (Red Española de Filosofía), colabora en la organización de sus Congresos filosóficos, sigue editando la revista PAIDEIA y aporta sus recursos y personal en la organización de la Olimpiada Filosófica de la Comunidad de Madrid que se celebra todos los años. Asimismo la SEPFi, tiene una página web para informar de todas sus actividades. La labor de la SEPFi que tan importante ha sido a lo largo de más de treinta años, sigue siendo hoy necesaria porque la última ley educativa todavía vigente (LOMCE) nuevamente ha eliminado del curriculum materias filosóficas que debían ser comunes y obligatorias para todo el alumnado, como la Historia de la Filosofía y la Ética. Nos parece necesario que el sistema educativo español siga contando, como sugiere repetidamente la UNESCO, con un ciclo de materias filosóficas bien estructurado y organizado a lo largo de la Enseñanza Secundaria.

Han sido varias las voces dentro de la SEPFi que han pedido urgentemente una actualización de los estatutos y una renovación de cargos, ya que algunos de los miembros de la actual Junta Directiva han manifestado su deseo de no seguir adelante y por otra parte no hay tantas personas implicadas en sacar adelante esta Sociedad.

Por ese motivo, además de la renovación de los Estatutos que se han quedado obsoletos, se hace necesaria una posible fusión con otras asociaciones que ejercen su actividad en la Comunidad de Madrid. La SEPFi se muestra abierta a cualquier posibilidad.

“A pesar de los pesares” las actividades han seguido saliendo adelante desde el 2016 sin disminuir ni una sola de ellas. Unas de las novedades de estos 2 últimos años ha sido la Celebración en Madrid de dos Encuentros de Profesores de Filosofía de Enseñanza Secundaria de toda España a los que además han asistido varios profesores universitarios. El primero se celebró en la Colegio de Doctores y Licenciados y el segundo en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. La asistencia a ambos encuentros fue bastante masiva.

Otras de las actividades organizadas por la SEPFi en su conjunto o por algunos de sus miembros han sido:

- Participación de algunos de sus miembros en los órganos directivos de la REF (además de ser miembro fundador de la misma)
- Organización y formación del grupo Masfilosofía, dedicado a la celebración de Actos todos los años con motivo del Día Mundial de la Filosofía que promueve la UNESCO
- Edición de varios monográficos de Paideia con gran éxito: Centenario de la Revolución Rusa, Quinto centenario de “Utopía”, Número especial dedicado a la figura Giner de los Ríos y la ILE.
- Participación en reuniones con Parlamentarios, con miembros del mecd, de la Consejería de Madrid, de la Asamblea de Madrid, etc. Todo ello en el marco de la lucha para mejorar la situación de la Filosofía en Secundaria tras la LOMCE junto con la Comisión de Secundaria de la REF
- Organización de Mesas redondas y presentaciones de libros en la Sección de Filosofía del Ateneo de Madrid
- Organización de algunos eventos filosóficos exitosos en el Matadero.
- Presentación de ponencias y talleres por parte de algunos de sus miembros en varios Congresos.
- Colaboración con el Ministerio de Educación en calidad de asesores para la Elaboración de pruebas externas con el fin de unificar el sistema educativo español fragmentado en las diversas CCAA
- Organización durante 20 años, de modo ininterrumpido, del Concurso de Filosofía para estudiantes y unas charlas en el Colegio de Licenciados para ayuda a la preparación de la prueba de Historia de la Filosofía en las Pruebas de Acceso a la Universidad.
- Somos parte importante de la Olimpiada Filosófica de Madrid y participamos en la organización de la Olimpiada Filosófica de España cuando se organizó en Madrid.

Por todos estos motivos pensamos que una Sociedad de Profesores de Filosofía es más necesaria que nunca. Por una parte, en estos años han ido apareciendo Sociedades de Profesores de Secundaria en todas las CCAA. Esas sociedades están inscritas en la REF, como la SEPFi. En Madrid mismo existen dos asociaciones más, además de la

SEPFi. Es necesaria una remodelación y no una desaparición. Los miembros de estas Sociedades que operan en Madrid, además de defender la Filosofía a nivel autonómico operan a nivel nacional con el Ministerio de Educación y el Parlamento en representación de la REF junto con la SEPFi. Aunque la SEPFi no sea un referente nacional sí que es un referente autonómico, además de ayudar a la REF en la defensa de la Filosofía a nivel nacional.

Por otra parte, la edición de la revista PAIDEIA no debe cesar porque sigue teniendo un lugar. Es una publicación para profesores de Secundaria en la que publican no solo profesores de Madrid sino de toda España, y no solo de Secundaria sino también profesores universitarios y alumnos de Bachillerato. Se trata de una publicación de didáctica de la Filosofía que no debe desaparecer sino adaptarse a la nueva era digital en la que la impresión en `papel es cada vez más escasa. En España las publicaciones de Didáctica de la Filosofía son muy escasas por no decir casi inexistentes y son absolutamente necesarias.

Para finalizar, esta revista y la SEPFi quieren agradecer, a todos aquellos que han colaborado y quieren seguir colaborando con este proyecto, los esfuerzos de dedicación y tiempo para sacar adelante este proyecto tan ilusionante en estos tiempos de precariedad.

ENCUENTROS

Presentación Segundos Encuentros de Profesores de Filosofía

Hace tres años se celebraron los primeros encuentros de profesores de filosofía en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid con un notable éxito. En aquella ocasión se decidió que había que repetir la experiencia y por ello se han convocado en este año los segundos encuentros de profesores de filosofía por iniciativa de la SEPFi (Sociedad Española de Profesores de Filosofía), y con la colaboración de la REF (Red Española de Filosofía) –donde están integradas todas las asociaciones de profesores de filosofía de las CCAA–, la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid y el Instituto de Filosofía del CSIC. Los II encuentros tuvieron lugar en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid los días 2, 3 y 4 de julio de 2018.

Conviene recordar la importancia de este tipo de eventos que responden a la necesidad de los profesores de intercambiar experiencias y estar al día de las nuevas corrientes en la enseñanza de la filosofía. Además hay que añadir la oportunidad para mantener la comunicación y coordinación en la defensa de la filosofía tan necesaria en estos tiempos que han visto mermada su presencia en los planes de estudio en todos los niveles educativos.

Los II Encuentros de Profesores de Filosofía han sido un notable éxito en cuanto a la asistencia y calidad de los trabajos presentados. Fueron tres días de intensa participación en todas las mesas programadas, con apenas tiempo para la conversación e intercambio de ideas, asunto que prometemos tener en cuenta para la tercera edición, como de nuevo se ha acordado celebrar por los asistentes.

En esta ocasión el debate se organizó alrededor de seis mesas temáticas y dos conferencias. Las mesas temáticas abordaron diversas cuestiones como la situación de la filosofía en las distintas Comunidades Autónomas, la enseñanza de la filosofía en la Educación Secundaria y el Bachillerato, el valor de la filosofía en la educación, la filosofía práctica o práctica filosófica y el valor cultural de la filosofía. Todas ellas despertaron interés en los asistentes y ocasionaron debates posteriores que ponían en valor la preocupación de la enseñanza de la filosofía en el presente. Hay que destacar las conferencias de inauguración y clausura que abordaron cuestiones filosóficas de gran interés.

Remedios Zafra habló el primer día con una conferencia titulada *Pensar como trabajo en la cultura de la red*. Una conferencia sin duda muy interesante centrada en un tema realmente actual: la relación entre filosofía y lo que ella llama la *cultura-red*: las nuevas formas de comunicación en la red de Internet. La cultura-red se caracteriza por las relaciones entre el pensar crítico y la ciudadanía, y además configura un nuevo mundo para la educación fuera de las aulas y para el trabajo, que se caracteriza, según Reme-

dios, por dos elementos: la precariedad y la urgencia. El mundo de la cultura-red funciona bajo la lógica de la acumulación y el crecimiento incesante sin tiempo a la reflexión, en el que todo es cuantificable incluyendo lo que Habermas denomina como el mundo de la vida, esa esfera de la comunicación donde los individuos interaccionan fuera de las instituciones. Según Remedios, el capitalismo funciona mediante el solapamiento de estos mundos creando nuevos marcos de cotidianeidad y fantasía. En el mundo de Internet muchos hablan y escriben para muchos que hablan y escriben, pero, se pregunta Remedios, ¿hay lectores y oyentes en la red? La red crea un mundo virtual que afecta también al mundo académico, a los trabajadores culturales que caen bajo esa lógica de la acumulación, una ley sencilla y adictiva. De esta manera la estadística se convierte en la base de la realidad, y los investigadores solo piensan en una acumulación de citas de sus trabajos. La manera de escapar a esta lógica es la desconexión. Debemos aprender a desconectarnos del mundo digital, y como profesores, enseñar a nuestros alumnos a desconectarse, a buscar esos espacios vacíos donde no se está conectado y debemos saber gestionar los tiempos en los que queremos estar conectados y en los que no. En otras palabras, hay que enseñar a vivir una cultura del ocio donde no dependamos de las máquinas. Otra consecuencia de la cultura red es la invisibilidad de la mujer, denuncia Remedios Zafra. Urge incorporar a los pobres y las mujeres al mundo de la creación digital y para ello es importante pagar el reconocimiento creativo con dinero, solo el rico se conforma con el prestigio como capital simbólico, pues no necesita el dinero y eso es fuertemente conservador. En el *pobre* el reconocimiento no remunerado crea frustración.

En la mesa sobre la situación de la filosofía se abordó su situación en las distintas Comunidades Autónomas, resaltando la enorme diferencia de unos territorios a otros dentro del Estado español. Así, mientras ya casi todas las CCAA han introducido la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato, al menos en lo que respecta a las modalidades de Ciencias Sociales y Humanidades, otras Comunidades, como las de Madrid y Murcia, siguen apostando por su no inclusión. Como resultado del debate posterior se acordó apoyar la demanda que ya la REF hizo en su día y tiene como objetivo en todas las negociaciones: la obligatoriedad de la Historia de la Filosofía en todas las modalidades de 2º de Bachillerato.

A continuación exponemos el programa del evento en el cual se pueden observar las ponencias realizadas de las que no podemos hacer un resumen de todas ellas por falta de espacio. Tampoco podemos ofrecer el texto íntegro de todas ellas, solo de aquellas que nos han llegado a la redacción y que incluimos según el orden de exposición.

Esperanza Rodríguez, profesora de Educación Secundaria, moderó un interesante debate sobre el valor cultural de la filosofía entre profesionales de distintos ámbitos profesionales. La periodista Magis Iglesias, el teólogo Juan José Tamayo y el físico Luis Garay dialogaron sobre sus distintos puntos de vista en torno a la filosofía y su importancia en estos nuevos tiempos que corren como ha quedado manifiesto a lo largo de todo el evento.

PROGRAMA

Lunes 2 de julio

10:30 h-11:00 h Mesa de presentación: Esperanza Rodríguez Guillén (Presidenta de la Comisión de Secundaria de la REF), María José Guerra Palmero (Catedrática de la Universidad de La Laguna y Presidenta de la REF), Manuel Sanlés Olivares (Presidente de la SEPEFI) y Juan Antonio Valor (Decano de la Facultad de Filosofía, UCM)

11:05 h-12:15 h Conferencia Plenaria Inaugural: Remedios Zafra (Universidad de Sevilla), «Pensar como trabajo en la cultura de la red». Presenta: María José Guerra (ULL, Presidenta de la REF).

Descanso

12:30 h-14:30 h Mesa 1: «La didáctica de la Filosofía en la actualidad». Modera: Juan José García Norro (UCM). Ponentes:

- José Antonio Santiago (IES Juan de Padilla, Illescas): *La enseñanza de la Filosofía prodigada.*
- Agustín Palomar (IES La Madraza, Granada): *La cuestión educativa y el amor al mundo: claves arendtianas para comprender la crisis de la educación en nuestro tiempo.*
- Ignacio Marcio (Centro Instituto Fort Pius, Barcelona): *Entre Sócrates e Isócrates: con ojos griegos.*
- Miguel Ángel López Muñoz (IES San Juan Bautista de la Concepción, Almodovar del Campo, Castilla-La Mancha): *El nuevo borrador para un nuevo temario de oposiciones elaborado por el MECD: entre el secretismo y el sectarismo.*

Descanso: Comida

16:00 h-17:30 h Mesa 2: Representantes de las diversas Comunidades Autónomas con mayor presencia de la Filosofía en la Enseñanza Secundaria. Modera: Esperanza Rodríguez (Presidenta de la Comisión de Secundaria de la REF).

Ponentes: María José Guerra Palmero (Canarias), Carme Adán (Galicia), Sergio Gómez (Aragón), Víctor Bermúdez (Extremadura).

Descanso

16:00 h-17:30 h Mesa 3: «La Filosofía en la E.S.O.» Modera: Manuel Sanlés Olivares (Presidente de la SEPEFI y profesor de Filosofía del Colegio Altair Internacional, Madrid).

Ponentes:

- Patricia Forner (IES Cueva Santa Segorbe, Valencia): *La Filosofía como mejora educativa para la inclusión efectiva en las aulas.*
- Carme Adán (Catedrática de Filosofía, Santiago de Compostela): *Soy feminista.*
- Patricia Prats (IES Margarita Salas de Majadahonda): *Las preguntas importantes que nos cambian la vida: ahora coaching vs. siempre filosofía.*

Martes 3 de julio

9:30 h-11:00 h Mesa 4: «Valor de la Filosofía en la Educación». Modera: Concha Roldán (Directora del Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

Ponentes:

- Delia Manzanero (URCJ): *Las raíces éticas de la educación.*
- Marta Nogueroles (UAM): *La Filosofía como herramienta para promover la justicia social.*
- Rosa Fernández Ladreda (AAFI): *La Filosofía como arte en los tiempos de la civilización tecnológica.*

Descanso



→

12:00 h-14:30 h Mesa 5.1: «La Filosofía en el Bachillerato». Modera: Javier Méndez Pérez (Director de la revista Paideía y profesor de Filosofía del IES Tirso de Molina, Madrid).

Ponentes:

- Rosa García Macías (IES Trastierras, Córdoba): *Filosofía a pie de calle.*
- Luis Calero (IES Tháder de Orihuela): *Taller de significados inéditos.*
- María Ruiz Calvente (IES Los Cerros, Jaén): *La mirada filosófica: de las ideologías a la realidad.*

Descanso: Comida

16:00 h-18:00 h Mesa 5.2: «Experiencias didácticas en bachillerato». Modera: Manuel Sanlés Olivares (Presidente de la SEPFi y profesor de Filosofía del Colegio Altair Internacional, Madrid).

Ponentes:

- Vidal Rodríguez David (IES Las Heras, Cantabria): *Experimentar para comprender: La vivencia personal como motor del pensamiento.*
- Javier Méndez (IES Tirso de Molina, Madrid): *La disertación: una herramienta para la enseñanza de la Filosofía: qué es cómo se evalúa.*
- Alicia Eva García Garea (IES de Ames, A Coruña): *Danzar al ritmo del Mito de la Caverna.*
- Celso Luján (IES Severo Ochoa, Elche): *Nuevas actividades de filosofía a través de la plataforma Google Classroom.*

Descanso

18:30 h-20:00 h Mesa 6.1: «Filosofía práctica o práctica filosófica» Modera: Elisa Favaro Carvajal (SEPFi).

Ponentes:

- Jorge Úbeda (Fundación Pro-maestro y UCM): *Papel Educativo de la Filosofía en entornos no reglados.*
- José Birlanga (UAM): *De arañas y abejas. La formación práctica del profesor de Filosofía.*
- Ana Isabel García (Profesora de Secundaria, tallerista y formadora de diálogo filosófico): *¿Qué me aporta la práctica filosófica a mi función docente?*
- Felipe Aguado (Catedrático de Filosofía): *La educación (y la Filosofía) como utopía.*

Miércoles 4 de julio

9:30 h-11:30 h Mesa 6.2: «Filosofía práctica o práctica filosófica». Modera: Luis M. Cifuentes (Presidente honorario de la SEPFi).

Ponentes:

- Soledad Hernández (IES Menéndez Pelayo, Madrid): *La evaluación de la práctica filosófica.*
- Luis M. Cifuentes (Sociedad Española de Profesores de Filosofía): *Filosofía práctica y nuevas prácticas filosóficas.*
- Eva Garea-Traba, Ricardo Rodríguez de Rávena y Miguel Vázquez Freire (Grupo Nexos de Didáctica de la Filosofía): *El papel educador de la Filosofía.*

Descanso

12:00 h-13:00 h Mesa 6.3: «La Filosofía como valor cultural». Modera: Esperanza Rodríguez Guillén (Presidenta de la Comisión de Secundaria de la REF).

Ponentes:

- Magis Iglesias (periodista y directora de Comunicación de Marca Española).
- Luis Garay (Físico y profesor titular de la UCM).
- Juan José Tamayo (teólogo y Catedrático de la UC3M).

13:00 h-14:00 h : Conferencia final a cargo de María José Guerra Palmero (Catedrática de la ULLA y Presidenta de la REF): *«Ética para millenials: Libertad y Felicidad en tiempos precarios».* Presenta: Manuel Sanlés Olivares Presidente de la SEPFi y profesor de Filosofía del Colegio Altair Internacional, Madrid).

Los II Encuentros entre profesores de filosofía fueron clausurados por María José Guerra, presidenta de la REF, con la conferencia *Ética para milenials* en la que abordó los ideales de autonomía y autorrealización en la era digital.

Para María José vivimos en una época en la que ha irrumpido la era digital que nos obliga a reflexionar sobre nuestro espacio-tiempo. Una de las características de esta era son los *milenials*, los jóvenes hiperconectados nacidos a partir de los años 90 del siglo pasado y que han cambiado los valores sociales y éticos. Los *milenials* aprenden en comunidad y han iniciado un proceso de reconstrucción del sujeto que gira en torno a los conceptos clásicos de la libertad y la felicidad. La libertad se define como libertad de elección, igual como si estuviéramos en un hipermercado. La libertad es una libertad de consumo, de elección entre los distintos productos que no ofrece el mercado alrededor de una industria de la felicidad, con el peligro, que ya anunciara Thomas Mann, de llegar a un *totalitarismo en forma de libertad*. Se producen modificaciones en los imaginarios de la cultura digital transmitidos por los medios de comunicación que utilizan un lenguaje publicitario, como la expresión a modo de ejemplo de *prosumers*: la combinación entre consumidores y productores, a la vez que ocurre el fenómeno de la precarización de las clases medias occidentales apoyado en la robotización y automatización de todos los procesos de producción que invaden incluso aquellas profesiones humanísticas que pudiéramos pensar ajenas a este proceso, como la educación, en la que se está dando unos cambios en las instituciones educativas en relación al profesorado y los gestores de recursos humanos y educativos. Por otro lado, parece que asistimos paralelamente a una vuelta a la oralidad, en la cual la filosofía, según María José, puede encontrar nuevas forma de expresión y difusión, en la recuperación del diálogo como método filosófico que no deja de apuntar hacia un cierto paralelismo de vuelta a los clásicos como ya ocurriera en los albores de la modernidad. La cuestión no es negarse a esta nueva cultura digital sino, por el contrario, tratar de buscar una alianza o vínculo para promover un diálogo entre generaciones.

Por último nos gustaría mencionar a Concha Roldán, directora del Instituto de Filosofía del CSIC y a Rafael de la Orden, antiguo Decano de la Universidad Complutense de Madrid, por su generosa y amplia colaboración sin la cual el éxito y celebración de estos encuentros no hubiera tenido lugar.

Desde la Sepfi no nos queda más que felicitarnos por el éxito de los mismos y agradecer a todos los asistentes su buena disposición y entrega, y esperamos que estos Segundos Encuentros sirvan como fuente de inspiración para unos terceros encuentros en un futuro próximo.

JOSÉ ANTONIO SANTIAGO
SÁNCHEZ.

DOCTOR EN FILOSOFÍA
POR LA UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE DE
MADRID. PROFESOR
TITULAR DE FILOSOFÍA Y
JEFE DEPARTAMENTAL EN
EL IES JUAN DE PADILLA
DE TOLEDO.
litodav@gmail.com

Apología de la Filosofía o el cultivo de la virtud secreta

En este artículo se pretende realizar una crítica a todos los argumentos que defienden la enseñanza de la filosofía desde doctrinas tales como el culturalismo, la democracia, la tolerancia o la ética. Dichos posicionamientos conciben, a nuestro juicio, la filosofía como un saber exento o flotante, henchido de valoración y universalidad; características que desvirtúan la verdadera realidad de una filosofía realmente implantada por la que se aboga.

Palabras clave: Filosofía, democracia, valores, educación.

This article aims to critique all the arguments that defend the teaching of philosophy from doctrines such as culturalism, democracy, tolerance or ethics. These positions conceive, in our opinion, philosophy as an exempt or floating knowledge, full of valuation and universality. These characteristics distort the true reality of a philosophy deeply rooted.

Keywords: Philosophy, democracy, values, education.

1

El 17 de noviembre de cada año, con o sin jubileo, se celebra, según resolución conjunta A/RES/60/1 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el *Día Mundial de la Filosofía*. Para ello, quizás por alguna razón que el autor de estas líneas desconoce, se decidió brindar a tan insigne materia el tercer jueves de noviembre de cada año. Tal vez -solo es un suponer- dicho día fuera instituido por parte de la ONU en cotejo con la conmemoración de la efeméride anterior: el *Día Internacional de la Tolerancia*, establecido el día 16 del mismo mes, justo un día antes.

Por lo que parece, el objetivo de dicho acontecimiento (siempre según el texto de la resolución) no es otro que «destacar la importancia de esta disciplina, especialmente de cara a la gente joven, y también para subrayar que la filosofía es una disciplina que estimula el pensamiento crítico e independiente y es capaz de trabajar en aras de un mejor

entendimiento del mundo, promoviendo la paz y la tolerancia». Por dicha razón «la Unesco ha proclamado el tercer jueves de noviembre Día Mundial de la Filosofía» (<https://es.unesco.org/events/dia-mundial-filosofia>).

Desde el año de su proclamación en el 2005 el *Día Mundial de la Filosofía* fue regido por la UNESCO («Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura»), organismo subsidiario de la ONU, que en su *web* sostiene: «la Conferencia General de la UNESCO estaba convencida de que la institucionalización del Día de la Filosofía en la UNESCO como día de la filosofía mundial ganaría reconocimiento y daría un fuerte impulso a la filosofía y, en particular, a la enseñanza de la filosofía en el mundo».

Durante dicho día, así como a lo largo de los días aledaños, multitud de noticias entrevistas o artículos en revistas y prensa escrita o telemática se sirven de la efeméride para volver a apoyar la presencia de esta asignatura en el plan de estudios de la educación española, europea e incluso mundial. Lo cierto es que el *currículum* educativo de la mayor parte de los gobiernos europeos, e incluso mundiales, ha ido relegando paulatinamente a la filosofía hacia el silencio, cuando no a su aniquilación, dentro de las aulas.

Probablemente el lector de estas páginas, aludido por las cuestiones educativas de nuestra época actual, barruntará que de lo que aquí se trata es de aportar humildemente con este escrito un apoyo a la disciplina, la cual el que esto escribe, profesa. Y que así la filosofía siga teniendo el apoyo educativo que se merece. No en vano, dicho lector, que de seguro será prevenido, considerará que, con independencia de las razones más o menos fundadas, e incluso loables, que existen para defender la enseñanza filosófica, así como la que reivindica respecto a la suya propia cualquier otro gremio en peligro de desaparecer, podría estar por encima de cualquier otra justificación. Lo cual, por otro lado, y todo sea dicho, arreciaría dichos argumentos de su preceptivo y necesario rigor en aras de un interés mayor, a saber, el mantenimiento corporativista del profesor de filosofía para la seguridad del sustento económico.

Así, podría pensar el lector con suma verosimilitud, los taxistas atacan los nuevos y progresivos modos tecnológicos que las empresas multinacionales de alquiler de coches con conductor están imponiendo en nuestros países. Y no tanto, diríamos en principio, porque dichos vehículos puedan ser conducidos por cualquier persona no profesional con carnet de conducir en el sector, al modo *freelance*, sin pagar licencias e impuestos, sino porque los taxistas están viendo peligrar su *modus vivendi* por obra y gracia de dichas empresas que operan desde la omnipresente y fantasmagórica red de internet. Y decimos que la primera impresión del lector sería *en principio*, porque, pese a primar la perspectiva corporativista de los tradicionales taxis, así como, por otro lado, el apoyo que, de suyo, los ciudadanos de a pie solemos casi por inercia costumbrista, brindar a dicha tradición así como al más débil de todo conflicto de interés, lo cierto es que son cada vez más los usuarios que, *en definitiva*, terminan por preferir los servicios de dichas multinacionales sin rostro que fichan autónomos a disposición voluntaria con precios más económicos.

De tal modo (y seguimos hasta ahora en el terreno de la más pura suposición), el que lea estas líneas acaso podrá concluir que la enseñanza de la filosofía, para bien o para mal, ha sido víctima del progreso al igual los taxis respecto de los nuevos tipos de «uberización» del transporte y, por ende, como ya suele decirse de modo extendido, de la «uberización» de la economía toda. A lo más, esbozarán un chasquido melifluido y añorarán, pese a todo, los tiempos pasados frente a los vertiginosos y abruptos cambios sociales que, al fin y a la postre, también nos benefician y nos hacen la vida mejor.

Pero de lo que aquí se trata, no es de reivindicar ese tiempo pasado y necesario con un cierto y ajustado tono que combine ponderadamente el prestigio sentimentalista de unas «humanidades» o una filosofía ya educativamente accesorias, así como tampoco hacer apología de la utilidad social. De lo que aquí se trata, decimos, es de analizar en parte los argumentos que, desde una u otra visión antes apuntadas, se utilizan.

Lo primero a considerar es la gran homogeneidad en que se disponen los numerosos discursos en favor de la presencia de la filosofía en la educación. Las claves que se esgrimen en ellos podrían resumirse *grosso modo* de la siguiente manera:

1. La Filosofía es parte de las Humanidades, así como de un inveterado y precioso legado de nuestra civilización que ha de ser salvaguardado a través de su conocimiento mediante el cual podemos «ser conscientes de la construcción de nuestros referentes culturales e identitarios (Guerra Palmero, 2017)».

2. Asimismo, la Filosofía ha de supervisar desde la «transversalidad» de las competencias educativas, los impactos y las consecuencias sociales, ético-morales y ecológicas de las revoluciones tecnológicas, ya que en un mundo acelerado por la acción de la Tecnociencia, la Filosofía como disciplina es más necesaria que nunca para estimar y sopesar muchas de sus perjudiciales consecuencias desde una reflexión pausada acerca de «retos tanto ambientales como civilizatorios que nos interpelan como humanidad» (*Ibid.*). Así, el Día Mundial de la Filosofía es una oportunidad «para situarse en un nivel reflexivo superior y necesario», una ocasión –nos dicen– de hacer una pausa en medio del acelerado ajeteo diario, «para pensar en el sentido de las actividades de investigar y formar personas bajo las inspiraciones y valores que identifican a esta antigua y admirada disciplina (Muñoz Tovar, 2017)».

3. Sin embargo, se argumenta por otro lado que, en este nuevo mundo cambiante y acelerado técnicamente, lo que se requiere para formar a los futuros profesionales capaces y responsables «es el desarrollo de capacidades que les permitan estar implicados en procesos de aprendizaje durante toda su vida laboral (*Ibid.*)». Así, la Filosofía potenciaría esas capacidades de análisis proyectadas a nuevos escenarios por cuanto que su estudio genera «experimentos mentales (*Ibid.*)» cultivando las hipótesis y los escenarios simulados con vistas al futuro, fomentando la maleabilidad formativa y los constantes reciclados aptitudinales que son precisos en el competitivo mundo actual.

4.- Por supuesto, no puede faltar el mantra actitudinal de cuño ilustrado-kantiano: *sapere aude!* Atrévete a saber, esto es, a pensar por ti mismo (S. Limiñana, 2017). La

filosofía nos enseña a pensar sin los dirigismos y constreñimientos que el mundo de la información y de la mercadotecnia nos imponen por parte de los poderes audiovisuales y económicos en las sociedades actuales. El filósofo, se nos dice así, es un aguafiestas que incómoda, que incordia a la sociedad porque se encuentra en perpetuo descreimiento de los valores y normas establecidas (Carrasco, 2018).

5.- El último punto argumental que podríamos desglosar sería el puramente dado en la *lex data*. Desde esta perspectiva, la relegación de la filosofía como parte de la enseñanza oficial a los ciudadanos del siglo XXI, contraviene las indicaciones de la UNESCO, para la cual, como decimos, la enseñanza de esta disciplina es fundamental, toda vez que «la filosofía proporciona las bases conceptuales de los principios y valores de los que depende la paz mundial: la democracia, los derechos humanos, la justicia y la igualdad». Por ello, sería preciso, una *lex ferenda* o reforma educativa por parte de los estados para volver a incluir la filosofía en el plan de estudios con la presencia que se merece.

Si recogemos este último testimonio acerca de la reivindicación de la filosofía en la enseñanza occidental que, a modo de colofón, hemos dejado para el final, habríamos de convenir, sin desmerecer la perspectiva histórica, que la antecesora de la Filosofía como supervisora moral de la barbarie, el fundamentalismo o la intolerancia fue, en otros tiempos, la cristiandad. Su vindicación y lucha, no solo intelectual, sino también bélica y social durante los siglos XV y XVI en pos de su consolidación podría resultarnos, con sus cercanías y lejanías, análoga de la que ahora los defensores de la «reflexión filosófica» y la UNESCO vinculan con la paz y la tolerancia en el mundo globalizado según los patrones de las democracias homologadas occidentales.

De este modo, y al igual que sucedía respecto a la amenaza del turco en la Europa (esto es, en la Cristiandad) de Carlos I (V de Alemania) o Felipe II, los valores universales de la ONU que protege la filosofía en cotejo con el día mundial de la tolerancia y el pensamiento crítico y libre de las democracias occidentales han de situarse frente a las actitudes fundamentalistas contemporáneas que la amenazan. Así se extrae palmariamente tanto de la resolución de la ONU antes mencionada como de las opiniones precedentes. En este caso, la filosofía debe constituir la «defensa crítica y racional» que el mundo libre confrontara contra, por ejemplo, el populismo o el terrorismo islámico y su ideología. Esa «barbarie» que tan graves consecuencias están dejando en nuestra civilización.

Con el devenir del tiempo, sin embargo, el término «cristiandad fue sustituido por el de «civilización». Así, la tan traída y llevada secularización que se produjo en Europa no solo consistió, como suele enseñarse desde cierto idealismo filosófico, como una metamorfosis emancipadora de las nuevas «actitudes» ilustradas en pos de la libertad y la tolerancia, sino primera y muy especialmente, una metamorfosis socioeconómica en el seno de las luchas de poder y propiedad que las remozadas políticas imperiales de Carlomagno o Carlos I fueron adquiriendo en la geopolítica europea frente a la inveterada hegemonía de la Iglesia de Roma.

En su magnífico ensayo *Imperiofobia y leyenda negra*, auténtico y reciente *best seller* en nuestro país, María Elvira Roca Barea sostiene que el término «civilización» fue utilizado por primera vez por Víctor Riquetti (1715-1789), marqués de Mirabeau en los albores de la Ilustración y desde dos contextos muy claros: la reivindicación de la aún entonces religión (cristiana, se entiende) como primera instancia valedora de la humanidad, así como la apología por la civilización de las colonias de la Nueva Francia y por ende, de todos los países de Europa que poseían territorios en América (Roca Barea, 2016: 100).

Se comprueba entonces, cómo las apologías ilustradas en favor de civilizar a los indios americanos son esgrimidas exactamente del mismo modo argumental a como hoy día se realiza, según hemos visto, a través de los defensores de la filosofía en las columnas de opinión de los periódicos con ocasión de su Día Mundial, y ensalzadas asimismo, por la UNESCO; a saber, la contraposición entre barbarie y civilización.

No se trata por tanto, de una nueva actitud, una suerte de despertar a la reflexión sobre los valores inalienables que rigen el mundo libre, sino más bien la salvaguarda de un mundo que, al igual que aquel de entonces, podía estar en peligro. Ese mundo es hoy día el nuestro.

Por otro lado, las frecuentes y ya algo trasnochadas, apelaciones a la Ilustración en tanto la época de establecimiento de los valores de la tolerancia, la libertad autónoma o el pensamiento crítico de la civilización occidental y, por ende, universal, yerran históricamente, como yerra esta beatífica consideración de la filosofía flotante. Esta época, testigo de tantas «barbaries» como cualquier otra en el panorama de la «civilización occidental» (y no oriental, musulmana o indiana) son la base frecuente que sostiene la defensa del «pensamiento filosófico» como una especie de bautismo *ab initio* de la Humanidad civilizada. Como si la guillotina y sus muertos por las calles de París durante la época ilustrada hubieran sido cosa de fantasmagoría. Como si, otro tanto, la Ilustración misma no hubiera sido expandida por toda Europa a golpe militar a través de las guerras napoleónicas.

Y sin embargo, una gran mayoría de los defensores de la enseñanza filosófica, los mismos que escriben en la prensa, o que intervienen en foros nacionales e internacionales, utilizando los argumentos antes expuestos, continúan esgrimiendo los principios de la Conferencia General de la UNESCO y dignifican la enseñanza de la filosofía en la educación de los ciudadanos del mundo occidental. Pero lo único que resulta de ello es una suerte de *flatus vocis*, una autoconscienciación meramente formal y voluntarista que resulta más repetida por cuanto menos eficaz quiere hacerse, acaso porque dichas apologías evidencian la flatulenta condición de esa misma filosofía que se quiere reivindicar. Una suerte de filosofía prometida, que repare o salve, al modo de la religión redentora de la que parece provenir, la barbarie en nombre de las actitudes tolerantes o la libertad de un sujeto de conciencia pura e interiormente autónomo. Una filosofía perenne y universal. Aquello, en definitiva, que la filosofía nunca ha sido desde su origen en la Antigua Grecia.

Y eso es lo que se trata aquí de plasmar: las formalidades e idealismos que las gentes del no-lugar intelectual, pedagógico o político pretenden, acaso por falsa conciencia, acaso llevados por la máxima sanchesca de que «bien predica quien bien vive» en esas bodas de Camacho que son la «reflexión filosófica» o el «Patrimonio Inmaterial de la Humanidad» la enseñanza de la filosofía en los programas educativos. Esplendorosas espumas, cuya fastuosa victoria idealista se sitúa en proporción inversa al condumio material que llenan. De esa materia fáctica, histórica y venal expurgan el alma santificada en olvido y ahíta satisfacción del vano cuerpo al que prosaicamente pertenece.

Gran parte de las opiniones recogidas anteriormente sostienen que la filosofía se encuentra íntimamente fundamentada con los presupuestos democráticos. Eso, en muy gran medida, es un hecho cierto. La filosofía, el *lógos*, se enmarca al albur de una metamorfosis política, económica y social en la Antigua Grecia. Un cambio de paradigma, o por mejor decir de infraestructura, al modo marxista, que se desplaza desde la sociedad guerrera y feudal del *ánax* hasta las *póleis* comerciales del ciudadano. Un cambio de paradigma que vertebra la moral, la política y la concepción del mundo desde una base fuertemente tradicional, arraigada en el linaje, la virtud guerrera y la autoridad, tanto del jerarca en su torre como de los dioses en el Olimpo hacia una concepción basada en la isegoría e isonomía de las razones compartidas en asamblea y, asimismo, de la ley inmanente y necesaria que rige lo que hay en virtud del *lógos* comunitario.

Lo que, no obstante, y de nuevo, parece obviarse cuando se trata de glorificar este fastuoso momento en el que gran parte de los cimientos de la civilización occidental se estaban colocando, es que la democracia ateniense, como el propio Marx sostiene, estaba esencialmente basada en el esclavismo.

Al mismo tiempo, y sin contar lo que no fue más que el incipiente conato de los llamados presocráticos, la primera gran filosofía occidental, esto es, la de Sócrates, Platón y Aristóteles en primera instancia, se erigió, muy en contra de lo que la UNESCO considera hoy día (a expensas de que eliminen a tan excelsa tríada de la enseñanza secundaria, acaso en pos de una nueva «Educación en Valores Cívicos») con notable fuerza crítica frente a la democracia.

2

En *La República*, Platón desarrolla un diálogo entre un tal Adimanto -hermano de Glaucón- y Sócrates, en el cual, aquel comienza por constatar que, ya en la Grecia de Pericles, «la mayoría de los ciudadanos se muestran hostiles con los cultivadores de la filosofía» (494a-495 a). Ello es debido, según Adimanto, a que el cultivo de esta disciplina «los convierte en extraños, por no decir perversos», con lo cual resultan del todo inútiles para el servicio de la *pólis* (487a-d).

Resulta interesante observar que durante la época dorada de la cultura occidental, aquella que, como decíamos, se agavillan en Atenas los fundadores de la Historia, la

Medicina, el Teatro o la Filosofía, esta última, a semejanza de lo que ocurre hoy día, era mayormente contemplada como una «práctica agradable si alguien hace uso de ella en su juventud», pero en la cual se pierde el tiempo si se ejercita más allá de lo debido, convirtiéndose en «la ruina de los hombres» (*Ibid.*).

El desdoro hacia la práctica filosófica que Adimanto muestra, y el propio Sócrates secunda, resultaría entonces perfectamente aplicable a los tiempos actuales. De hecho, en el *Gorgias*, el personaje de Calicles señala lo mismo respecto a los filósofos. Para este, filosofar en demasía inhabilita al ciudadano para la vida práctica, lo vuelve un ignorante de los hábitos y las leyes de la comunidad, del manejo de los negocios y de las pasiones de sus congéneres. El filósofo es un individuo que se aísla para pasar el resto de sus años «cuchicheando en un rincón con tres cuatro mozalbetes nunca hará nada libre, ni grande, ni generoso» (485d). No resulta, de nuevo, muy distante esta opinión del sofista Calicles respecto a la que muchos ciudadanos de a pie comparten respecto a los «intelectuales», los «hombres de letras» o los «pensadores» de hoy día que defienden la filosofía prometida.

Conviene señalar que la persona Calicles, si bien existió (de lo cual muchos estudiosos dudan) representa una de las segundas generaciones de la sofística, aquella teoría de la virtud y la ciudadanía democrática que también hoy día, dos mil seiscientos años después, nos resulta muy familiar.

Su figura, no obstante, se vincula, como es bien sabido, a la legitimación social del más fuerte pues, según nos describe el propio Platón (ese enemigo de la «sociedad abierta», según Popper) en el *Gorgias*, su distinción entre la *physis* o derecho natural y *nómos* o ley convencional era tajante. De este modo, las leyes políticas cometen una injusticia contra la naturaleza, en la cual solo el mejor dotado, valiente y emprendedor sobrevive y se impone. Por lo que el *nómos* solo protege al más débil, haciéndolo normativamente igual al resto y con ello, desvirtúa la verdadera *raison d'être* del primigenio individuo natural, que es la satisfacción de sus intereses propios.

Sócrates está de acuerdo con el recelo popular a la filosofía o, más bien, a los filósofos por parte de la ciudadanía que Adimanto y Calicles exponen. No obstante, no comparte las peligrosas razones que la justifican.

Más allá de la actualidad de dicho recelo, traído de modo muy paralelo, incluso idéntico, al que las gentes de a pie someten a eso que ha venido en llamarse «filósofo» u «hombre de pensamiento», lo que resulta interesante resaltar es que la razón que Sócrates aduce para la legitimidad del filósofo se encuentra situada, desde el punto de vista político, en una recusación de la democracia.

Y así, Sócrates responde a Adimanto a través del conocido símil del navío. Si eligiéramos como piloto de un barco a un hombre inexperto y de escasos conocimientos náuticos, ¿queríamos poner nuestro destino en sus manos? Habría que confiar en aquel que conoce por estudio y experiencia, su labor y no en cualquiera que pudiera arruinar nuestro viaje, poniendo en peligro nuestras vidas. Y así, por mucho que quisieran con-

vencernos de que no es preciso conocer las reglas ni el oficio de la navegación para manejar una nave (¿podríamos mentar aquí a los «internautas»?) como que estos o aquellos son los mejores para tripularla, tendría que demostrarse que en verdad están preparados (488 a-489a).

En el áureo espacio de la Atenas de Pericles, las artes, las ciencias y la filosofía nacieron al albur de la primera democracia de la Historia Humana. Todo un hito fundacional para la civilización occidental que, sin embargo, acaso olvide que la gran filosofía de Sócrates, Platón y Aristóteles mantuvo siempre con el gobierno de la ciudadanía popular una más que profusa desconfianza cuyo fundamento se basaba en el ejemplo dado por Sócrates: la posibilidad de que cualquiera de esos ciudadanos tuviera el mismo derecho de juicio para conocer a aquellos que gobernarían el timón de la *pólis* en la cual toda enseñanza, incluida por supuesto, la filosófica, se enmarca. Pues la política material, los asuntos reales no pueden dejarse en manos de simples opiniones, potestadas por la isegoría e isonomía formal de las mismas, esto es, por el derecho igualitario de poder dirigir el barco hacia el rumbo que sea convencionalmente establecido, así como por la obligación de todos los miembros de la tripulación por igual, de respetar lo estipulado en dicho consenso, con independencia del rumbo, disciplina y necesidad de su navegación. No obstante, si concedemos que la enseñanza de la filosofía se rige por el talante ético universal y autocrítico, si aceptamos, como tantos apologetas de esta filosofía flotante promulgan, que la enseñanza filosófica se rige por la patria universal de la tolerancia, la democracia y las virtudes cívicas, estamos poniendo el timón de nuestra nave en manos de la más vacua y, por qué no decirlo, peligrosa sofística.

Así, como proclama Sócrates a Adimanto, antes que la libertad *de iure* para poder decidir, el ciudadano debe educarse en el conocimiento *de facto* para saber hacerlo. De hecho, y a lo largo de todo el diálogo, Sócrates redonda en la separación entre el juicio sabio y la opinión infundada. Por ello, si no se tiene en cuenta la sabiduría a la hora de poder elegir, el estado podría caer en lo que para un griego constituía el más lamentable de los sistemas: la demagogia. No en vano para la historia griega, como así, para gran parte del devenir histórico de Occidente, han sido muchos los momentos donde, al decir de Goethe, fue preferible la injusticia al desorden.

La renegada filosofía de la Trinidad Griega, a saber, el Padre (Sócrates), el Hijo (Platón) y el Espíritu Santo (Aristóteles) a la que se apela con el mayor prestigio y solemnidad en el día Mundial de la Filosofía consideraba que la democracia misma podía constituir con enorme facilidad, como así se colige por los testimonios de Adimanto, Calicles o el propio Sócrates, la amenaza del auténtico conocimiento. La discriminación y recelo de la filosofía, para Sócrates, se encuentran justamente en la subordinación que un cierto y formal «derecho de cuna» democrático, fácil e irresponsable, se impusiera sobre la disciplina y esfuerzo del conocimiento. La gran filosofía en la que todo sujeto civilizado, defensor de los valores democráticos, la igualdad de oportunidades y el pensamiento crítico, ha de formarse; esto es, la gran filosofía, de Sócrates a Aristóteles, pasando por

Platón denuncia, es el formalismo irresponsable de un sujeto «nomotizado» de derechos prestos y envasados con la mayor transparencia democrática occidental. Una especie de don democrático, tolerante y cívico otorgado *nominatim* por el nuevo Estado del Bienestar, como insuflado desde lo eterno, aunque esterilizado o capciosamente sesgado de contingencias históricas, sin los subterfugios, sin la dialéctica de intereses, sin la materialidad histórica o filosófica, nada prodigada, que lo hicieron posible.

A lo sumo se le ofrece una mitología de conquistas, de *insights* revolucionarios, de personajes señeros, de mitologías como la del mismo «paso del mito al logos» o la «democracia griega». El ciudadano occidental se encuentra conscientemente legitimado de su condición democrática *data*, sin conocer apenas en qué materia concreta y *ferenda* se sostiene, así como en qué circunstancias históricas existentes, se estableció. Como sostiene Gabriel Moreno en un artículo, los ciudadanos esgrimen sin la garantía de su conocimiento una democracia a la que aún le falta serlo fácticamente. «Hay que decirlo sin cortapisas: salimos de la escuela, de nuestra formación reglada, sin tener ni idea del sistema institucional que nos gobierna ni de los derechos fundamentales que pueden protegernos (Moreno, 2018)».

3

Las fórmulas tan en boga que hoy día vindican la educación o la filosofía bajo las reducciones del estilo «aprender a aprender» o «enseñar a pensar» convierten a la educación o al pensamiento en una especie de flotación dilatada, constantemente proléptica y siempre por consumarse. Se trata, creemos, de una enseñanza a todos los niveles, pero particularmente en el campo filosófico, que ha de precisar de otra educación u otro pensar para poder hacerse realmente efectivos. Como si estos se convirtieran ya en un juicio final anticipado que, sin embargo, la presunta sutileza con la que estos bucles prescriptivos alientan a la performatividad de las acciones y a la autojustificación de las mismas tiende a organizar de modo heterónimo en el sujeto toda una red de decisiones sucesivas que resultan indistinguibles en este de cualquier otro para el cual «sin decidir nunca nada, no solo ha perdido la capacidad de decidir, sino seguramente su noción (Roca Barea, 2016: 22).»

Como si para ser ciudadano, para educar o para pensar de un modo efectivamente real hubiera que apercibirse a través de unas normas metodológicas que, sin embargo, ya se están efectuando. Como si para ser hijo, hubiera que regresarse ideal y míticamente a un padre que *aún* no se es. De este modo, la normatividad queda siempre por aplicarse solo a costa de diferir la acción que, no obstante, ya se está llevando a cabo. Así, las consecuencias de las acciones quedan neutralizadas y, con ello, dirigidas regresivamente hacia acciones siempre por metajustificar y siempre desvirtuadas en función de normas que parecen constituirse especulativamente a priori. Así procede esta filosofía del «aprender a pensar», del «aprender a ser ciudadano» o del ya ultrareduplicado «aprender... a aprender». De este modo

El pensamiento está fuera del orden de los ajustes y las adecuaciones, y lo está como consecuencia del descuido y de la indisciplina: solo resulta de un método en el sentido más irónico de este término y su desnortada trayectoria se desdibuja nada más recorrerse, de manera que nunca proporcionará modelo, regla ni ejemplo. (Roca Barea, 2016, pág. 66)

Como si para saber hablar no hubiera que estar hablando, o para pensar estar pensando. Se supone que no. Es preciso conocer una gramática que, al parecer, existiera antes de cualquier habla, una suerte de *Ur*-pensamiento modal que determinara dirigiéntemente todo pensar siempre posterior e infecto. Algo similar a la retorcida sínthesis que describe aquel chiste: «cada vez que hay un atasco en la carretera, llueve».

4

Así, el papel de la filosofía, según hemos apuntado anteriormente, parece tomarse respecto a la realidad como una especie de trascendental supervisora respecto a valores humanos que se pierden en la turbia prosa de la cotidianidad, así como en el plano económico, comunicacional o político, sujeto a los hilos del poder, el dinero o la falsedad interesados. La reflexión filosófica, como ninguna otra será, desde esta perspectiva, capaz de sopesar las terribles consecuencias que las revoluciones tecnológicas puedan tener en el presente inmediato. De este modo, la mayor parte de los ilustrados que sin duda se posicionarían a favor del «pensamiento racional» laico y tolerante, encumbran a la «reflexión filosófica» como una salvaguarda moral y cívica respecto al mundo circundante y sus peligros; justificación no muy distinta que la que otrora se otorgara para sí misma la religión, protectora de la Jerusalén virtuosa (acaso hoy día: la Dignidad y Libertad humanas) frente a la Babilonia terrenal movida por la eficacia de los medios-fines.

Pero ello no es del todo cierto. Porque al menos, si existiera únicamente un capcioso interés, no por ello, dejaría de ser dicho engaño tan racional como cualquier otro. La racionalidad se practica tanto en la verdad como en la falsedad, tanto en la realidad como en la ficción, en la paz como en la guerra, en el buen hacer tanto como en el daño. Pero lo cierto es que tal vez exista también y, sobre todo, ignorancia y/o pereza intelectual (para el caso es lo mismo) respecto a todos los argumentos que vindican la filosofía como la guarda moral del pensamiento racional, ubicándola en planteamiento vacuos como el «aprender a pensar crítica y autónomamente» y otros por el estilo.

Y lo son porque presentan un pensar al modo confesional, situado en letanías similares al rezo de fórmulas estandarizadas, pero imbuidas del orgulloso convencimiento de la propia conciencia, un orgullo que la ignorancia ostenta a la misma vez que desprecia la realidad fáctica, la razón de su lugar y su tiempo, que son, se quiera o no, un lugar y un tiempo en toda medida fuera su propia conciencia y voluntad justificadoras.

¿Acaso no existió una «filosofía nazi»? ¿No la hay asimismo en el yihadismo o el nacionalismo radical o en los programas de la llamada «telebasura»? De hecho, cuando una gran masa de telespectadores elige «libre y racionalmente» dichos programas, ¿no

está aunando la misma «libertad» y «democracia» que la UNESCO suscribe para la práctica filosófica?

¿No hay acaso filosofía en la mentira, en la corrupción? ¿Qué lúcida altura moral representa el afán por lo verdadero más que por la eficacia? ¿Queda la filosofía solo en una honrada «competencia» personal por la verdad exenta de las necesidades sociales y de la realidad entorno que, en muchas ocasiones, disponen a la ocultación, la estrategia o la competitividad?

Cuando T. Adorno anunció aquella famosa sentencia según la cual después de Auschwitz ya no era posible escribir poemas, Paul Celan contestó terminantemente acerca de dicha frase. ¿Acaso –replicó el poeta– la poesía es únicamente un «canto de mirlos (Celan, 2015: 93)»? ¿Qué concepción normativa, bellamente tendenciosa, contrapone la poesía a la barbarie?

La vindicación de esta «filosofía», instaurada por un lado desde plataformas flotantes y abstractas del «Pensamiento», los «Valores» o la «Democracia» mientras que, al mismo tiempo por otro, imbuida en el voluntarismo de la honradez por la verdad, ¡el sapere aude! o el afán por el pensamiento crítico más psicologista es la expresión misma de una idealismo, desubicado y exento que pugna por volver a tener un hueco en la educación y la sociedad de Occidente. Esa filosofía que desde los Valores Éticos y la Ciudadanía Democrática está dirigiéndose hacia el camino al que los gobiernos están justamente dirigiéndola: una mera competencia exenta de tiempo y lugar, una fofa llamada a las actitudes y aptitudes individuales del pensar crítico, la libertad de conciencia que no son nada sin los Estados y sistemas que la garantizan, pero que se disfrazan del más vanguardista compromiso con los tiempos tan propio del intelectual contemporáneo. Esos mismos intelectuales que, desde el mundo de la Cultura o del Pensamiento están defenestrando -como así vislumbró Platón ante la amenaza sofista- una filosofía que, antes de nada, ha de desmontar, al modo precisamente socrático, toda la parafernalia del mundo de las ideas fuertemente axiológico y redentor en el que se mueven los apologetas de la filosofía.

El nacionalismo cuenta para su causa con la escuela, el ejército, los periódicos, los uniformes, los himnos y emblemas, la radio, el lenguaje; tiene al Estado como protector y la resonancia de las masas, mientras que nosotros, para nuestra idea, no disponemos más que de la palabra y la letra impresa, dos cosas que solo tienen una eficacia insuficiente ante esos recursos probados con éxito durante siglos. (Zweig: 2017, págs. 213, 214)

Quizás sea ya hora, si no lo ha sido hace ya demasiado tiempo, de poner en su justo juicio la soberbia del intelectual de mundo, del «hombre de letras» o del «mundo de la cultura». Todas esas plataformas que defienden la filosofía y las Humanidades como un sagrado y desde las cuales sus próceres parecen proclamar desde lo eterno el misterio *praeter mundum*. Un hombre elegido que se sitúa por encima de las contingencias materiales que lo han hecho posible y de las cuales se sustenta como todo hombre de a pie, y de las que este monje de la Dignidad y la Libertad humanas parece poder prescindir.

Conciben, como en el caso de Zweig, la palabra como un santuario de sentido exento de toda realidad de la que parte y hacia la que se implanta. Critican la barbarie de las guerras sin tener en cuenta que gran parte de ellas han hecho posible las tecnologías que ellos, como todos, ahora disfrutamos, o que ellas han sido el mecanismo civilizatorio, guste o no, que extendió muchas ideas, lenguas y estructuras de las que ahora gozamos y que han pasado a ser patrimonio cultural y artístico de muchas sociedades. Desdeñan el fútbol y proclaman frente a él la filosofía, así como la cultura de los teatros y salas de concierto; como si el fútbol no fuera el patrimonio cultural, guste o no, de tantas sociedades actuales en las cuales su relevancia es ya más que deportiva, política y económica, y al que estos prelados muestra la más profunda indiferencia.

La arrogancia de muchos de estos hombres de letras, intelectuales y humanistas que defienden la filosofía y la cultura como un Espíritu exento del paganismo de las masas del las cuales indefectiblemente brota, pero del cual estos elegidos han guiado hacia su plenitud más humana: la cultura y el pensamiento. Por ello, esta actitud adolece de eso que se conoce en el budismo zen como el *cultivo de la virtud secreta*.

¡Oh monjes, vosotros sois los hijos de Buda; cada hebra de la túnica que lleváis procede de la lanzadera del tejedor, y cada grano de arroz que consumís se debe al sudor que perla la frente del granjero! Si todavía no se ha abierto tu ojo-prajñā ¿cómo puedes poseer los preciosos dones de tus congéneres? ¿Quieres saber cuántos animales hay cubiertos de pieles, llevando cuernos en la cabeza? Son los monjes que aceptan sin rubor alguno las ofrendas piadosas de sus devotos. (Ayala, 1999, págs. 166)

Conclusión

La consigna es clara y *urbi et orbe* proclamada: si la democracia es corrupta, la solución es «más democracia». Si la educación primaria, media y universitaria se encuentra depauperada, la solución es «más educación». Si una disciplina como la filosofía ya no tiene más cabida en las aulas de la educación obligatoria, la solución es «más filosofía».

¿Resulta tan distinta, por ejemplo, esa apelación a la educación con aquella otra que los estudiantes de las madrasas ultraislámicas reciben para combatir, no tanto el fundamentalismo ni el pensamiento instrumental de la racionalidad tecnológica, sino, por el contrario, la mentira del mundo desalmado y corrompido, impío e infiel de Occidente?. En este sentido, la Educación sería, como se nos viene diciendo desde la extensiva y definitiva implantación del Estado de Bienestar en los países desarrollados, la verdadera cura de toda intolerancia o barbarie del mismo modo que la filosofía, según la UNESCO, ha de procurarse como la urgente apuesta por un talante en pos de la Paz y de un mundo mejor.

Sin embargo, ¿acaso los futuros fundamentalistas en algunas de esas madrasas no son un producto de la mejor y más integral (o acaso «integrista») educación? ¿No se encontraban perfectamente educados los «cachorros» independentistas en ciertas ikastolas

del País Vasco para convertirse en los futuros asesinos de la ETA? ¿Acaso no existe toda una filosofía de la educación islámica? ¿Acaso no hay una filosofía nacionalista?

Desde luego, la recuperación de una filosofía así entendida, esa de las competencias en pos de la verdad, del pensar crítico o la reflexión pausada ante un mundo cambiante y, en definitiva, la que «enseña a pensar» más o mejor que otras disciplinas está totalmente alejada del mundo real. Valdría tanto para la educación antiespañola en Cataluña que está siendo llevada a los tribunales por anticonstitucional como para la LOGSE, la LOE, la LOMCE y las siete leyes educativas en total que han venido sucediéndose desde 1970 hasta la actualidad. Valen tanto, no por lo que disponen o practican, sino justamente por la vacua teoría con la que se justifican teóricamente *de iure* a partir de proclamas ya resabidas y apuntadas aquí, pero que practican *de facto* a partir de intereses muy concretos, ideológicos e interesados.

La filosofía que, en una gran mayoría de los docentes, intelectuales y «representantes de la cultura» se defiende, en definitiva, es una filosofía flotante, formalista y condenada a una sempiterna y áurea supervisión de la Democracia, la Moral, la Justicia o los Derechos Humanos. Una filosofía que quiere erigirse en lo que desde sus orígenes nunca ha sido: una cura y un cura de nuestros tiempos líquidos. La recuperación de una filosofía así concebida es justamente la que en el decurso del desarrollo social, político y económico de nuestra historia reciente ha sido prodigada como una plataforma de salvación de nuestra época. La misma época que ha propendido, en su mismo desarrollo (evolutivo o involutivo, tanto da, pero sí inexorable, aunque susceptible de ser transformado) al ostracismo de la tradicional y útil, crítica y libre enseñanza filosófica en pos de la doctrina de la virtud ciudadana o del pensamiento democrático.

Por ello, insistimos, ¿de qué democracia se trata? El pensamiento crítico de la filosofía que se defiende no parece poner eso en crítica. Por el contrario, la democracia, la filosofía, como suele ya decirse *urbi et orbe*, ha de «ponerse en valor».

¿De qué filosofía se trata? –nos preguntamos de nuevo. Pues sí, de aquella que se pliega a lo que el mismo Platón imposibilitó para toda educación: la enseñanza de la virtud. Pero no de cualquier virtud, como puede suponerse, sino justamente de la virtud y la racionalidad propias de unas culturas o civilizaciones frente a otras, las cuales se enfrentan entre sí como hoy día lo hacen occidente y el islam en el mundo globalizado, o como lo hace la educación secesionista en Cataluña, enfrentada a la educación opresora del Estado español. Por ello, la filosofía no debe, no puede incluso, dormirse en los laureles de la Tolerancia Universal, sino que tiene que posicionarse racionalmente (y esto no significa solo el «pensamiento libre») respecto a sus enemigos. La filosofía ha sido y será la lucha dialéctica, el progresivo y a veces conservador movimiento histórico, el feliz y a veces arduo desarrollo de convergencias y divergencias entre las diversas maneras sociales y políticas, morales y estéticas, pero también, idealistas o materialistas, creyentes o ateas, de entender el complejo plexo de una realidad que nunca puede ser abarcada o conocida en su totalidad.

La docencia de la filosofía en las aulas de secundaria se ha convertido en una profusión de valores cívicos, democráticos y tolerantes auspiciados y protegidos por la UNESCO. Mientras tanto, se paralizan desde hace años, los proyectos educativos se cambian e incluso paralizan vergonzosamente por parte del partido que, en cada ocasión, se encuentre en el poder. Tras cuarenta y dos años de democracia en España ningún partido en el gobierno ha logrado un pacto educativo que ponga fin a las desavenencias políticas e ideológicas que un campo tan decisivo como la educación supone para los gobiernos. Por el contrario, y por ello mismo, su decisivo papel en el adoctrinamiento de la ciudadanía oblitera cualquier acuerdo nacional, sea cual sea el partido que gobierne.

Sin embargo, los docentes en filosofía seguimos aferrándonos a nuestro puesto, consolándonos con el «pensar crítico», la «libertad de pensamiento» y «la puesta en valor» una vez desaparecida nuestra ínclita asignatura por mor de los Valores Éticos, alternativa en verdad justa y necesaria, a la religión confesional. No en vano se trata de la misma fe acrítica, dogmática e inspirada trascendentemente, ya no en los Mandamientos, la Trinidad o los Pecados Capitales, sino en la Democracia, Los Derechos Humanos y la Tolerancia Universal. Y ahí nos vemos, como estábamos antes, cuando asumíamos a otros gobernantes sin apenas rechistar otra nueva filosofía, aquella de la «Educación para la Ciudadanía». Distinto cascabel para el mismo gato que también maúlla la misma virtud sofista; aquella que la gran filosofía, hoy desaparecida, denostaba como un peligro para su propia subsistencia. *O tempora, o mores!*

Referencias bibliográficas

Celan, Paul (2015): *Microlitos*. Madrid: Trotta.

Guerra Palmero, María J.: «Día Mundial de la Filosofía. La vindicación del pensamiento». En *El Día.es*, 17/11/2017. <http://eldia.es/criterios/2017-11-17/15-Dia-Mundial-Filosofia-vindicacion-pensamiento.htm>

Pedro S. Limiñana «'Sapere aude'!». En *La Opinión.es* 15/11/2017. <http://www.laopinion.es/opinion/2017/11/15/sapere-aude/825888.html>

Moreno, Gabriel «A nuestra democracia le falta lo esencial: poder serlo». En *Eldiario.es*, 12/03/2018. https://www.eldiario.es/contrapoder/democracia-falta-esencial-poder-serlo_6_749335085.html

Muñoz Tovar, Claudia: «Una celebración en la incertidumbre: Día Mundial de la Filosofía en Chile». En *El Mostrador*, 13/11/2017. <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/11/13/una-celebracion-en-la-incertidumbre-dia-mundial-de-la-filosofia-en-chile/>

Entrevista a Nemrod Carrasco». En *La Vanguardia*, 18/01/2018. <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20180118/4490175520/el-filosofo-es-un-aguafiestas.html>

Roca Barea, M. Elvira (2016): *Imperiofobia y leyenda negra*. Madrid: Siruela.

T'ui Yin: «Espejo para los estudiantes de Zen». En R. R. Ayala (1999): *Mitología China*.
Barcelona: Edicomunicación.

Zweig, Stefan (2017): «La unión de Europa. Un discurso». En *La desintoxicación moral
de Europa y otros escritos políticos*. Madrid: Plataforma.

IGNACIO MARCIO CID.
INSTITUTO FORT PIUS
(BARCELONA / UB)

La situación de quien enseña a filosofar: entre Sócrates e Isócrates, con ojos griegos

El título de este escrito quiere señalar, primero, una doble naturaleza paradójica, entre la libertad irónica y mayéutica y la educación retórica formativa de nuevos productores ciudadanos responsables. En segundo lugar, un interés por la alteridad filosófica fundante de Grecia, en la que percibimos una continuidad y vinculación persistente con nosotros por lo que hace al descubrimiento del conocimiento y de la sabiduría.

Así, nuestra reflexión gira en torno a los ojos en que se resume el sujeto y el objeto del contemplar. Es justamente el enfoque de la filosofía helena y su mirada divergente la que aquí se pretende recorrer en algunos de sus momentos, con la intuición de que ésta conduce hasta nuestras aulas. Reconocemos la mediación interpretativa, la lectura actualizadora –y no renunciamos a ella– que acontece, según Gadamer, cuando los horizontes del texto y el intérprete se fusionan, tendiendo un puente por el que transita el sentido.

Parece incontestable que las *sciences* (las ciencias puras, las naturales y su correspondiente tecnificación) están desde hace mucho emancipadas del tutelaje o tronco común, la filosofía, del que se desgajaron progresivamente. Ante el imperio de esa *science*, que contempla con una sonrisa tanto el legado de los primeros naturalistas cuanto el carácter de *philosophia naturalis* que impregna los principios newtonianos, ¿cuál es el lugar de la filosofía didácticamente institucionalizada?

Se trata de perseverar en una cierta mirada. Y “cierta” recoge la clase abierta, remite léxicamente a “una suerte, una especie de”, que no agota otros modos de observar, sino que los incluye no reductivamente. “Cierta” no garantiza, por vía adjetiva, la certeza objetiva-subjetiva, la adecuación perfecta entre el intelecto y la cosa, sino, en todo caso, un afán de autenticidad, de verdad como actitud sincera y entregada a la búsqueda sin término de algún conocimiento y sabiduría.

La mirada filosófica procura, de suyo, andarse con ojo, porque soslaya el ver sin mirar en la misma medida que el mirar sin ver. Su tarea consiste, pues, no sólo en percibir o recibir impresiones pasivamente, sino también en poner cuidado, prestar atención, dirigir activamente las facultades de la visión (ocular o mental), de modo que haya una complementación. Tal equilibrio debe de sortear el anegamiento en la extensión del todo lo mismo que el engegamiento en la intensión del uno.

Con la voluntad de desentrañar lo evidente, se presenta como una actividad excéntrica, entre lo raro, lo periférico y lo marginal, o sea, resulta desviación de un alineamiento perceptivo, nocional, cultural, argumentativo, etc. Puesto que eso contraviene, naturalmente, las convenciones, su quehacer despierta entre muchos la risa que inspira quien hace el ridículo. No de otro modo le ocurrió, dicen, a Tales cuando, desviado en su ambición por comprender el cielo, dio un tropiezo con lo de abajo y cayó a un pozo, lo que le valió la crítica jocosa de la esclava tracia.

Desposeída ya de la física original, la filosofía se desplaza, mayoritariamente, hacia la ciudad, la sociedad, los seres humanos y la pregunta moral, sobre el bien y el mal, al bajar la mirada desde el cielo y toparse con otras miradas, humanas, que propician un juego de espejos y reflejos. En relación con esto apunta el sagaz Vernant:

(...) la existencia de cada individuo [está] expuesta de manera invariable a la mirada del otro. Es en el ojo de quien se tiene enfrente, en el espejo que éste supone, donde uno se construye la imagen de sí mismo. No puede existir, entonces, ninguna conciencia de identidad sin este otro en el que nos reflejamos y que se opone a nosotros, haciéndonos frente. El sí mismo y el otro, la identidad y la alteridad, van de la mano, constituyéndose recíprocamente. [...] Mirarse en él [en el espejo] supone proyectar el propio rostro frente a uno mismo, situarse cara a cara, desdoblarse en una figura susceptible de ser observada como se haría si se tratase de otro individuo, aun sabiendo que se trata de uno mismo. No existe otra forma de contemplarse uno mismo en la singularidad de su propia fisonomía que tal enfrentamiento con el espejo, donde uno se ve en el hecho de verse, donde uno se mira mirándose.”¹

Ese descendimiento desde el cielo, ese aterrizaje, fue llevado a cabo por Sócrates. Aunque los físicos antiguos que lo precedieron o le fueron coetáneos también abordan – de la misma manera que el sabio Solón– cuestiones antropocéntricas (éticas, sociopolíticas), del gran filósofo sin legado escrito podemos anotar, al vuelo, tres rasgos que contribuyen a fundar y configurar la observación filosófica.

En primer lugar, el epíteto paradigmático “tábano de Atenas” conserva, bien mirado, ecos sobre una agudeza mental punzante. En griego, “tábano” se dice ‘μύωψ’, y, al mismo tiempo, este vocablo designa al miope, es decir, al corto de vista en el sentido de aquel que tiene dificultades para percibir con claridad los objetos lejanos porque los rayos luminosos forman foco en un punto anterior a la retina, de tal forma que los miopes cierran los ojos para intentar enfocar. Puede quizás atribuirse la relación entre ambas acepciones al aspecto que la morfología holóptica o dicóptica de los tábanos.

Con todo, pese a su etimología discutida, la coincidencia significativa resulta cuando menos interesante y muy sugeridor que el tábano de Atenas puede vincularse con quien tiene problemas de vista. En cualquier caso, Sócrates se coloca con respecto a la ciudad en una ubicación privilegiada tanto para mirarla y para ser mirado por su *ciuitas*. Por ello, puede espolear e incomodar a la πόλις y presentarse, en primera persona, junto a un “un caballo grande y noble pero un poco lento por su tamaño, y que necesita ser agujoneado (...) despertándoos, persuadiéndoos y reprochándoos uno a uno, no cesaré

durante todo el día de posarme en todas partes (...) quizá, irritados, como los que son despertados cuando cabecean somnolientos, dando un manotazo me condenaréis a muerte a la ligera.”² Quizás se puede presentar a Sócrates, aprovechando el vigor plástico del castellano, como una ‘mosca cojonera’ o, por abundar en la metáfora entomológica, un ‘Pepito grillo’.

El tábano de la filosofía se caracteriza por su capacidad de atacar al descubierto, por su picadura dolorosa y su capacidad de atravesar la gruesa piel de animales como cabras, burros y caballos. Esto vale tanto como decir el incordio embarazoso, urticante, lo polémico, la franqueza brutal (*παρρησία*), lo que causa incomodidad y comezón *al statu quo* de cualquier signo. Igualmente, aparecen trazos de riesgo conscientemente mortal en cada envite, de soledad poco comprendida y un componente de rechazo social pasivo, como le sucede al Sócrates aristofánico de las *Nubes*, que se encuentra en las musarañas, fascinador, de verbo florido y liante. Con respecto a esa mentalidad radicalmente filosófica, que osa mirar lo desafiante, que no aparta sus ojos, ni su vida, de lo presumiblemente terrorífico, lo cual también representa Sócrates con su apuesta vital a muerte, señala Nietzsche: algunas de las modificaciones “necesarias a la formación del genio filosófico, a pesar de las perniciosas influencias contrarias, cuando nace en nuestra época. Estas son la virilidad del carácter, el conocimiento precoz del hombre, la ausencia de educación sabia y de estrechez patriótica, la ausencia de toda coacción por la necesidad de ganarse el pan y de toda relación con el Estado; en suma, la libertad y siempre la libertad. Los filósofos griegos pudieron crecer en este mismo elemento maravilloso y peligroso.”³

En segundo lugar, el importante cargo según el cual *accusatus est quod corrumpet iuventutem*, es decir, que su propuesta conceptual y práctica echaba a perder, arruinaba o corrompía, supuestamente, a la juventud. Aquí se presenta, huidiza, otra faceta común de la filosofía, que conmueve los cimientos, sacude subversivamente las asunciones, metiendo el dedo en el ojo. Sócrates hurga, pues, en las heridas de lo real o aparentemente comprendido, cuyos puntos de sutura casi revientan descarnadamente y dejan, mal de su grado, que el pus supure. Por ahí es por donde el filósofo, como cirujano de la mente, dirige su mirada a lo más atroz, a lo nauseabundo, y se relaciona con el descarriamiento. Además, presenta ese mirar, y lo mirado, lo expone, provocando que no pase inadvertido, desapercibido, contribuyendo así a parir con el entendimiento algún conocimiento veraz.

Ese terremoto sacude especialmente a quien se mantiene jovial, conserva una vista siempre renovada y es capaz de aprender que hay ignorancia, que hay un saber de no saber. Ese saber del no todo, del no, de la insuficiencia, de lo no transparente, busca, no obstante, algún tipo de excelencia, virtud y mejoramiento en quien lo practica, si bien dirige nuestra vista también a los rincones oscuros del individuo y de su sociedad, iluminando sus miserias, los reversos que, como la basura, la definen *a contrario*, como ocurre –de acuerdo con su perspectiva– a Sócrates cuando rechaza el abuso del cuerpo o el afán de poder y riqueza. La pérdida juvenil socrática se debe a que la mirada se reo-

riente desde lo utilitarista hacia lo que, con palabras de Nuccio Ordine, podemos designar como “la utilidad de lo inútil”. La plenitud esperable de lo productivo, lo poiético, lo rentable, lucrativo no basta, porque, en palabras de Dewey sobre la mecanización actual, se da “una reducción fatal de la ocupación seria a una eficiencia rutinaria apreciada simplemente por sus resultados tangibles externos. Lo obtenido viene a equivaler a la clase de cosas que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano, y el efecto principal de la educación –la construcción de una vida plena de significación– queda al margen.”⁴ Con el tábano de Atenas, todo aquello que se plasma en una ganancia objetiva, cuantificable, se ve desplazado, de golpe intelecto-vital, por una esa mirada divergente que indica u ofrece indicios de otra cosa plural y abierta, que brinda otros frutos. En esto, la vista del filósofo supone una sacudida, como el de un maestro zen, en el pensar y vivir de los hombres, que yacían en adormilamiento, en un sopor amodorrado, propio de quienes han despertado. En ese sentido hay un desvelamiento del sujeto a una nueva visión.

De este modo, subsiste en Sócrates algo molesto, si bien él, según reporta Jenofonte⁵, no fomenta en sus oyentes la impiedad, la agresividad, el derroche, la disipación o la pereza, dejando a la vista su austeridad, resistencia y moderación. Insiste, al contrario, en el deseo de la virtud y del cuidado de sí para alcanzar la hombría de bien, la *καλοκαγαθία*, al igual que en el respeto a las leyes y a su imperio, de forma que pueda realizarse efectivamente la noción de democracia en cuanto gobierno ciudadano de individuos libres y responsables, en vez de la laocracia, como poder de la masa, tornadiza, despersonalizada y manipulable.

En tercer lugar, sobrepuja la máxima sobre su docta ignorancia. Esta, que abordaremos en breve, se liga con la enseñanza a través del ejemplo, basada en la experiencia práctica, que evidencia su manera de ser, su régimen de vida. En él combina el cuidado del cuerpo y el del alma, e incita en los discípulos la esperanza de que imitándole llegarían a ser como él. Aquí se pone en juego la existencia, sin la disociación hodierna entre vida y obra, teoría y práctica, que Schopenhauer escindir racionalidad, vida y propuesta racio-vital, con la distinción entre el santo y el filósofo⁶. En cambio, Pierre Hadot formula mejor esa vida del filósofo antiguo, que es dechado con un ejemplo de vida que causa *admiratio*, esto es, una mirada que oscila entre maravillarse, admirarse y desconcertarse: “[p]odría decirse que lo que diferencia la filosofía antigua de la filosofía moderna es que en aquella no son sólo Crisipo o Epicuro los considerados filósofos, por haber desarrollado alguna forma de discurso filosófico, sino cualquiera que viva según los preceptos de Crisipo o Epicuro”⁷; “por lo menos desde Sócrates, la opción por un modo de vida no se localiza al final del proceso de la actividad filosófica, como una especie de apéndice accesorio, sino por el contrario, en su origen, en una compleja interacción entre la reacción crítica a otras actitudes existenciales, la visión global de cierta manera de vivir y de ver el mundo, y la decisión voluntaria misma; y esta opción determina, pues, hasta cierto punto la doctrina misma y el modo de enseñanza de esta doctrina. El discurso filosófico

se origina por tanto en una elección de vida y en una opción existencial, y no a la inversa. En segundo lugar, esta decisión y esta elección jamás se hacen en la soledad: nunca hay ni filosofía ni filósofos fuera de un grupo, de una comunidad, en una palabra, de una ‘escuela’ filosófica y, precisamente, esta última corresponde entonces ante todo a la elección de cierta manera de vivir, a cierta elección de vida, a cierta opción existencial, que exige del individuo un cambio total de vida, una conversión de todo el ser y, por último, cierto deseo de ser y de vivir de cierto modo. Esta opción existencial implica a su vez una visión del mundo, y la tarea del discurso filosófico será revelar y justificar racionalmente tanto esta opción existencial como esta representación del mundo. El discurso filosófico teórico nace, pues, de esta inicial opción existencial y conduce de nuevo a ella en la medida en que, por su fuerza lógica y persuasiva, por la acción que pretende ejercer sobre el interlocutor, incita a maestros y discípulos a vivir realmente de conformidad con su elección inicial, o bien es de alguna manera la aplicación de un cierto ideal de vida.”⁸

Naturalmente, ese modo de hacer, que pretende afinar la visión, o dilatar las pupilas, de quien escucha pero que pone los ojos como platos a quien no lo ve bien, guarda relación con la existencia pensada pero también social, expansiva, abierta, es decir, con el hecho de aprender de la gente, al aire libre, en el encuentro, en la calle, en el encuentro con los ciudadanos, en el ágora, en el compartir, en el camino, como lo que especifica Luis Macía para Sócrates⁹ y señala Lledó para la filosofía griega.¹⁰ En esto se nos manifiesta la helenidad de la tarea filosófica, que se muestra mediterránea, callejera, con importante rasgo de aireación y, especialmente, de luminosidad solar, cuyas implicaciones nos parecen dignas de estudio, para otra ocasión.

Importa retomar el no saber de Sócrates, la ignorancia socrática o, mejor dicho, su saber ignorante, cuya formulación tradicional dice “Sólo sé que no sé nada” y que no consideramos una interpretación errónea o impropia de Sócrates, como sí hace Taylor¹¹. No se trata, claro, de algo que derive de coquetería o falsa humildad. Dice Diógenes Laercio: “[Sobre Sócrates] dio su testimonio la Pitia, de la que Querefonte trajo aquella respuesta que se divulgó famosa: ‘De los hombres todos el más sabio es Sócrates’.”¹² En la *Apología*, Sócrates –al menos el platónico–, mezcla la conciencia de no ser sabio con la certeza del oráculo, de modo que, a diferencia de quien “cree saber algo y no lo sabe –afirma–, en cambio yo, así como, en efecto, no sé, tampoco creo saber. Parece, pues, que al menos soy más sabio que él en esta misma pequeñez, en que lo que no sé tampoco creo saberlo.”¹³ Algo semejante ocurre en el *Menón*, donde afirma el interlocutor: “‘qué es la virtud’, tampoco yo lo sé; pero tú, en cambio, tal vez sí lo sabías antes de ponerte en contacto conmigo, aunque en este momento asemejes a quien no lo sabe. No obstante, quiero investigar contigo e indagar qué es ella. Menón: ¿Y de qué manera buscarás, Sócrates, aquello que ignoras totalmente qué es? ¿Cuál de las cosas que ignoras vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? Porque si dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿cómo advertirás, en efecto, que es ésa que buscas, desde el momento que no la conocías? Sóc. –Comprendo lo que quieres decir, Menón. ¿Te das cuenta del argumento erístico

que empiezas a entretejer: que no le es posible a nadie buscar ni lo que sabe ni lo que no sabe? Pues ni podría buscar lo que sabe –puesto que ya lo sabe, y no hay necesidad alguna entonces de búsqueda–, ni tampoco lo que no sabe –puesto que, en tal caso, ni sabe lo que ha de buscar–”¹⁴ No hay en el vaivén dialógico de preguntas y respuestas una transmisión impositiva, adoctrinamiento o lección preconcebida, sino que, desde la apertura, se presenta una manera de mirar los problemas y se pone de manifiesto la insuficiencia de lo supuestamente incontestable. Esto conduce a una ulterior indagación, que alcanza hasta a uno mismo y que despierta la conciencia (el saber) del no saber, de que, pese a la capacidad cognitiva humana, subsiste una suerte de proporción asintótica entre lo consabido y lo que está por saber o esclarecer.

Pese al intelectualismo moral, Sócrates toma opción por un saber no instructivo, que trasciende la inmediatez y que exorciza el *horror vacui* mental, nos confronta con el *horror pleni*. Esta es quizás, la ventaja de quien se ocupa con la filosofía, que sabe que no sabe ni *multa* ni *multum*. La dialéctica socrática no resulta, pues, meramente erística, campeona aniquiladora del rival en una huera logomaquia en la que se impone el mejor decir. Así, el problema de Sócrates radica no sólo en esa sapiencia, sino en que, además, descubre demostrativamente la ignorancia ajena de aquellos que se creían poseedores de verdades, cosa que le ocurre con los políticos, los poetas y los artesanos. Éstos últimos saben cosas que él no sabe, si bien ignoran que desconocen y qué. Así, afirma el maestro de Platón: “[M]e pareció a mí que también los buenos artesanos incurrierán en el mismo error que los poetas: por el hecho de que realizaban adecuadamente su arte, cada uno de ellos estimaba que era muy sabio también respecto a las demás cosas, incluso las más importantes, y ese error velaba su sabiduría. De modo que me preguntaba yo mismo, en nombre del oráculo, si preferiría estar así, como estoy, no siendo sabio en la sabiduría de aquellos ni ignorante en su ignorancia o tener estas dos cosas que ellos tienen. Así pues, me contesté a mí mismo y al oráculo que era ventajoso para mí estar como estoy.”¹⁵ Entonces, Sócrates se confiesa ignorante de las sabidurías específicas ajenas pero no ignora, al contrario que los demás, su propio no saber, lo que no sucede a quienes poseen un saber específico y tienen la pretensión de extrapolarlo a todo.

Como bien dice Steiner: “[l]a enseñanza de Sócrates es una negativa a enseñar, quizá un lejano modelo para Wittgenstein. (...) Pues el propio Sócrates confiesa ignorancia; la sabiduría que le es atribuida por el oráculo de Delfos consiste únicamente en la clara percepción que tiene de su propio desconocimiento.”¹⁶ Tal reconocimiento de la propia ignorancia, que queda insatisfecha con las presuposiciones cotidianas, vanas, constituye un honrado punto de partida, capaz de rechazar las apariencias y los prejuicios.

Tal desconocimiento o ignorancia socráticos guardan relación, creemos, con lo no colmado, con la no completitud, la imposibilidad del todo, con un poco de nada, con negatividad frente a una afirmación omnimoda, una imperfección o no acabamiento, con un rasgo, a fin de cuentas, de limitación frente a lo ilimitado. Arroja luz una falla, una disfunción, un corte o cesura, y obliga, con esta desautomatización, a dedicar atención,

tiempo y detenimiento al asunto filosófico, en el que hay más de vaciamiento que de repleción completa, puesto que el aún del no colmado se resiste igual que se escabulle la totalidad, con lo que se puede sostener, en un latinajo que sostiene la empresa propia de quien ama la sabiduría “*ignoramus et ignorabimus*.”¹⁷

Así mismo, no creemos que esta afirmación esconda en Sócrates impostura o engaño alguno, dado que, primero, se mantiene un momento mortalmente culminante de la vida del Sócrates platónico; y, segundo, no debe confundirse con la ironía¹⁸. Por su parte, Josef Pieper acierta, a nuestro juicio, cuando, sobre la ignorancia socrática, señala “[I]as cosas definitivamente importantes, las grandes cosas, aquellas cuyo conocimiento nos haría ‘sabios’; esto digno de ser ‘sabido’ en absoluto, es lo que el hombre no puede conocer, al menos no del todo. Ésta es la experiencia de Sócrates, que él no se cansa de contar. Pero ésta es sólo una cara de la moneda; la otra es que filosofar para Sócrates-Platón –pese a toda la imposibilidad de apropiarse de ello, incluso pese a la conciencia de esta imposibilidad– es estar siempre al acecho de todo lo que es digno de ser sabido, de la sabiduría que nos hace definitivamente sabios.”¹⁹

Si en la búsqueda de la sabiduría se produce alguna especie de búsqueda de lo esencial compartido, de lo más general, de lo universal, con el fin de establecer algún tipo de fundamentos, si los hay, entonces es preciso referirse a la teoría, ocupación tan cara a Aristóteles. Precisamente esa contemplación de lo *comunissimum*, abstracta o especulativa, tiene relación con θεωρία, a su vez derivado de θεωρός, que es el espectador enviado de una ciudad griega a otra como participante en las ocasiones festivas o celebrativas de ésta. Por su parte, la θεωρία sería precisamente la embajada oficial a esa ocasión festiva de otra ciudad, con el propósito, propiamente, de contemplar el espectáculo. El término sufre una ampliación significativa y pasa a designar no la percepción visual, sino también el conocimiento, además del conocimiento científico. Hans Koller propuso un vínculo etimológico sugestivo pero complicado entre θεωρία y θεός, en que el significado que toma sería “contemplación de la divinidad, de lo divino”²⁰ y, por lo tanto, de lo universal, eterno, infinito e inmutable, se entiende, todo lo cual coincide en buena lógica con la naturaleza de la reflexión sobre principios generales fundantes. Beekes, en su diccionario etimológico, corrige a Koller de tal modo que el significado inicial y el filosófico quedan preservados: “The meaning ‘theory, theoretical, etc. is not found until after Aristotle, and developed from contemplation of a Form.”²¹ En todo caso, subsiste un empeño racional, que persigue superar los tópicos, la falsa sabiduría de la opinión, gracias a un saber del no saber que, como punto de partida singular, aspira legítimamente a saber algo, (un poco) más pero no todo.

Justamente a propósito de esa racionalidad siempre tentativa, más orientativa que prescriptiva, inacabada, mediadora entre el saber (recurso) y el no saber (escasez), donde reina el amor a la sapiencia, puede traerse a colación el siguiente pasaje del *Banquete*, donde tan bien se dibuja: “Por otro lado, los ignorantes ni aman la sabiduría ni desean hacerse sabios, pues en esto precisamente es la ignorancia una cosa molesta: en que

quien no es ni bello, ni bueno, ni inteligente se crea a sí mismo que lo es suficientemente. Así, pues, el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar. [Sócrates] ¿Quiénes son, Diotima, entonces –dije yo– los que aman la sabiduría, si no son ni los sabios ni los ignorantes? [Diotima] Hasta para un niño es ya evidente –dijo– que son los que están en medio de estos dos, entre los cuales estará también Eros.”²² La mención del amor, de la querencia como tensión, en este caso nunca plenamente realizada, hacia un objeto de afecto y deseo, trae a colación el lugar del docente en filosofía respecto a su materia y respecto a su alumnado. Al presentar la experiencia del filosofar es necesario, se diría, mirar con buenos ojos tanto a quienes escuchan y piensan cuando a lo pensado. El mirar con buenos ojos no implica, empero, hacer la vista gorda, sino fomentar un clima en que se sienta un rigor intelectual exigente sin que por ello desaparezca un clima de compañía y respeto. El respeto, de *respicio*, nos invita a mirar a los demás con miramientos, de atención y prudencia, de *Rücksicht*, de permanecer humana y epistémicamente remirados, es decir, como quien vuelve a mirar o reconocer con reflexión y cuidado lo que ya había visto.

Si tomamos ahora en consideración el tema de la originalidad, de la capacidad admirativa, esa mirada infantil, siempre sorprendida, propia del filósofo, contamos con dos pasajes preciosos: uno de Platón y otro de Aristóteles, en los que, de un modo u otro, destacan lo visual y la estupefacción. Así, en el *Teeteto* se dice, en el diálogo entre el locutor homónimo y el Sócrates platónico: “Teet. (...) Sócrates, mi admiración es desmesurada, cuando me pongo a considerar en qué consiste realmente todo esto. Algunas veces, al pensar en ello, llego verdaderamente a sentir vértigo. Sócrates. –Querido amigo, parece que Teodoro no se ha equivocado al juzgar tu condición natural, pues experimentar eso que llamamos la admiración es muy característico del filósofo. Éste y no otro, efectivamente, es el origen de la filosofía. El que dijo que Iris era hija de Taumante parece que no trazó erróneamente su genealogía”²³.

No es absoluto ocioso hablar de la *miratio*, habida cuenta de que su equivalente griego, la *θαῦμα*, el milagro, la maravilla o lo admirable como digno de ser mirado o contemplado, tiene su origen etimológico en el verbo *θεάομαι*, cuyo significado es mirar, contemplar, observar. En parecido sentido abunda los siguientes dos pasajes citados, de Aristóteles, donde se coaligan saber, ver y admirar:

“Todos los hombres por naturaleza desean saber. Señal de ello es el amor a las sensaciones. Éstas, en efecto, son amadas por sí mismas, incluso al margen de su utilidad y más que todas las demás, las sensaciones visuales. Y es que no sólo en orden a la acción, sino cuando no vamos a actuar, preferimos visión a todas –digámoslo– las demás. La razón estriba en que ésta es, de las sensaciones, la que más nos hace conocer y muestra múltiples diferencias,”²⁴ “en efecto, los hombres, –ahora y desde el principio– comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza y después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante cosas de mayor importancia, por ejemplo, ante las peculiaridades

de la luna, y las del sol y los astros, y ante el origen del Todo. Ahora bien, el que se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe (...) Así pues, si filosofaron por huir de la ignorancia, es obvio que perseguían el saber por afán de conocimiento y no por utilidad alguna.”²⁵

De hecho, y con el propósito de ahondar en esa mirada otra, peculiar, cabe recordar que las llamadas alegorías o mitos platónicos, son más propiamente figuraciones o representaciones en imagen, tal como sugiere el sustantivo utilizado εἰκόν.

Esto al margen, la salida de la ignorancia, que implica su reconocimiento previo, puede dirigir la mirada hacia lo que se halla fuera, que podemos llamar, extrospección microscópica o macro-telescópica. Sócrates y la filosofía helenística, que en él se insipira, exigen tiempo, otium filosófico, para que acontezca el cuidado del alma, que se basa en la introspección, en el osar saberse, (de)gustarse, conocerse y tomar conciencia qué y quién se es, con lo que se averiguan también las motivaciones y necesidades más personales. Esta es la dimensión de la filosofía antigua como ejercicio espiritual, como esfuerzo psicofísico, que conlleva una transformación, al encuentro con la propia identidad, en pos de liberación, comprensión, felicidad, coherencia... Esta faceta concita, palmariamente, el interés de una gran parte de quienes desean “estudiar” filosofía.

Por otra parte y en cuanto a la caracterización específica de quien enseña a filosofar, es posible tomar en cuenta un pasaje del *Teeteto*, en el que se afirma que no está al servicio de los discursos (de la retórica u oratoria, se entiende), que tiene gran libertad de espíritu, ni el interés por lo político-legal, como tampoco por la vida más o menos disoluta o viciosa, sin hacer distingos entre las gentes que con él filosofan, sino siempre buscan la fundamentación del todo²⁶. Con estos rasgos, parece obvio que la sociedad ateniense mirase con malos ojos los quehaceres propios de los amantes de la sabiduría, que despertaban una cierta envidia, una mirada entre el deseo y la reprobación. Tal rechazo crecía al insistirse en la filosófica evitación de la codicia o de la retribución dineraria rechazada por Sócrates y que habría de ser recibida de aquellos que deseaban su compañía y conversación, con lo que el rechazo de salario le salvaguarda de una prostitución intelectual esclavizante, o sea, preserva su independencia para cultivar la vida y amistades de su elección²⁷. En algún grado, esta imagen distancia a Sócrates, modelo de filósofos, de los sofistas.

Con todo, el docente actual del filosofar no deja de ser un servidor (público las más de las veces) que gana el pan con su trabajo. De ahí, pues, la posición entre libérrima y sojuzgada de quien, en muchas ocasiones, mantiene una relación supracontractual con el Estado. Si Sócrates supone una conmoción en la ciudad, la muerte por la autenticidad, por la autonomía personal y por la coherencia hasta las últimas consecuencias, así como un modelo (auto)educativo transgresor, basado en un fuerte espíritu crítico, el profesor de filosofía se ubica en un lugar oscilante, más cercano, creemos, al modelo de Isócrates. A causa de ese lugar paradójico (entre lo normativo/formativo y lo irreverente/cuestionador, entre el σοφός y el σοφιστής), nos vemos arrojando la virtual desaparición de la fi-

losofía como espacio y materia en que se formula la pregunta incómoda, del desasosiego intelectual, capaz de mirar al vacío, a la muerte, a todo aquello humanamente problemático, que suscita dudas éticas, cognitivas...

Al igual que la antigua querrela educativa entre la poesía y la filosofía, nos toca vivir los últimos coletazos de una batalla por la concepción de la formación humana, que se libra entre lo que queda de la filosofía y una formación mal llamada humanística que incluye la lectoescritura, una pátina literaria y otra histórica, sin adición de espíritu crítico, reflexión o análisis ulteriores. Por ello creíamos con Marrou, que la tensión entre Sócrates / Platón e Isócrates representaba muy bien el dilema entre la educación por sedimento memorístico y depósito intelectual al servicio de una ciudadanía productiva frente a la morosa elucidación de problemas, al planteamiento y resolución inacabada pero más o menos autónoma de las grandes preguntas, que ofrece un fruto humano y más libre. Sin bien esa tensión polar entre Sócrates e Isócrates no es de tan extrema dicotomía como aquí planteamos, sí subsiste el hecho de que se trata de modelos educativos diversos y concurrentes, tal como anota María Concepción Giner Soria, “las dos formas de educación propugnadas por Platón e Isócrates persistieron sin excluirse nunca. El joven estudioso que busca una educación completa frecuenta la escuela de retórica, pero no deja de asistir a cursos en una o varias escuelas de filosofía. Con todo, domina muy extensamente la formación retórico-humanística de las escuelas de elocuencia.”²⁸ El enseñante de filosofía, si es que se puede enseñar tal “asignatura”, no debería prometer, como el sofista Protágoras, el perfeccionamiento moral o la excelencia política, pero también se ve constreñido por las normas que encarna. Es más propio del sofista, ciertamente, enseñar la doblez en los discursos y presentar, sin autenticidad pero con lustre, los tres argumentos de Gorgias, de los cuales “[e]l primero es que nada existe; el segundo, que, aún en el caso de que algo exista, es inaprehensible para el hombre; y el tercero, que, aún cuando fuera aprehensible, no puede ser comunicado ni explicado a otros.”²⁹ Marrou fue quien, de hecho, presenta no tanto a Sócrates como a Platón en cuanto primer maestro de la tradición clásica, enfrentado con Isócrates, reparando en una cierta antítesis pero también su complementariedad como modos educativos del mundo clásico, sin bien el de Isócrates es más filológico-retórico que filosófico-reflexivo, más práctico, terrenal, inmediato y ciudadano para la cotidianeidad.³⁰

Justamente al hilo de esta contradicción entre el saber con sabor y la charlatanería, que a veces caracteriza a nuestro ser profesional o laboral, oscilante entre lo alimenticio, la confesión de amor por la sabiduría y arrastramiento de quien se duele, nos advierte Nietzsche, con cuya extensa cita acabamos este escrito, por su mirada tan griega como irreverente:

“Si, generalmente, la presencia del filósofo en su tiempo aparece como fortuita, el Estado se impone hoy verdaderamente el deber de transformar conscientemente este carácter fortuito en una necesidad de ayudar en este punto a la naturaleza. Desgraciadamente, la experiencia nos enseña que sucede todo lo contrario. Nos enseña que, por lo

que se refiere a los grandes filósofos, a los que la naturaleza concedió sus dones, nada se opone ya a su creación y a su desarrollo más que los malos filósofos, que son filósofos por la gracia del Estado. A decir verdad, es ésta una cuestión bastante desagradable. [...] Mirando las cosas más de cerca, esta “libertad” con que el Estado ha gratificado a ciertos hombres en beneficio de la filosofía no es por completo libertad, sino solamente un oficio que da de comer. El fomento de la filosofía consiste, pues, simplemente en que existe por lo menos un cierto número de hombres que, por medio del Estado, han sido puestos en condiciones de ‘vivir’ de su filosofía, haciendo de ésta un medio de ganar dinero. Los antiguos sabios de Grecia, por el contrario, no estaban sostenidos por el Estado. Todo lo más se les honraba a veces, como a Zenón, regalándoles una corona de oro y construyéndoles un sepulcro de cerámica. No sabría yo decir de una manera general si se sirve a la filosofía enseñando el camino que hay que seguir para vivir a costa de ella, pues todo depende de la especie y de la calidad del individuo que nos invita a seguir este camino. (...) sucede a veces que el Estado tiene miedo de los filósofos de una manera general, y entonces es cuando se rodea de tal número de filósofos que parece que tiene la filosofía a su lado. Pues entonces tendrá de su parte a esos hombres que ostentan el nombre de filósofos y que, sin embargo, no inspiran ningún cuidado. Pero si se presentase alguno que tuviese traza de atravesar el cuello de cualquiera, incluso del Estado, con el cuchillo de la verdad, el Estado, que ante todo tiene que cuidar de su propia conservación, tendría derecho a excluirle y a tratarle como enemigo, del mismo modo que excluye y combate una religión que se coloca por encima de él y quiere ser el árbitro de sus actos. Por consiguiente, cuando un hombre se resigna a ser filósofo por la gracia del Estado, tendrá que tolerar también el ser considerado por el Estado como quien ha renunciado a perseguir la verdad en todos sus escondrijos.”³¹

Esta cita nos sirve – creemos – como aldabonazo para retomar conciencia de la aporía en que se encuentra quien encuentra su *modus vivendi* en el filosofar pero tuvo o tiene una vocación más íntima y transformadora, entre Isócrates y Sócrates.

Notas bibliográficas

- ¹ Vernant, Jean-Pierre, *El individuo, la muerte y el amor en la antigua Grecia*, Barcelona, Paidós, 2001 [ed. orig. *L'individu, la mort, l'amour. Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*, Paris: NRF, Gallimard, 1989], “Introducción”, p. 10 y “El espejo de Medusa”, p. 114.
- ² Platón. *Apología de Sócrates*, 30e-31a, en Lledó Íñigo, Emilio *et al.* (eds., trad.), Calonge Ruiz, Julio, (trad. de la *Apología*). *Diálogos, vol. I: Critón; Eutifrón; Ion; Lisias; Cármenes; Hippias Mayor; Hippias Menor; Laques; Protágoras*. Madrid: Gredos, 1982, pp. 169-170.
- ³ Nietzsche, Friedrich. (1932). “Schopenhauer, educador” 8., en *Obras completas. 2, Consideraciones intempestivas, 1973-1875 (I-IV)*. Madrid: Aguilar, p. 227.

- ⁴ Dewey, John. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata, p. 203
- ⁵ Jenofonte. *Apología de Sócrates*, I, 19, en, Zaragoza, Juan (ed., trad.), *Recuerdos de Sócrates, Económico, Banquete, Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos, 2006, p. 373.
- ⁶ Schopenhauer, Arthur; López de Santa María, Pilar (trad.). *El mundo como voluntad y representación I*. Madrid: Trotta, 2009 [ed. orig. *Die Welt als Wille und Vorstellung vier Bücher, nebst einem Anhang, der die Kritik der Kantischen Philosophie enthält*, Leipzig: Brockhaus, 1819], capítulo 68, p. 445: “Un santo puede estar lleno de las más absurdas supersticiones o, a la inversa, ser un filósofo: ambas cosas valen lo mismo. Solamente su obrar lo acredita como santo: pues desde el punto de vista moral, ese obrar no nace del conocimiento abstracto sino del conocimiento inmediato e intuitivo del mundo y su esencia, y él simplemente lo reviste con un dogma para dar satisfacción a su razón. Por eso no le es más necesario al santo ser filósofo que al filósofo ser santo: como tampoco es necesario que un hombre absolutamente bello sea un gran escultor o que un gran escultor sea un hombre bello. Es muy extraño exigir a un moralista que no exhorte a más virtudes que las que él posee. Reproducir de forma abstracta, general y clara toda la esencia del mundo, y depositarla como imagen reflejada en conceptos de la razón permanentes y siempre dispuestos: eso y no otra cosa es la filosofía”.
- ⁷ Hadot, Pierre; Palacio, Javier (trad.). (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela, [ed. orig. *Exercices spirituels et philosophie Antique*. Paris: Albin Michel, 2002], p. 245.
- ⁸ Hadot, Pierre. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica, p. 13; *uid.* pp. 14-15: “Tampoco habría que oponer modo de vida y discurso como si correspondieran respectivamente a la práctica y la teoría. El discurso puede tener un aspecto práctico, en la medida –en que tiende a producir un efecto en el auditor o el lector. En cuanto al modo de vida, puede ser no teórico, evidentemente, sino teórico, es decir, contemplativo.” [...] “No se trata de oponer y de separar por una parte la filosofía como modo de vida y por la otra un discurso filosófico que sería en cierto modo exterior a la filosofía. Muy por el contrario, se trata de mostrar que el discurso filosófico forma parte del modo de vida. Pero, en cambio, hay que reconocer que la elección de vida del filósofo determina su discurso. Esto equivale a decir que no se pueden considerar los discursos filosóficos como realidades que existirían en sí mismas y por sí mismas, ni estudiar su estructura independientemente del filósofo que los desarrolló. ¿Podemos separar el discurso de Sócrates de la vida y de la muerte de Sócrates?”.
- ⁹ Macía, Luis (ed., trad.) en Aristófanes. (2007) *Comedias II: Las nubes, Las avispas, La paz, Los pájaros*. Madrid: Gredos, p. 10.
- ¹⁰ Lledó, Íñigo, Emilio *et al.* (1982). “Introducción general”, en *Diálogos I: Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias Mayor, Hippias Menor, Laques, Protágoras*. Madrid: Gredos, pp. 12, 37, 39.

- ¹¹ Taylor, C. C. W. *Socrates*. (1998). Oxford: Oxford University Press, p. 46: “That Socrates denied having any knowledge, except the knowledge that he had no knowledge, became a catchword in antiquity. But that paradoxical formulation is a clear misreading of Plato. Though Socrates frequently says that he does not know the answer to the particular question under discussion, he never says that he knows nothing whatever, and indeed he makes some emphatic claims to knowledge”.
- ¹² Diógenes, Laercio. Libro II, 37, en García Gual, Carlos (ed., trad.). (2007). *Vidas de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza, p. 107.
- ¹³ Platón. *Apología de Sócrates*, 21a-21e, en Lledó, Íñigo, Emilio *et al.* (eds., trad.), Calonge Ruiz, Julio. (trad. de la *Apología*). (1982). *Diálogos, vol. I: Critón; Eutifrón; Ion; Lisis; Cármides; Hipias Mayor; Hipias Menor; Laques; Protágoras*. Madrid: Gredos, p. 155.
- ¹⁴ Platón. *Menón*, 30-d-e, en Calonge, J. L. et al. (Olivieri, F. J., trad.). (1999). *Diálogos, vol. II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*. Madrid: Gredos, pp. 300-301.
- ¹⁵ Platón. *Apología de Sócrates*, 22d-e, en Lledó, Íñigo, Emilio *et al.* (eds., trad.), Calonge Ruiz, Julio, (trad. de la *Apología*). (1982). *Diálogos, vol. I: Critón; Eutifrón; Ion; Lisis; Cármides; Hipias Mayor; Hipias Menor; Laques; Protágoras*. Madrid: Gredos, p. 157.
- ¹⁶ Steiner, George. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, p. 35.
- ¹⁷ Du Bois-Reymond, Emil. (1872). *Über die Grenzen des Naturerkennens*. Leipzig: Verlag Von Veit, p. 464.
- ¹⁸ *cf.*, en un sentido que no compartimos, Vilà Vernis, Ramon. (2015). *Sócrates: la sabiduría empieza con el reconocimiento de la propia ignorancia*, Barcelona. RBA, p. 94: “la ironía como figura, que vendría a ser una versión ampliada y mucho más sutil de lo anterior, y que afectaría a todo el discurso del ironista. En el caso extremo, podría ocurrir que todas y cada una de las palabras que este dijera conservaran su sentido corriente, y sin embargo fuera manifiesto –para quien supiera verlo– que el discurso en su conjunto tenía un sentido opuesto al pretendido. Esta forma de ironía podía llevarse tan lejos como se quisiera, y podía llegar a caracterizar una vida entera. El ejemplo que ofrece Quintiliano de esta última situación es, de nuevo, Sócrates. Ciertamente, cuando uno adopta esta perspectiva resulta muy difícil no ver todas y cada una de las palabras y los comportamientos de Sócrates como partícipes de esta figura irónica global. Es el más sabio, pero se presenta como el más ignorante; en todo momento guía la conversación, pero simula dejarse llevar por ella; solo se ocupa de la verdad, pero habla de forma irónica; es el maestro por antonomasia, pero se hace pasar por un discípulo. Enseña la más alta sabiduría, pero siempre parece estar hablando de herreros y zapateros, y de hecho no tiene problema para impartir este mismo saber al primero que se encuentra por la calle, la mayoría de las veces incluso en el mercado, justo al lado de los que cambian moneda. Los demás aspectos de la biogra-

fía de Sócrates abundan en la misma dirección. Siendo el más noble de los hombres, va pobremente vestido y descalzo todo el año; en el juicio dice que solo puede pagar una mina como multa a cambio de su vida, cuando Protágoras habría llegado a cobrar cien por un solo curso”.

- ¹⁹ Pieper, Josef. (2000). *Obras, vol. 3: Escritos sobre el concepto de filosofía*. Madrid: Ediciones Encuentro, p. 160.
- ²⁰ cf. Koller Hermann. (1958). “Theoros und Theoria”, en *Glotta. Zeitschrift für griechische und lateinische Sprache*, n° 36, pp. 273-286, especialmente pp. 285-286.
- ²¹ Beekes, Robert Stephen Paul. (2009). *Etymological Dictionary of Greek*. Leiden: Brill, p. 545, s. u. θεωρία.
- ²² Platón. (1988). *Banquete*, 204a-b, en García Gual, Carlos et al. (eds., trads.). *Diálogos 3: Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos, pp. 249-250.
- ²³ Platón. *Teeteto*, 155 d-e, en Cordero Néstor Luis et al. (eds., trads.), Vallejo Campos, Álvaro, trad. del *Teeteto*. (1992). *Diálogos V (5): Teeteto, Sofista, Político*. Madrid: Gredos, p. 202.
- ²⁴ Aristóteles. (1994). *Metafísica*, I:1 980a-b, en Calvo Martínez, Tomás (ed., trad.). Madrid: Gredos, pp. 69-70.
- ²⁵ Aristóteles. (1994). *Metafísica*, I:2 982b, en Calvo Martínez, Tomás (ed., trad.). Madrid: Gredos, pp. 76-77.
- ²⁶ Platón. *Teeteto*, 173b-174a, en Cordero Néstor Luis et al. (eds., trads.), Vallejo Campos, Álvaro, trad. del *Teeteto*. (1992). *Diálogos V (5): Teeteto, Sofista, Político*. Madrid: Gredos, pp. 239-240: “Quieres ahora que pasemos a describir a los que forman parte de nuestro coro (...) [Teod.] Tú has estado muy acercado al decir que nosotros, los que formamos parte de un coro como este, no somos los servidores de nuestros discursos. Al contrario, los discursos son como criados nuestros y así cada uno aguardara para terminar cuando a nosotros nos parezca. No nos preside, efectivamente, un juez, ni un espectador, como les pasa a los poetas, que pudiera hacernos reproches o decirnos lo que tenemos que hacer. Soc. –Entonces, ya que eres de esa opinión, parece que debemos hablar de los corifeos. ¿Para qué mencionar, en efecto, a gente que es inferior a estos en la práctica de la filosofía? En primer lugar, comenzaremos diciendo que aquellos desconocen desde su juventud el camino que conduce al ágora y no saben dónde están los tribunales ni el consejo ni ningún otro de los lugares públicos de reunión que existen en las ciudades. No se paran a mirar ni prestan oídos a nada que se refiera a leyes o a decretos, ya se den a conocer oralmente o por escrito. Y no se les ocurre ni en sueños participar en las intrigas de las camarillas para ocupar los cargos, ni acuden a las reuniones ni a los banquetes y fiestas que se celebran con flautistas. Además, el hecho de que alguien en la ciudad sea de noble o baja cuna o haya heredado alguna tara de sus antepasados, por parte de hombres o mujeres, le importa menos, como suele decirse, que las copas de agua que hay en el mar. Ni siquiera sabe que desconoce todo esto, ya que no se aleja de ello para granjearse una buena

reputación. Ocurre, más bien, que en realidad solo su cuerpo está y reside en la ciudad, mientras que su pensamiento estima que todas estas cosas tienen muy poca o ninguna importancia y vuela por encima de ellas (...) Todo lo investiga buscando la naturaleza entera de los seres que componen el todo, sin detenerse en ninguna de las cosas que le son más próximas”.

- ²⁷ Jenofonte. (2006). *Recuerdos de Sócrates (Memorabilia)*, I, 1-6, en, Zaragoza, Juan (ed., trad.). *Recuerdos de Sócrates, Económico, Banquete, Apología de Sócrates*. Madrid. Gredos, pp. 25-26.
- ²⁸ Giner Soria, María Concepción (ed., trad.), en Filóstrato. (1982). *Vidas de los sofistas*. Madrid: Gredos, p. 19.
- ²⁹ Gorgias de Leontinos, frag. 3, Sexto Empírico. (1996). *Contra los matemáticos V II65 ss.*, en Melero Bellido, Antonio, (ed., trad.). *Sofistas: testimonios y fragmento*, Madrid: Gredos, pp. 175-176.
- ³⁰ cf. Marrou, Henri-Irénée. (1976). *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 95, 105-106, 107: “El filósofo, en la búsqueda de su ideal de perfección interior, se aísla así en una heroica soledad. Entre tanto, ¿qué ocurre con la ciudad real? ¿Es preciso abandonarla a los malos pastores? El platonismo, por elevar demasiado sus miras, dejaba el problema sin respuesta. Tal es, por lo menos, el juicio que formuló Isócrates. La enseñanza que éste imparte reconoce un objetivo de interés inmediato y en cierto sentido, muy terrenal: formar la élite intelectual que necesita, *hic et nunc*, la Grecia de su tiempo” [...] “[E]l ideal cultural de Isócrates, y la educación que éste exige, podían parecernos muy frívolos en un principio: aquella ‘filosofía’, ¿no era esencialmente ‘filología’, amor del bien hablar?” [...] “Henos aquí ahora bien lejos por cierto de la filosofía y en particular, de la filosofía platónica. La actitud de Isócrates con respecto a esta última, y al plan educativo que ella supone, me trae a la memoria el juicio sumario de Pascal acerca de Descartes: ‘¡Inútil e incierto!’. Para comprender esta actitud es preciso, por supuesto, colocarse en el plano que Isócrates no consiente jamás en abandonar: el plano de la vida cotidiana y de la eficacia práctica. Platón pretende imponernos un inmenso ciclo de estudios, tan complejo y tan difícil que el propio plan va eliminando, sobre la marcha, a la mayor parte de los aspirantes, y ello con el quimérico objeto de conducirnos a la ciencia perfecta. Pero en la vida práctica no hay ciencia posible, en el sentido preciso que este vocablo, episteme, tiene en Platón: conocimiento racional y demostrado”.
- ³¹ NIETZSCHE, Friedrich, “Schopenhauer, educador” 8., en *Obras completas. 2, Consideraciones intempestivas, 1973-1875 (I-IV)*, Madrid, Aguilar, 1932, pp. 228, 229, 230.

PATRICIA PRATTS.
 PROFESORA DE
 ENSEÑANZA
 SECUNDARIA DEL
 IES MARGARITA SALAS.

Las preguntas poderosas que nos cambian la vida: ahora Coaching vs. siempre Filosofía

• Para qué estamos aquí?, ¿cuál es la razón de nuestra existencia?, ¿qué nos apasiona en la vida?, si dispusiéramos de todo el tiempo ¿cómo lo utilizarías en tu vida?, si tuviéramos la libertad plena de elegir ¿qué, cómo y para qué elegiríamos vivir?...

Esas preguntas están necesariamente en nuestra vida y nadie nos las puede quitar ni apartar, porque antes o después vamos a llegar a ellas. A lo largo de nuestra vida y más en la adolescencia el ser humano siente la necesidad de encontrar y dar sentido a su existencia.

Estas grandes preguntas filosóficas, las adopta el Coaching hoy, palabra exitosa que no quita mérito a la “Filosofía de Siempre”.

Estoy segura de que todos nosotros nos hemos encontrado y tenemos muchos alumnos y alumnas de los que siempre decimos “está desmotivado”, “no tienen ganas de hacer nada”... por supuesto esto les influye en su rendimiento académico y por tanto en la consecución de las deseadas “Competencias Claves”.

Entonces, me acerco a ellos, empatizo, adopto su misma postura y les pregunto...
 –**¿Qué te apasiona en la vida?**– me miran desconcertados... incluso a la defensiva... –*¿y eso a qué viene profe?*–... y les sigo preguntando...

–**¿Qué es lo que realmente te hace vibrar en la vida?**– os invito a que os lo preguntéis también– **¿Sí, qué es lo que te hace conectar con lo que tu realmente eres?**–, preguntas muy comprometidas... pero primero... debemos abrirles el camino al “verdadero conocimiento”.

Y continuaría con mi desmotivado/a pupilo/a... preguntando...

–**¿Y si tu tuvieras la libertad de elegir qué quieres para tu vida, qué elegirías?**– Por supuesto es una pregunta a la que no están preparados a contestar, no porque no sean capaces, sino porque nunca nadie les había dado la oportunidad, el tiempo y espacio para plantearse.

Después de un silencio a veces molesto... ya son capaces de decir muchas cosas... algunas muy propias de adolescentes, como “*–dormir durante todo el día o jugar a los videojuegos...*” pero siempre aparece esa conexión con lo más profundo del Ser Humano, eso que hace salir quien de verdad es y dice algo así como... “*–Ser alguien en la vida...*”

Entonces pregunto yo... –**¿Qué es para ti, “ser alguien en la vida”?**– es más.. – **¿para qué quieres ser alguien en la vida?**–... –“*para tener un buen trabajo, tener dinero, y en el futuro poder tener una casa y una familia*”–. –**¿para qué quieres tener trabajo, dinero, una casa y una familia?**– “*Pues porque es lo que todo el mundo quiere tener*”.

¿Para qué crees que todo el mundo quiere todo eso?– “*porque es lo que la mayoría de la gente quiere*”.

–**¿De verdad es lo que quiere todo el mundo?**–...

–**¿Tú quieres lo mismo que quiere la mayoría, entonces qué tienes que hacer para conseguirlo?**– “*Pues estudiar encontrar una profesión que me guste....*”.

Y –¿qué está pasando para que tú no te pongas en el camino para conseguir aquello que quieres?– ... a partir de aquí se establecería el objetivo o meta a conseguir y de verdad conectar con lo que realmente uno quiere para su vida.

Como bien conocéis los filósofos, este diálogo establecido a partir de las respuestas y las propias conclusiones con un interlocutor, es el más famoso y efectivo Método Socrático, **la Mayéutica**. A través de preguntas, según Sócrates se llega a la “verdad”, a todas esas verdades que están ocultas en nuestro interior. Todas esas verdades que habitan en nosotros, salen a la luz, alumbran en nuestra vida y comienza una nueva existencia, en palabras del propio Sócrates, “como un parto”.

Pues sí, para muchos de nuestros alumnos y alumnas, y estoy segura de que muchos os identificaréis conmigo, supone el nacimiento de la conciencia de sí mismo y su relación con el TODO. Ese primer momento en el que alguien les hace preguntas poderosas que les conectan con su verdad interior... es su nacimiento en el mundo de la FILOSOFÍA.

Pues resulta que el método sobre el que se fundamenta el Coaching es el “Diálogo socrático”, es decir, FILOSOFÍA.

Hoy la palabra Coaching la vemos en todas partes, está muy presente en todos los procesos de desarrollo personal, profesional o educativo. A nivel empresarial parece que todo ejecutivo haya tenido que desarrollar sus habilidades de trabajo en equipo y liderazgo con ayuda de su Coach.

El origen de este término, comenzó a mediados de los años 70 cuando Timothy Gallwey –un Coach deportivo– se dio cuenta de que el peor enemigo de un deportista era su propia mente, y desarrolló una serie de libros para ayudar a los deportistas a superar bloqueos y obtener así un mayor rendimiento.

Los anglicismos que van invadiendo las lenguas, son muestra de nuestro mundo globalizado, pero no nos damos cuenta de que llegar al “conocimiento verdadero”, y más al conocimiento de uno mismo, estaba ya inventado desde el siglo IV a.C.

El Método socrático y más específicamente la Mayéutica son los métodos en los que se basan las “preguntas poderosas” del Coaching.

En la educación de hoy estamos muy preocupados por aplicar las nuevas metodologías de enseñanza para que los alumnos y alumnas lleguen al conocimiento. Así utilizamos el pensamiento divergente, las rutinas de pensamiento y técnicas como el Design

Thinking para hacernos preguntas creativas, romper creencias establecidas y tener una visión más amplia del conocimiento. Pues si esto es lo que se pretende hoy en la educación, debemos hacer a nuestros alumnos capaces de pensar, desarrollar su espíritu crítico y/o simplemente crear espacios y tiempos en la educación para responder a estas preguntas poderosas. Desde el Coaching Educativo, se trataría de centrar el proceso de pensamiento en la toma de conciencia de donde estamos, qué hacemos, dónde y qué queremos llegar a hacer o ser.

Que los gobiernos y legisladores en esta España nuestra no contemplen la importancia de tener ese espacio y tiempo en las aulas para el alumbramiento del conocimiento, dice mucho de lo que quieren hacer con las próximas generaciones.

No interesa tener ciudadanos conscientes, conocedores de sí mismos, de sus creencias, limitaciones, ilusiones y metas, porque así podrán elegir, ser libres y tener criterio crítico para vivir la vida que quieran.

La definición de Coaching según la International Coach Federation

“El Coaching profesional se fundamenta en una asociación con clientes en un proceso de acompañamiento reflexivo y creativo que les inspira a maximizar su potencial personal y profesional.”

Esta es una definición suficientemente estimulante, con palabras como “reflexivo y creativo” que nos llevan al pensamiento filosófico, al conocimiento de uno mismo, para “maximizar el potencial”, ambas palabras de un potente significado para el cambio, la esperanza y la motivación.

Otra definición según la Escuela Europea de Coaching (EEC)

“Coaching es el arte de hacer preguntas para ayudar a otras personas, a través del aprendizaje, en la exploración y el descubrimiento de nuevas creencias que tienen como resultado el logro de sus objetivos”.

Coaching como arte de hacer preguntas, nos alude directamente al Método Socrático de alumbramiento del conocimiento, descubriendo creencias que nos llevan a la consecución de nuestros objetivos personales, profesionales...

En muchos periodos de nuestra vida olvidamos que somos finitos, que un día vamos a morir, o lo podemos llamar como cada uno considere... vamos a dejar de tener una existencia física en este mundo material.

Pero verdaderamente, esa vida única y limitada, ese límite de la vida, es el que da sentido a nuestro paso por el mundo. Sobre todo, en la adolescencia, cuando empezamos a vivir, se nos hace muy difícil pensar que algún día vamos a morir, por eso nos planteamos las grandes preguntas de nuestra vida, esas que no podemos eludir y que dan sentido a nuestra existencia.

Los docentes y la escuela no pueden estar apartados de esa maravillosa oportunidad de ser partícipes, durante los años que pasan nuestros alumnos por las aulas, de mostrar el camino al “verdadero conocimiento”.

Como profesores cada día asistimos a la escuela con la ilusión de enseñar.

Nuestra labor no es tan sólo la transmisión de conocimientos de los que somos poseedores.

Realmente el material con el que trabajamos es un material muy sensible.

Estamos ante mentes que se están formando y moldeando, mentes que sienten la necesidad de saber.

Quizá debemos plantearnos que realmente lo que hacemos cada día es un poco de FILOSOFÍA, ya seamos profesores de lengua, matemáticas o música. Porque tenemos la presencia en nosotros de la responsabilidad de alumbrar el “verdadero conocimiento”. Muchas veces y sin saberlo, podemos ser fuentes de inspiración, por un gesto, por una pregunta, por una respuesta... somos “alumbradores” o “parteros o parteras” como diría Sócrates.

Cuando les empezamos a explicar a nuestros alumnos “¿Qué es la Filosofía?”, lo primero que les contamos son estupendas definiciones que vienen en los libros de texto.

Esas definiciones que al principio no hay manera de que entiendan, pero que hacen que de repente se les abra la mente y empiecen a dar sentido a las grandes preguntas del ser humano.

–*“Una de las Metas esenciales de la filosofía es satisfacer el deseo intelectual de obtener un conocimiento coherente, racional y unificado de nuestra existencia en el mundo”*, – incluso dice más allá, – *“Nuestros conocimientos o nuestras creencias los hemos aprendido, pero muchos no nos conformamos y necesitamos ordenar todo esto con coherencia y fundamentar racionalmente nuestras convicciones e ideas, nuestra concepción del mundo, nuestro sistema de valores y tener la noción de qué podemos saber.”*– *Esto es lo que empezó a hacer la filosofía teórica o el uso teórico de la razón.*

Pero también les debemos enseñar el uso práctico de la razón o Filosofía práctica, en la que el conocimiento humano, la acción y la sociedad son inseparables. Esa finalidad práctica de la filosofía que trata de **“empoderar”** al ser humano para que pueda transformar la realidad y la orientación de su propia vida.

La palabra **“empoderar”**, que cuando la tratas de escribir en word te la corrige inmediatamente... **empoderar**(se) según la RAE. Calco del inglés to empower, que se emplea en textos de sociología política con el sentido de *“conceder poder (a un colectivo desfavorecido socioeconómicamente) para que, mediante su autogestión, mejore sus condiciones de vida”*.

Wow, ¡qué fuerte! –como dicen nuestro alumnos–... **“transformar la realidad”**... porque el conocimiento te lleva a la acción en el lugar donde habitas.

¡Bendita filosofía!...

La Filosofía es la única materia que nos hace pensar que podemos cambiar la realidad, que nos hace sentirnos responsables de la vida que elegimos vivir y sobre todo... **QUE NADA ES IMPOSIBLE...**

–**NADA ES IMPOSIBLE**– ¿qué es para cada uno de nosotros estas tres simples palabras? .

Tres palabras que nos dan alas, que nos conectan con nuestra libertad con lo que cada uno de nosotros puede aportar al mundo, que no tenemos límites... **qué gran responsabilidad y... qué lujo.**

Por eso es muy importante que TODOS y TODAS descubran esa GRAN VERDAD NADA ES IMPOSIBLE...

Entonces... ¿qué les tengo que mostrar a todos esos alumnos y alumnas “*desmotivados*” que asisten cada día a la escuela resignados a que ese es el mundo que les ha tocado vivir?...

Les hago tomar conciencia de que, a cada momento, estamos eligiendo en nuestra vida lo que queremos vivir, que la forma con la que afrontamos las situaciones que no dependen de nosotros es lo que cambia que vivamos la vida de una manera o de otra y que podamos transformar esa realidad en lo que nosotros queramos.

Tenemos ante nosotros un gran poder, y a la vez, una gran responsabilidad. La toma de conciencia de la responsabilidad que supone, tomar tus propias decisiones para tu vida. Esa responsabilidad que no les dejamos ejercer porque “*son pequeños y no saben lo que es mejor para ellos*”.

Por favor, lleguemos ya a la “Mayoría de Edad” del Ser Humano y empecemos a hacer partícipes a nuestros alumnos y alumnas de su propio aprendizaje. Y este, no trata sólo de materias en el instituto, sino de hacerles conscientes y responsables de lo que quieren aprehender “con h” del mundo y cómo lo quieren transformar.

Puede ser que el Coaching haya tenido éxito en nuestra sociedad del siglo XXI, pero realmente es en la propia esencia de la Filosofía en lo que se fundamenta. **Coaching** parece una palabra más divertida que **Filosofía**, en este mundo educativo Bilingüe que se nos ha impuesto.

Pero, por favor, compañeros y compañeras, MÁS FILOSOFÍA en nombre del Coaching o como lo quieran llamar ahora, pero por favor ¡MÁS FILOSOFÍA!

Bibliografía

Sánchez Meca, D.; Mateu Alonso, J. D. (2015). 1º Bachillerato Castellano. Madrid. Anaya.

Documentos electrónicos:

Federación Internal de Coaching. Consultado (12/06/2018) en: <https://www.icf-es.com/mwsicf/sobreicf/definicion-coaching-icf-espana>

Escuela Europea de Coaching. Consultado (12/06/2018) en: <https://www.escuelacoaching.com/>

RAE. Real Academia de la Lengua. Consultado (12/06/2018) en: www.rae.es/

DELIA MANZANERO.
UNIVERSIDAD REY JUAN
CARLOS DE MADRID

Las raíces éticas de la educación

Este artículo incide en el vínculo entre educación, empatía y ética, y parte de la consideración, quizá no suficientemente subrayada, de que el aula es simultáneamente dos cosas: una situación académica pero también es reflejo de una situación social. A pesar de que el aula parezca a veces como una burbuja aislada de la sociedad, debemos entender que el aula es también un reflejo de la cultura, la política vigente, de los conflictos sociales: no es lo mismo estudiar en una escuela en tiempos de bonanza económica que en mitad de una crisis económica mundial; no es lo mismo la enseñanza autoritaria, patriarcal y meramente memorística de la posguerra española o estudiar, en general, en modelos tradicionalistas de enseñanza donde se deja al azar la educación emocional de los niños, con consecuencias más que desastrosas, que el modelo educativo del siglo XXI dentro de las nuevas tecnologías y las metodologías que auspicia el Espacio Europeo de Educación Superior, donde el papel de la Filosofía en el marco de una formación humanística debe jugar un papel fundamental.

Palabras clave: educación, ética, empatía, emociones, filosofía

This paper focuses on the relationship between education, empathy and ethics, and begins from the consideration, perhaps not sufficiently underlined, that the classroom is simultaneously two things: an academic situation but also a reflection of a social situation. Although the classroom sometimes seems like an isolated bubble of society, we must understand that the classroom is also a reflection of the culture, the current politics and of social conflicts: it is not the same to study in a school in times of economic bonanza that in the midst of a global economic crisis; the authoritarian, patriarchal and merely memorial teaching of the Spanish postwar period or to study, in general, in traditionalist teaching models where the emotional education of the children is left to chance, with more than

disastrous consequences, is not the same that the educational model of the XXI century within the new technologies and methodologies that sponsors the European Higher Education Area, where the role of Philosophy in the framework of a humanistic education must play a fundamental role.

Keywords: education, ethics, empathy, emotions, philosophy.

Nos gustaría comenzar con una reflexión en torno a la sentencia del humanista holandés Erasmo de Rotterdam, quien mantenía que “la principal esperanza de una nación descansa en la adecuada educación de su infancia”, un pensamiento en el que se fusionan varios vectores de corte político, social, pero, sobre todo, educativo y psicológico. La tesis principal que anida en esta enseñanza, de acuerdo con el adagio hegeliano que afirma que la educación no es sino “el arte de hacer ético a un hombre”, es que la educación es uno de los pilares fundamentales de la democracia. En efecto, no es posible reformar una sociedad, si no es a través de la educación, la participación ciudadana y el conocimiento de la propia historia. Así pues, el derecho y la educación han de ir necesariamente de la mano, pues no se trata de formar a trabajadores o consumidores egoístas sino de formar a ciudadanos libres que sean capaces de darse a sí mismos unas normas y de reunir los instrumentos necesarios para luchar contra la discriminación social y para garantizar la igualdad de oportunidades y la estabilidad y vivencia del propio Derecho. Esto lo mantenía firmemente John Dewey (Dewey, J., 1930, pág. 295), quien afirmaba que sólo se puede alcanzar la plena democracia a través de la educación y la sociedad civil. Esta idea de que la educación y la civilización del pueblo son los verdaderos garantes de una reforma sólida y estable, quizá hoy en día es un principio bastante compartido, pero hasta hace bien poco, muchos autores como los reformadores decimonónicos del krausismo español, se encontraban prácticamente solos predicando estas ideas en el desierto. Por ejemplo, Rafael Altamira se apresuraba a matizar que con su concepción de la “pedagogía” no se refería a una doctrina aislada en aulas que procurase una instrucción entendida como mera acumulación de datos, sino a un proyecto mucho más ambicioso que se propone formar hombres y que responde mejor al novedoso concepto de educación que había aprendido de su maestro Francisco Giner de los Ríos.² De ahí que Altamira prefiriera reservar la palabra “educador” para referirse a la tarea reformadora y al importante compromiso social de que estaba dotada la educación en Giner, cuyo proyecto pedía educar antes que instruir, es decir, formar hombres que desarrollen su propia personalidad autónomamente y que promuevan una reforma social efectiva, responsable y estable; a fin de cuentas, un programa entero de regeneración social debía tomar por base “la obra educativa, sin la que nada podrá edificarse en firme nunca” (Altamira, 1908, pág. 182).

Consideramos que quizá no se ha subrayado suficientemente que el aula es simultáneamente dos cosas: una situación académica pero también es reflejo de una situación social. A pesar de que el aula parezca a veces como una burbuja aislada de la sociedad, con unas reglas preestablecidas donde nos sentimos cómodos, en un espacio donde todo es más o menos predecible, debemos entender que el aula es también un reflejo de la cultura, la política vigente, de los conflictos sociales: no es lo mismo estudiar en una escuela en tiempos de bonanza económica que en mitad de una crisis económica mundial; no es lo mismo la enseñanza autoritaria, patriarcal y meramente memorística de la posguerra española en que se formaron nuestras madres y abuelas –retratada y caricaturizada en obras como *El Florido Pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica* de Andrés Sopena– o estudiar, en general, en modelos tradicionalistas de enseñanza donde se deja al azar la educación emocional de los niños, con consecuencias más que desastrosas, que el modelo educativo del siglo XXI dentro de las nuevas tecnologías y las metodologías que auspicia el Espacio Europeo de Educación Superior.

Más allá de esta relación evidente entre la educación y el contexto cultural y socioeconómico en que se desarrolla, nos gustaría incidir en el vínculo –quizá no tan evidente o, al menos, no suficientemente estudiado– entre educación, empatía y ética. Trataremos de mostrar que el papel de la empatía, la compasión y el altruismo en los encuentros interpersonales educativos resulta crucial, pues la empatía, esto es, la intuición moral que nos permite ponernos en el lugar del *otro*, no es solo una cuestión ética sino que es, en última instancia, el fundamento mismo de la comunicación, el fundamento del aprendizaje y constituye, por tanto, una destreza imprescindible para todo maestro o educador.

El estrecho vínculo entre compasión, política y educación (explicado magistralmente por autores como Habermas o Schopenhauer), muestra la urgencia de una intervención compasiva que nos permita sentir el dolor ajeno a través de una comprensión general de la vulnerabilidad humana. Ciertamente, se trata de una comprensión que vendrá dada, no como reflexión, sino a través del sentimiento y la imaginación, a través de una educación emocional, quizá mejor aún, sentimental, en el sentido en que Flaubert decía que debía ser leída su obra: “No leáis *La educación sentimental* como los niños: por diversión, ni por instrucción, como los ambiciosos. Leedla para vivir”. El propio Flaubert decía que “el amor es el alimento y como la atmósfera del genio. Las emociones extraordinarias producen las obras sublimes” (Flaubert, pág. 2005). En esto radicaría educar en la compasión y en las más elementales emociones humanas: en sentir con otro, o lo que es lo mismo, cuidar de él y acompañarle en el proceso de aprendizaje.³

Hay una condición indispensable para enseñar: querer aquél con quien se aprende. En una conferencia magistral de Ángel Gabilondo, tuve ocasión de aprender que el buen maestro no es el que dice: “¡Haz como yo, a ver si te enteras!”, sino el que dice “Hazlo conmigo”, pues toda enseñanza es una búsqueda en común, una proximidad, y también, por qué no decirlo, un mundo de afecto. Si a los educadores les son indiferentes aquellos

con quienes trabajan, difícilmente les enseñarán algo. Es necesario querer, apreciar y valorar algo de aquél con quien se aprende, por eso, el estado ideal es el del afecto entre maestro y alumnos, así es como se propicia un verdadero encuentro, un aprendizaje, un acompañamiento. En la acertada definición de Adela Cortina:

La Educación moral significaría, pues, en este sentido, ayudar a la persona de modo que se sienta en forma, deseosa de proyectar, encariñada con sus proyectos de autorrealización, capaz de llevarlos a cabo, consciente de que para ello necesita contar con otros igualmente estimables. (Cortina, 1995, pág. 49)

Aquí radican también las raíces del altruismo, de la empatía como soporte moral que nos mueve y que nos incita a querer ayudar al otro, ya sea para salvarle de la pobreza, para ayudarle a defender sus derechos o para dotarle del conocimiento necesario para poder realizarse humana y profesionalmente;⁴ y ponemos el énfasis en una formación humanística, porque quizá hoy, más que nunca, se hace de todo punto necesario resaltar, por encima de la capacidad de competir que nos inculcan desde diferentes frentes, la capacidad de reconocer la dignidad del compañero y de entender el lugar que ocupa el estudio de una profesión en el conjunto de la existencia de una persona.

Vivimos en una época en la que el entramado de nuestra sociedad parece descomponerse aceleradamente, una época en la que el egoísmo y la violencia socavan también nuestros espacios educativos. Son ya muchos los estudios que demuestran que ha habido un inquietante aumento de la tendencia al aislamiento, la depresión, la indisciplina, la ansiedad, un aumento, en suma, de los problemas emocionales a los que están expuestos los niños y las niñas y que, a veces, se traduce y traducen en un mayor estrés y nerviosismo en padres y maestros.

Una posible solución consistiría en forjar una nueva visión de la educación, del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación emocional del estudiante, reconciliando en las aulas los conceptos con los afectos; se plantea así un modelo educativo moderno –que frente al modelo tradicional que perseguía el modelo cognitivo de una visión estrecha de la inteligencia racional que debe liberarse de los impulsos y las emociones– busque un modelo de armonización de la razón con esas emociones que representan un imponderable cuyo origen se asienta en la propia arquitectura mental humana. Se trata pues de poner las emociones al servicio del rendimiento, la coexistencia en sociedad y el aprendizaje, no de reprimirlas o canalizarlas, sino de activarlas y positivarlas, e incluso potenciarlas para recrearlas en el proyecto que se desea llevar a efecto.

La psicología ya ha comenzado a reconocer la necesaria participación armónica entre razón y emoción por el importante papel que desempeñan tales emociones en los procesos mentales. Frente al modelo clásico de las teorías racionalistas que apuntaban a que debemos poner un freno a nuestra pasión porque una falta de límites nos extraviaría y nos haría esclavos, se ha descubierto hoy en día que eliminar o reprimir la emoción para poner más razón en su lugar, es un error. De hecho, ha sido un error muy frecuente entre

muchos modelos educativos tradicionales que han obviado e infravalorado el papel que las emociones desempeñan en la vida de las personas: para poder asimilar nueva información y para capacitar o incapacitar el aprendizaje mismo e incluso por su influencia en las decisiones más supuestamente racionales. Kierkegaard decía que “quien se pierde en su pasión pierde menos que quien pierde su pasión” y, ciertamente, si descartamos esos momentos de zozobra de los impulsos ingobernables en que las emociones se desbordan y el control racional sobre la situación se halla severamente restringido, en realidad, ese trasfondo de emociones nos proporciona un hermoso sentido lírico de la vida, que renueva y otorga fuerzas para vivir, ánimo, coraje, que lleva al ser entero a su propio quicio, a su vital eficacia y lo hace fecundo. En definitiva, las emociones constituyen la sazón misma de la vida. Son las emociones las que nos marcan hitos de sentido en nuestro camino, las que nos permiten entrar en contacto con los mimbres que nos permiten estimular el aprendizaje y la creatividad. Movimientos artísticos como el *Sturm and Drang* (tormenta e ímpetu) del romanticismo alemán, caracterizado por su oposición a las normas sociales y racionales establecidas y por su exaltación suprema de la sensibilidad y de la intuición, nos recuerdan que los sentimientos son los que dan condimento a la vida, los que incitan y estimulan la creatividad y el desarrollo intelectual. ¿Cabe imaginar un artista o un escritor sin emociones que le inspiren? Sin pasión, la vida sería gris, plana, quizá pasaríamos el día aletargados, como autómatas, apáticos, cuando no ocupados solo en actividades mecánicas y repetitivas. Sería como la *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo, donde los vecinos viven una vida en la que da igual si suben o bajan por la escalera, una vida en la que pasan los años *sin pena ni gloria*, sucediéndose uno tras otro, sin sentido, como las labores del Sísifo de Camus.

Una visión de la psicología que no tome en consideración los valores primordiales del corazón (el amor, la esperanza, la admiración) y que soslaye el poder de las emociones para guiar eficazmente nuestros esfuerzos, tiene que ser necesariamente mejorada porque ofrecería un modelo empobrecedor y parcial del ser humano. La función del maestro no puede ser ya únicamente destilar algunos conocimientos académicos (música, filosofía o matemáticas), sino educar el corazón de la gente; ese aprendizaje basado en emociones representaría una verdadera aptitud maestra: educar de una forma más humana, más natural y probablemente más eficaz para gestionar la complejidad de una sociedad globalizada en la que impera, entre otras muchas urgencias educativas, una carencia mucho más apremiante, que viene dada por el estado generalizado de analfabetismo emocional del que adolece nuestra sociedad.⁵

Se olvida pues que la esperanza o el amor no son sólo sentimientos que en ocasiones nos embelesan y nos ofrecen cierto consuelo a la aflicción o la desesperanza que a veces nos embargan e impiden seguir adelante, sino que además desempeñan un papel muy importante en la vida de los alumnos, en su rendimiento escolar y en su posterior vida laboral, pues esa misma felicidad que nos proporcionan la esperanza y el amor trae consigo un aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los

sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo que aumenta el caudal de energía disponible. Decía María Zambrano que el hombre es hambre, pero también sueño, esperanza, o, por decirlo con una no menos hermosa expresión de Aristóteles, la “esperanza es el sueño del hombre despierto”, es la fuerza motriz que nos empuja a acometer las mayores empresas. Esta condición proporciona al cuerpo el reposo necesario para canalizar nuestras acciones hacia un fin productivo y una disponibilidad para afrontar cualquier tarea, desde soportar un trabajo duro hasta llevar a efecto las responsabilidades cotidianas, además de promover un estado de calma y satisfacción que favorece la convivencia social.

La idea de fondo es que, desde el punto de vista de la inteligencia emocional, la esperanza significa que uno no se rinde a la ansiedad, el derrotismo o la depresión cuando tropieza con dificultades y contratiempos, sino que es capaz de descomponer una tarea compleja en otras más sencillas y manejables, o incluso, si fuera necesario, de cambiar sus objetivos en el caso de que le resultaran imposibles de alcanzar.

Pensando en esta relación entre emociones, ética y democracia, decía Eduardo Galeano que, a veces uno se cae y eso es legítimo, pero, tal y como lo expresó en una fórmula brillante y paradójica: “guardemos el pesimismo para tiempos mejores”. Ese es el espíritu que se precisa en un aula y en la sociedad en general. Un mensaje que ha de convertirse en misión para la función del maestro: la conciencia de que es cada vez más necesario abrir espacios de posibilidad y de crecimiento en las aulas para multiplicar la esperanza, pues con ella, multiplicaremos el aprendizaje.

Es desolador imaginar la cantidad de vocaciones frustradas que se han quedado en el camino por adolecer de la motivación necesaria, porque nadie ha creído en ellos, por no haber encontrado un camino esperanzador de crecimiento personal y académico. La esperanza tiene que ver con la motivación, pensemos en las inseguridades que atenazan a los niños, y a muchos adultos, y entenderemos lo importante que es que alguien confíe en ellos, en su capacidad. Si nos pasamos la vida llamando a los niños “inútiles”, al final se comportarán como tales, pero si se les anima a perseguir sus sueños y se les incentiva, pueden llegar a dar lo mejor de sí mismos. De hecho, se ha demostrado que las personas esperanzadas se deprimen menos en su navegación a través de la vida en búsqueda de sus objetivos y también se muestran menos ansiosas en general y experimentan menos tensiones y frustraciones emocionales.

Se puede anticipar, sin temor a equivocarse, que un modelo pedagógico integral de inteligencia emocional así constituido, supone una tarea pendiente para nuestro modelo educativo contemporáneo. Algunos esfuerzos se han realizado ya en este sentido. En particular, su influencia se deja sentir en algunas escuelas de nuestro país y en Universidades pioneras que se dedican a enseñar a los futuros maestros las habilidades emocionales y sociales necesarias para mantener encarriladas las vidas de los niños. El objetivo es elevar el nivel de competencia emocional y social de todo niño o niña como una parte de su educación regular para facilitar así su aprendizaje, pues, como se ha indicado, el

aprendizaje no es algo que se pueda entender de manera aislada e independiente de las emociones y los sentimientos de los niños.

Una de las primeras incursiones prácticas que se han hecho en esta línea, viene dada por la introducción de asignaturas en los programas docentes que promueven un modelo educativo que estudie los principales conceptos educativos y psicológicos que intervienen en el desarrollo emocional del niño, para así dar una respuesta eficaz en la formación de futuros maestros y maestras. Programas docentes que en gran medida son todavía excepcionales pero que, a pesar del amplio desarrollo que ha tenido en las últimas décadas, todavía muchos maestros, directores de escuela y padres simplemente ignoran su existencia.

Podemos reconocer estas asignaturas porque llevan nombres como “Desarrollo emocional y social”, un rótulo muy claro e identificativo que nos resulta particularmente sugerente y por ello nos detendremos brevemente en él. En primer lugar, es preciso desgranar los tres términos sustantivos que componen el título, pues hay una polisemia y una riqueza enorme implícita en estas tres palabras que conviene desanudar, pues de su interpretación luego se ha de derivar su futura aplicación práctica.

Una primera incursión en la asignatura, tendría que empezar hablando del concepto de “Desarrollo” del aprendizaje en la infancia, para lo cual es preciso trazar una guía para conocer todas esas visiones científicas sobre la emoción, sobre el desarrollo psicológico y el aprendizaje de los niños. Se trata pues de ofrecer una definición del concepto de Desarrollo desde diferentes perspectivas, pues ni siquiera hay unanimidad en este aspecto. Al menos, conocer las teorías principales (la psicoanalítica de Freud, la conductista de Pávlov, la constructivista-cognitiva de Piaget, la constructivista-social de Vygotski, y también las miradas ecológica y neuropsicológica, que son más recientes); diferentes perspectivas que los futuros maestros deben conocer pues se complementan entre sí en sus diferentes maneras de interpretar la naturaleza humana (Martín, 2015, págs. 19-63).

A continuación, debería indagarse en el segundo eje temático de la asignatura marcado por la palabra “Emoción”: entender qué son las emociones, cómo interfieren con nuestra capacidad racional y cómo se pueden aprender o no destrezas en este sentido para lograr una estabilidad emocional e incluso una inteligencia emocional en nuestras vidas, que facilite un mayor bienestar y un adecuado aprendizaje académico, pues obviamente, un niño que esté sometido y se encuentre en medio de un huracán de emociones incontroladas no se encontrará en condiciones de aprender ni interactuar socialmente de un modo que le resulte provechoso. Se trata pues de comprender el significado y el modo de dotar de inteligencia a la emoción (del latín *e-motio*, “aquello que nos mueve hacia algo”) y que, por tanto, debe coadyuvar, motivar y ayudarnos en la persecución de nuestros fines; una comprensión que, en sí misma, puede sernos de gran ayuda, porque el hecho de tomar conciencia del dominio de los sentimientos puede tener un efecto positivo sobre nuestro aprendizaje, en tanto en cuanto no se descuida el papel positivo que tienen las emociones en nuestra educación e interacción social.

Por último, incidir en la tercera pata que compone esta visión tridimensional de la enseñanza y que se ocupa del aspecto más “Social” y práctico, esto es: problemas en el aula, desarrollo académico y profesional, centrándose sobre todo en la adolescencia, que es cuando más se suele manifestar dicha complejidad emocional. Es decir, ver las respuestas que pueden darse en su aplicación práctica y social, pero siempre: aportándonos un modelo ampliado de lo que significa “ser inteligente”, un modelo que otorgue a las emociones un papel central en el conjunto de aptitudes necesarias para vivir en sociedad.

Nos hemos detenido un poco más en la asignatura que porta el nombre de “Desarrollo emocional y social”, porque hemos tenido la oportunidad de impartirla para el Grado de Educación Infantil, pero podemos encontrar similares programas docentes con otros nombres, así: “Aprendizaje emocional”, como es conocida también en otras instituciones educativas, pasando por otras nomenclaturas más generalistas tales como “Habilidades vitales”. En cualquier caso y, a pesar de haber recibido distintos nombres, todas estas asignaturas parten de un mismo denominador común: el axioma de que la “alfabetización emocional”⁶ es tanto o más importante que el aprendizaje de “las tres erres”, expresión con la que se refiere habitualmente a la triple habilidad de lectura (*read*), escritura (*write*) y cálculo (*arithmetic*), que constituyen el fundamento de la educación primaria, pero que delimitan mucho la educación tradicional a una estrecha franja de habilidades verbales y aritméticas, donde la vida mental de los niños se concibe emocionalmente plana cuando no meramente inexistente.

Gracias al apoyo que las neurociencias ofrecen a la psicología con la finalidad de entender mejor la complejidad del funcionamiento mental, disponemos hoy en día de nuevos datos científicos que han revolucionado la manera de entender nuestras conductas y que nos han ayudado a entender cuáles son esos procesos biológicos que facilitan el aprendizaje, dejando así una puerta abierta a la posibilidad de modelar los hábitos emocionales de nuestros alumnos. Hoy sabemos que es en la temprana infancia cuando el proceso de crecimiento cerebral es más intenso: durante los cuatro primeros años de vida, el cerebro de los bebés crece hasta los dos tercios de su tamaño maduro y su complejidad se desarrolla a un ritmo que jamás volverá a repetirse. El niño nace con muchas más neuronas de las que poseerá en su madurez; sin embargo, a lo largo de un proceso constante y rápido, el cerebro va perdiendo las conexiones neuronales menos frecuentadas y fortaleciendo aquellos circuitos sinápticos más utilizados, en un proceso conocido con el nombre de “podado”. Los hábitos de control emocional que se repiten una y otra vez a lo largo de toda la infancia y la pubertad van modelando las conexiones sinápticas. Esto explica que la experiencia, especialmente durante la infancia, vaya esculpiendo nuestro cerebro, como si fuéramos un bloque de mármol en bruto que, en potencia es una gran escultura, y que hay que tallar cuidadosa y sistemáticamente, con cortes y escisiones calculados, pues allá donde el cincel incide más veces, ahí los surcos de nuestra experiencia se harán más profundos y permanentes. En este sentido quizá decía Foucault

que hay que constituirnos, fabricarnos, ordenarnos, hacer de la propia vida una obra de arte (Foucault, 1984). Ya sabemos desde Aristóteles que “somos lo que hacemos repetidamente”, pues una golondrina no hace primavera y, desde luego, la excelencia no se puede alcanzar en un acto aislado, sino través de un hábito. Por esta razón, decíamos que la infancia constituye una oportunidad crucial para modelar las tendencias emocionales que el sujeto mostrará durante el resto de su vida, porque los hábitos adquiridos en esta época terminan grabándose tan profundamente en el entramado sináptico básico de la arquitectura neuronal, que después serán muy difíciles de modificar.

Hay pues una correlación, y no solo una mera causalidad, sino realmente una correlación proporcional entre el tiempo dedicado a la enseñanza en la infancia y la correspondiente inteligencia que se exhibe de adulto. Cada una de las habilidades clave de la inteligencia emocional cuenta con un periodo crítico de desarrollo que perdura durante toda la infancia y que proporciona una oportunidad preciosa para inculcar en el niño hábitos emocionales constructivos o, en caso contrario, dificultar la corrección posterior de las posibles carencias. Todo eso hasta hace poco no lo sabíamos, no habíamos sido capaces de calibrar hasta qué punto las consecuencias de las lecciones emocionales aprendidas durante los primeros años de vida eran tan extraordinariamente importantes. En consecuencia, la investigación en esta disciplina es bastante reciente y novedosa. Cabe pensar que serán pues enormes los avances que deparará lo que los neurocientíficos han aportado, y todavía tienen que aportar, a la enseñanza y la educación de la infancia. Ahora sabemos que es en este período clave de la infancia cuando el aprendizaje, especialmente el aprendizaje emocional, tiene lugar más rápidamente que nunca. Es por ello por lo que las lesiones graves que se produzcan durante este período pueden terminar dañando los centros de aprendizaje del cerebro y, de ese modo, afectar al intelecto. Y aunque, esto puede remediarse en parte por las experiencias vitales posteriores, pues la plasticidad del cerebro perdura durante toda la vida, el impacto de este aprendizaje temprano es muy profundo y, en ocasiones, tiene unas consecuencias ineludibles e irreversibles.⁷

Por esta razón, los encuentros y desencuentros y, en general, la interacción entre el niño y sus cuidadores durante los primeros años de vida constituye una auténtica fuente de aprendizaje. Ciertamente, la infancia y la adolescencia son una magnífica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales, que son los que luego gobernarán el resto de nuestras vidas. Esos circuitos emocionales son esculpidos por la experiencia a lo largo de toda la infancia, en una fase crucial e irreplicable para nuestro desarrollo, y por ello, no deberíamos dejarlos completamente en manos del azar. Su importancia es capital no solo para la educación sino para cuidar de la salud de los niños y jóvenes y para garantizar y propiciar la existencia –como decía Mandela– de una sociedad más solidaria, más humana y menos violenta, pues “nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel, su origen o su religión. La gente tiene que aprender a odiar y si ellos pueden aprender a odiar, también se les puede enseñar a amar”. Y añadía esta reflexión: “el amor llega más naturalmente al corazón humano que su contrario”, un bello pensamiento que, sin

embargo, no hay sido demostrado y que, a la vista de nuestra historia más reciente y de las grandes masacres del siglo XX, cuesta confiar en que así sea, pero hagamos caso a Galeano, en tiempos críticos lo último que se ha de perder es la esperanza. Si existe o cabe esperar una solución, ésta debe pasar necesariamente, en nuestra opinión, por la forma en que preparamos a nuestros jóvenes, a las futuras generaciones para la vida.

Hoy contamos con un privilegiado punto de partida: sabemos que las lecciones más importantes que recibimos en nuestra vida son las lecciones emocionales que los maestros dan a sus alumnos y los padres a sus hijos. La verdad es que nunca antes, en la historia de la humanidad, se dedicó tanto tiempo y esfuerzo a conocer nuestros primeros pasos. Y esto tiene una clara razón de ser, de la que hasta hace poco no nos habíamos percatado: si conocemos mejor nuestro origen evolutivo, estaremos en mejor disposición de ayudar al ser humano en la cimentación de su futura personalidad.

Hay que entender que la primera escuela de aprendizaje es la familia y que esas primeras elecciones, pequeñas pero eficaces, comienzan desde la cuna y determinan en gran parte nuestro desarrollo vital. Ello resulta especialmente útil para padres y profesores, que a través de sus actos van calando lentamente en la conciencia del niño; pero también incumbe a los propios poderes públicos y las políticas educativas de un país que tienen como uno de sus objetivos la mejora del individuo y de la propia sociedad. Recordemos a Erasmo: “La principal esperanza de una nación descansa en la adecuada educación de su infancia”, en asentar bien esos rudimentos de la inteligencia emocional durante esos tempranos años, aunque éstos luego sigan modelándose durante el período escolar y en la vida adulta.

De no hacerlo así, se correría el riesgo de perder esa oportunidad única de impartir unas lecciones emocionales básicas que, sin el privilegio que garantiza ese acotado periodo de sus vidas en la escuela –recordemos que la *skholè* (σχολή) aristotélica era un privilegio únicamente para el disfrute de los ciudadanos libres en la Grecia Clásica, quienes podían disponer por sí mismos de su tiempo para conversar, pensar, para la contemplación, la evasión, en definitiva, para el ejercicio real y efectivo de su libertad; algo que no se debe confundir con el ocio, pues no se trata de una ocupación reposada, sino de una virtud del intelecto que ha de ejercitarse⁸. Hoy en día, en la medida en que la vida familiar está cada vez más desarticulada –hay estudios que expresan ya un alto índice fracaso en su misión socializadora y de cuidado de los hijos en las complejas sociedades contemporáneas– y es cada vez mayor el número de niños que no encuentra en su núcleo doméstico una guía o un fundamento seguro para la vida, resulta indispensable la escuela –obligatoria, al menos en teoría, para todos los niños– pues es la única institución en la que muchos niños encuentran acogida para expresar y poner solución a las carencias emocionales o sociales, y donde pueden recibir una alfabetización emocional que no podrían encontrar en otra parte. Sin dicha *skholé*, muchos niños no aprenderían nunca estas lecciones básicas o, en el mejor de los casos, tendrían que aprenderlas por su cuenta en condiciones mucho menos favorables y enriquecedoras.

Estamos pues ante una ocasión que los maestros no deberían desaprovechar. Sin embargo, como ya se ha indicado, esta novedosa metodología docente es todavía incipiente. A nuestra generación no se nos enseñó nada de esto en las escuelas; son muchas las personas que nunca han oído hablar de las emociones básicas y universales con las que uno viene al mundo y que, desde luego, no saben cómo gestionar eso común que nos mueve a todos. No se nos ha enseñado nada de todo esto y, por ello mismo, consideramos que ésta es la gran asignatura pendiente para las próximas décadas: promover un moderno plan educativo que tenga en cuenta lo emocional y el desarrollo de una inteligencia social, algo que, obviamente ha de partir necesariamente de la formación de los futuros maestros y educadores. A este respecto, nos parece reseñable la reflexión que hacía Karl Marx, cuando afirmaba que “la teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado”. Aquí se plantea pues un ineludible imperativo moral para nuestro tiempo: la confección de una psicología y una nueva metodología docente para nuestros maestros, que ha de ir más allá de la misión que tradicionalmente se les había encomendado, para cumplir con la función decisiva de sacar adelante la clase con la finalidad de integrar, de hacer funcionar las relaciones humanas en el aula, lo cual supone acomodar sus enseñanzas a cada una de las competencias emocionales y ayudar así a que los niños y niñas desarrollen un repertorio emocional y social más saludable.

Referencias bibliográficas

- Altamira, R. (1908). *España en América*. Valencia: F. Sempere y Compañía (eds.).
- Altamira, R. (2015). *Giner de los Ríos. Educador*. Estudio preliminar por Delia Manzanero (edición crítica). Pamplona: Analecta.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Cortina, A. (1995). “La educación del hombre y del ciudadano”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Monográfico Educación y Democracia, nº 7, enero-abril, pp. 41-63.
- Dewey, J. (1930). “Individualism, Old and New. II: The Lost Individual”, en: *New Republic*, nº 61.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (1984) “Entrevista a Michael Foucault”. Consultado el 16 de noviembre de 2017:
https://elpais.com/diario/1984/06/27/cultura/457135204_850215.html
- Flaubert, G. (2005). *La educación sentimental*. Madrid: Cátedra.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*, Barcelona: Círculo de lectores.
- Bifulca, L. y Trapanese, E. (2017). “Cuerpo e identidad en la sociedad del leisure”. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*. UAM. nº 16. DOI: <https://doi.org/10.15366/bp2017.16>

Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán, J. I. (2015). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.

Vázquez-Romero, J. M. (2009). *Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un pensador krausista*. Madrid: Marcial Pons.

Notas

- ¹ Esta investigación se inscribe dentro de una Ayuda Juan de la Cierva - Formación Posdoctoral adscrita a la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad (FPDI-2013-17242). Asimismo, esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto de investigación de la Universidad Pontificia Comillas: “Krause y el krausismo del sexenio democrático” (Proyecto de investigación I+D+i: HAR2016-79448-P, 2016-2019), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.
- ² Remitimos al enjundioso libro que Rafael Altamira dedicó a estudiar la faceta educativa y moral de Giner de los Ríos, la cual no puede entenderse de manera aislada sin su necesaria ligazón a su legado social y jurídico, sus conceptos de educación moral y tolerancia y su esfuerzo por recrear una comunidad basada en los principios de cooperación social, solidaridad e inteligencia colectiva a través de la educación (Altamira, pág. 2015). Sobre la actualidad de estas problemáticas nucleares de la filosofía de Francisco Giner, Vid. (Vázquez-Romero, pág. 2009).
- ³ La aplicación de este principio puede ser benéfica, por ejemplo, en los casos de *Bullying*; cabría pensar cómo podría incidir esta educación compasiva en los malos tratos y acoso que sufren muchos niños y niñas en los colegios, si en lugar de esa larga cadena de silencios, hubieran más personas compasivas (como los mediadores) que compartan el dolor del que sufre o de quienes están en peligro y lo interioricen como propio. Probablemente, si se educaran estas capacidades emocionales subyacentes de la compasión y la solidaridad, se multiplicarían los casos de ayuda a las personas desvalidas.
- ⁴ Existe sobrada evidencia de diversos estudios que demuestran que el grado mayor o menor de empatía experimentado por las personas condiciona sus juicios morales y su mayor o menor sensibilidad hacia las necesidades ajenas. Una mayor capacidad empática en las personas, haría posible y realizable, por ejemplo, el principio moral que hace que los recursos se distribuyan de manera más equitativa y en función de las necesidades. Sin embargo, estamos cada vez más lejos de dicho objetivo: pensemos por ejemplo en el caso de EEUU, donde las condiciones de la gran masa de la población son cada vez más precarias, y donde se ha logrado instaurar un tercer mundo de guetos urbanos empobrecidos dentro del primer mundo, con un grado consumismo desregulado donde los rezagados quedan en la absoluta indigencia y no hay ni seguridad social que salve de la muerte o el dolor a enfermos que perfectamente podrían curarse; estos hechos, que denotan una patente falta de consideración ante la desesperación humana, sumados a la llegada de Trump como nuevo inquilino de la Casa

Blanca, creo que son buenos indicativos de una marcada ausencia de aquella anhelada empatía social, que nos separa cada vez más de idea del Estado social de Derecho, del Estado Caritativo basado en una concepción altruista y moralizadora de la sociedad y que, a pesar de los estragos que ha hecho la crisis, sigue siendo una seña de identidad del Estado de Bienestar, piedra angular del edificio constitucional en que se asienta la Unión Europea.

- 5 El ejemplo lo encontramos en el mundo de la empresa, donde cada vez más son las multinacionales que costean cursos a sus altos cargos directivos para que les expliquen las emociones básicas, las dinámicas de grupo, cómo liderar y gestionar el talento, cómo gestionar un equipo y lidiar con cuestiones humanas que dificultan el trabajo: por ejemplo, saber que en un equipo se precisan caracteres distintos para poder funcionar orgánicamente, porque donde las destrezas de uno no alcanza las habilidades de otro sí satisfacen las labores del grupo con éxito, o gestionar diferentes perfiles humanos para que colaboren cooperativamente.
- 6 Es interesante esta expresión de “alfabetización emocional” en sí misma, porque nos hace caer en la cuenta de que hay muchos tipos de inteligencias, y que, a pesar de poseer un alto cociente intelectual, podemos ser analfabetos emocionalmente, esto es, desconocer la arquitectura emocional de nuestro cerebro, la interacción de las diferentes estructuras cerebrales que gobiernan nuestra acción y las coyunturas más desconcertantes de nuestra vida: aquéllas en que nuestra razón se ve desbordada por las emociones, algo que puede traer consigo consecuencias nefastas para la vida de las personas. Cfr. Véase sobre la refutación del pensamiento CI y la teoría de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner (Goleman, 1995, pág. 74-ss).
- 7 Muchos de los recuerdos emocionales más intensos proceden de los primeros años de la vida, por ejemplo, las relaciones que el niño mantuvo con las personas que le criaron, con sus padres, (especialmente en casos de situaciones traumáticas, como palizas o abandonos), constituyen unas primeras lecciones emocionales que se impartieron en un tiempo en el que el niño todavía carecía de palabras y, en consecuencia, cuando se reactiva el correspondiente recuerdo emocional en la vida adulta, esto tiene consecuencias muy profundas y duraderas porque no existen pensamientos articulados sobre la respuesta que se debe tomar. Esto explica el desconcierto ante nuestros propios estallidos emocionales, que datan de un período tan temprano en que las cosas nos desconcertaban y ni siquiera disponíamos de palabras para comprender lo que sucedía. Esto explica también a veces la extrañeza, el extrañamiento que sentimos ante nuestra propia vida emocional, y que muchos describen como un desdoblamiento, como si otra persona hubiera entrado a pilotar la nave de nuestra vida, una especie de personalidad múltiple.
- 8 Véase el doble sentido de *aprender jugando* que Bourdieu confiere al término *scholé*, en su sentido etimológico como “juego”, y su conexión posterior con el término “escuela”; un conocimiento liberado pues de todo imperativo material y de las urgencias y necesidades mundanas (Bourdieu, 1999) y (Bifulca y Trapanese, 2017).

LUIS CALERO
MORCUENDE.
IES THÁDER, ORIHUELA.

La creación de significados como práctica filosófica de la definición

El *Taller de significados inéditos* es una actividad práctica dirigida al alumnado de secundaria cuyo objetivo es recuperar la definición como una operación intelectual típicamente filosófica. A partir de un vocabulario seleccionado -que se ofrece al profesorado como recurso- y unas reglas muy simples -que se explican e ilustran-, los alumnos son capaces de pensar el lenguaje y recrear la realidad, alumbrando novedosos significados como expresión de su creatividad e imaginación. El taller se presenta aquí en sus dos versiones: como *taller de reformatión de palabras* y como *taller de reciclaje ortográfico*. En ambos casos, junto a la mejora -apoyada en el uso del diccionario- de la capacidad de definir, los alumnos también aprenden a ejercitar el pensamiento crítico, a vincular conceptos e imágenes, a cultivar la ironía y a desarrollar el sentido del humor.

Palabras clave: definición, significados, reglas, creatividad.

The *Studio of untold meanings* is a practical activity aimed to high school students which goal is to recover definitions as a typically philosophical intellectual operation. Based on a selected vocabulary -which is offered to teachers as a resource- and very simple rules -which are explained and illustrated-, students are able to think about language and recreate reality, lighting up original meanings as an expression of their creativity and imagination. The studio is presented here in its two versions: as an *word-reforming studio* and as a *orthographic-recycling studio*. In both cases, along with the improvement of the ability of defining -supported by the use of the dictionary-, students also learn to exercise critical thinking, to link concepts and images, to cultivate irony and to develop humor sense.

Keywords: definition, meanings, rules, creativity.

1. La creación de significados inéditos

Cuando hacia el final de un célebre diálogo platónico Sócrates pregunta a Crátilo sobre la función que tienen los nombres, éste responde que enseñar, pues el que conoce los nombres conoce también, porque lo muestran, aquello que designan. La pregunta por el ser de las cosas remite, de manera indefectible, a la definición del concepto que las expresa; de ahí que, en Grecia, precisamente, una de las preocupaciones originarias de la filosofía fuera la necesidad de acotar el significado de aquellas palabras relevantes del discurso mediante sucesivas definiciones que, recogiendo las aportaciones de los interlocutores, intentaban superar las incoherencias detectadas. Lenguaje y realidad, desde muy antiguo, se vienen dando la mano: los nombres muestran, designándolas, la realidad de las cosas; y las cosas, de un modo más asequible o huidizo, más permanente o inestable, más unitario o disperso, aguardan su oportunidad para ser nombradas. Ahora bien, así como para pensar la realidad —enlazando conceptos en los juicios y juicios en los argumentos— los filósofos se han servido del lenguaje, lo que proponemos aquí, inversamente, es pensar el lenguaje para recrear la realidad; analizar la morfología de las palabras para recombinar sus lemas constitutivos y llegar a significados insólitos y desconcertantes en el contexto habitual del hablante. Y dado que, apelando justamente a la herencia socrática, cada vez que nos ocupamos en delimitar el significado de un término no podemos dejar de considerar sus implicaciones, de examinar su consistencia y de revisar, cuantas veces haga falta, la noción propuesta, no cabe duda de que, aunque sea a propósito de realidades imaginadas, aprender a definir es también aprender a pensar.

Dentro del ámbito de los juegos de lenguaje —sin intención alguna, por tanto, de enmendarle la plana a la Lingüística—, el taller de significados pretende, pues, dar a conocer para su aprovechamiento didáctico un nuevo modo de abordar la relación entre la palabra y el significado, más allá de los límites convencionalmente aceptados que imponen la etimología y los diccionarios. Se trata de proporcionar a los profesores el método y los recursos necesarios para construir en el aula significados inéditos a partir de términos corrientes de la lengua española —*taller de reformación de palabras*— o, con la pretensión de rehabilitarlas, a partir de voces ortográficamente defectuosas —*taller de reciclaje ortográfico*—. Ambas herramientas pueden contribuir a mejorar en el alumnado la capacidad de definición, una de las operaciones mentales básicas para la constitución, transmisión e intercambio del pensamiento, ya que no puede haber enunciados ni razonamientos precisos si el significado de los conceptos empleados no está suficientemente delimitado. Sabemos por la propia experiencia docente que tanto en la expresión oral como escrita de nuestros alumnos abundan la imprecisión, la ambigüedad y la incompletud de las nociones que manejan; y que, más allá de aquello que memorizan, casi siempre tienen dificultades para definir correctamente incluso términos de uso habitual. Practicar de manera reglada —y a la vez entretenida— la definición de conceptos durante algunas sesiones puede ayudar —si confiamos en la “ley del ejercicio” de Thorndike— a corregir algunas de esas carencias y también, por qué no, a experimentar de primera mano cómo se categoriza la realidad.

Junto al aprendizaje creativo de la operación de definir, el desarrollo de la propuesta también enseña a trabajar con procedimientos basados en reglas, a interpretar visualmente los conceptos (o conceptualmente las imágenes), a ejercitar el pensamiento crítico, a cultivar la ironía y el sentido del humor, a utilizar sistemáticamente el diccionario y a emplear algunas de las modernas TIC. Especialmente interesante nos parece la posibilidad de conectar la filosofía con el humor, una relación de por sí problemática –ya se sabe, la filosofía es una cosa muy seria, sobre la que no se debe frivolar– que quizá hubiera recabado mayor consentimiento de haberse conservado (¿o escrito?) el misterioso segundo libro de la *Poética* de Aristóteles. Pues bien, de modo muy parecido a lo que ocurre con los chistes que, aprovechando la polisemia y la homonimia, explotan los juegos de palabras, sucede aquí que una vez, redefinido un término, junto al nuevo significado éste arrastra la connotación vinculada al significado convencional, lo que nos impide desligarlos mentalmente y se produce un choque semántico del que, muchas veces, surgen paradojas y sinsentidos. Este desconcertante encuentro de lo lógico y lo ilógico en nuestro cerebro da lugar al absurdo, al que acompaña un efecto gratificante y divertido cuya expresión visible es, en algunos casos, la risa, y en otros, la estupefacción.

En cualquiera de sus dos versiones, la puesta en marcha del *Taller de significados inéditos* se sustenta en unas pocas y sencillas reglas que, aplicadas a un vocabulario previamente seleccionado, especifican los modos posibles de su redefinición. Entendemos aquí por “regla” una instrucción para analizar morfológicamente una palabra, descubrir las unidades significativas de que se compone y, a partir de su recombinación semántica, inferir un nuevo significado. Las reglas de que hablamos –cada una de las cuales representa, en última instancia, un procedimiento cuya aplicación tiene como resultado la formación de palabras compuestas¹– pueden reducirse a tres: la *regla de fusión*, la *regla de separación* y la *regla de reducción*. Las dos primeras se utilizan en la modalidad del taller denominada “reformación de palabras” y la tercera en la modalidad de “reciclaje ortográfico”. Veámoslo a continuación.

2. Taller de reformación de palabras

Esta primera versión del taller se inspira en *Absurdo literal* (Calero, 2015), un diccionario heterodoxo donde se radiografía el concepto y opera la voz, que si bien mantiene intacta su apariencia tras la cirugía practicada no puede evitar, sin embargo, que su sentido se vea sustancialmente alterado.² Partiendo de esta idea, el “taller de reformación de palabras” tiene como objeto de redefinición cualquier término del español que posea alguna de estas características (o las dos):

Incluir otra palabra dentro de sí. Hay palabras, a las que llamaremos “palabras continente”, que, al modo de las muñecas rusas, comprenden otras en su interior³. Esta inclusión es azarosa y en modo alguno depende de su origen etimológico o evolución lingüística. Para redefinir estas palabras utilizaremos la *regla de fusión*.

Resultar linealmente descomponible en lexemas de los que, no siéndolo de hecho resultaría, no obstante, lógicamente derivable con arreglo a los propios principios de la teoría de la composición lingüística. Para redefinir estas palabras utilizaremos la *regla de separación*.

2.1. Regla de fusión

La *regla de fusión* (RF) consiste en circunscribir el significado de la palabra continente al objeto, acción, lugar, entidad o persona que designa el término contenido. El nuevo significado dependerá, pues, de la combinación de ambos elementos: el continente, que generalmente actúa como núcleo del compuesto; y el contenido, que suele hacer las veces de modificador. Para redefinir un término mediante RF se necesita, por tanto, un *definiens* doble. El primero lo aporta la definición del término continente, que funciona como indicador del *género próximo*; el segundo, que añade la nota peculiar a modo de *diferencia específica*, lo introduce el término contenido. Ilustraremos la regla con algunos ejemplos que, siguiendo la nota anterior, abarcan un amplio espectro de casos:

legislar. [contiene *isla*]. Hacer leyes para gobernar una isla.

pavor. [contiene *pavo*]. Temor, con espanto o sobresalto, que alguien experimenta ante la presencia de un pavo.

dopaje. [contiene *paje*]. Empleo de sustancias estimulantes para potenciar artificialmente el rendimiento de los ayudantes de los Reyes Magos (y que todos los niños puedan recibir sus regalos cada 6 de enero).

malicia. [contiene *Alicia*]. Intención maligna solapada con la que Alicia dice o hace algo.

erosión. [contiene *Eros*]. 1. Herida o lesión superficial producida en un cuerpo por Eros. 2. Desgaste del impulso erótico en una relación de pareja, después de tanto roce.

tiranizar. [contiene *Irán*]. Gobernar Irán despóticamente.

fantasía. [contiene *Fanta*]. Facultad de la mente para representarse una Fanta (de naranja o de limón).

preguntar. [contiene *untar*]. Forma de obtener información consistente en interrogar a alguien previo soborno.

linterna. [contiene *interna*]. Farol para alumbrar la dimensión interna de la existencia humana.

dogma. [contiene *dog*, perro]. Principio verdadero e indiscutible acerca del comportamiento del perro, como su inquebrantable fidelidad.⁴

Según lo antedicho, puede observarse cómo en los distintos ejemplos, al acometer la redefinición de un término ésta se asienta en la previa definición de la palabra continente, concretada o matizada seguidamente con la introducción de la palabra contenida. A su vez, dependiendo de la mayor o menor complejidad que pretendamos, la redefinición también puede incluir la definición de la palabra contenida (como sucede con

“paje” en “dopaje” o con “untar” en “preguntar”). En cualquier caso, y más allá de estas consideraciones generales, el modo último en que se vinculen ambos términos (continente y contenido) mediante RF es inevitablemente subjetivo y dependerá de distintos factores, entre los que no son ajenos el dominio lingüístico y las preconcepciones ideológicas del practicante, pero también decisiones gramaticales inconscientes.⁵

2.2. Regla de separación

Como decíamos, hay también palabras cuyo origen, al margen de la explicación con arreglo a criterios científicos que ofrece la Lingüística, podría –alternativa y coherentemente– interpretarse como resultado de la agregación de determinados elementos significativos que contienen. Para su redefinición utilizaremos la **regla de separación** (RS), que consiste en descomponer de forma lineal la palabra continente en sus posibles unidades significativas (lexemas y/o morfemas) y, una vez descompuesta, proceder a su reinterpretación semántica.⁶ En este sentido, cabe indicar que, a diferencia de lo que sucedía con la regla anterior –en la que el significado de la palabra continente impregnaba con cierto aire de familiaridad la definición resultante–, ahora dicho significado envolvente desaparece y el que resulta de nuevo, irreconocible y extraño, transgresor o paradójico, se construye de modo independiente a partir de las unidades significativas detectadas y tomadas en consideración. Pueden darse dos tipos de situaciones:

a) Que las unidades significativas componentes sean lexemas independientes. Normalmente, esta clase de compuestos consta de dos constituyentes, si bien no es extraña la presencia de tres. Ejemplos:

canario. [de *can* y *ario*]. Perro de la raza pastor alemán.

soledad. [de *sol* y *edad*]. La edad del sol.

nimiedad. [de *ni*, *mi* y *edad*]. Grave anomalía en el estatus cognitivo del niño caracterizada por desconocer, incluso, los años que tiene.

buhardilla. [de *búho* y *ardilla*]. Animal fabuloso con cabeza de búho y cuerpo de ardilla.

trastorno. [de *tras* y *torno*]. En los conventos de clausura, circunstancia de estar una monja detrás del armazón giratorio ajustado al hueco de la pared que sirve para pasar objetos de una parte a otra.⁷

b) Que una de las unidades significativas sea un morfema que pueda funcionar como prefijo. Ejemplos:

abrazo. [de *a*, privación, y *brazo*]. Manco. Individuo al que le falta uno o los dos brazos.

coser. [de *co-*, junto con otro, y *ser*]. Coexistir.

desbaratar. [de *des-*, privación, y *barata*]. Hacer que las cosas baratas se vuelvan caras.

excitar. [de *ex-*, privación, y *citar*]. Decirle a una persona con la que habías quedado que ya no la esperas.

ilustre. [de *i-*, negación, y *lustre*]. Sin brillo, esplendor o gloria.

predicción. [de *pre-*, anterioridad, y *dicción*]. Balbuceo.

protestar. [de *pro-*, en favor de, y *testar*]. Estar a favor de hacer testamento.

rebaño. [de *re-*, repetición, y *baño*]. Acción de volverse a bañar.

Se puede observar cómo, por regla general –y de modo necesario en las palabras prefijables–, la reinterpretación semántica de los lexemas va de izquierda a derecha, si bien podemos encontrarnos con casos, como en “soledad”, que hagan aconsejable invertir la dirección de la reinterpretación, ya que aplicando RS resulta semánticamente más aceptable “edad del sol” que “sol de la edad”. Por otra parte, aunque en la inmensa mayoría de los casos se da una correspondencia fonética y ortográfica entre las palabras contenidas y su forma genuina, tanto en RS como RF, hay ocasiones excepcionales en que esto no ocurre. Puede suceder que la palabra contenida lleve acento en la forma originaria y la pierda al asociarse (“Irán” en “tiranizar”, “búho” en “buhardilla”). Y también lo contrario: que la palabra no lleve acento en la versión genuina pero sí le obligue a llevarlo su asociación con otra (como “cesio” en “cesión”).

2.3. Vocabulario seleccionado

Decíamos antes que el “taller de reformación” se alimentaba, por un lado, de palabras que contuviesen otras dentro de sí (a las que aplicamos RF) y, por otro, de términos que sin haberse originado realmente por composición fueran, no obstante, susceptibles de ser divididos en lexemas reinterpretables semánticamente (a los que aplicamos RS). A continuación ofrecemos, como recurso para el profesorado, una selección de 360 palabras pertenecientes a alguna de estas categorías (predominantemente de la primera) repartidas en 18 grupos de veinte.⁸ Helos aquí.

Grupo 1: almacén, festival, gorrón, tumar, balanza, consolar, devoto, andanada, renegado, tacto, detestar, *abad*, dilapidar, enmendar, ganadero, moratoria, paciencia, rabel, mochilero, trazar.

Grupo 2: abusar, rojo, tarde, indignación, hidratar, ideario, inmolar, podio, pulgada, rapsoda, adoctrinar, enroque, gestoría, revisión, dudar, mención, *enfocar*, capaz, viandante, platónico.

Grupo 3: ahogar, jaqueca, sodio, escarmentar, terror, croata, flácido, trabajar, propensión, pezuña, fabular, *esloveno*, asediar, caníbal, congoja, humedad, refinado, jardine-ro, nadar, *vitaminada*.

Grupo 4: armario, estimar, avería, perfumar, pereza, razonar, depredar, enfado, batallar, peatón, catastro, magiar, afrancesar, iluso, gasear, *ideal*, adicción, filosofar, poda, fundamental.

Grupo 5: azotea, disfrutar, evacuar, farsanta, involucrar, pateo, comisario, proferir, mostrar, devoto, enfado, renunciar, nacer, indigente, cerrojo, *eyectar*, confesionista, *demoler*, paladín, moralidad.

Grupo 6: amor, jaqueca, mirar, divorcio, arpía, soliviantar, brutal, patentar, regular, rencor, proliferar, hispánico, casado, tangar, tenebroso, *aparcar*, andanada, remisa, gestación, racionalista.

Grupo 7: esconder, adelantar, grasiento, chuletón, parsimonia, abrumar, risueño, adverso, esquivar, escalonado, *pigmentar*, estrabismo, acera, esfinge, sofoco, levitar, ensalzamiento, expiar, tamaño, propio.

Grupo 8: gusano, blasfemar, cavilar, fenecimiento, diván, desarrollo, permeable, anuncio, rezongar, guirigay, *ranking*, gastrónomo, bicolor, jaula, diamante, solventar, humor, recobrar, clonación, ciego.

Grupo 9: espera, capilar, ventaja, mecanizar, paulatino, rictus, mangar, funerario, calmar, parquedad, *babear*, futurólogo, persuadidas, nocturno, sepulcro, aflorar, platea, recreo, gemir, *mancillar*.

Grupo 10: saporífero, opinar, forense, enriquecedor, pedante, narcotizar, socio, incoloro, cobrar, publicitar, *distar*, imagen, auditorio, suspensión, carrocería, protagonizar, ladrón, atomista, globo, yermar.

Grupo 11: combate, esterilizar, cegato, dispersar, poemario, gravidez, suministro, venero, calzar, amancebarse, *fundar*, maestría, escoltar, onubense, incauto, islamizar, guilag, rebatir, vacuna, cerrazón.

Grupo 12: expediente, inmadurez, aplazar, galbana, usanza, jadear, polígamo, equivocación, deliberar, candado, *desertar*, lóbulo, teología, futurista, manualidad, tamar, dolor, propiedad, caries, dispensar.

Grupo 13: acoso, interesar, pijama, irrigar, bache, glosario, sorpresa, novela, llorar, parodiar, *gatear*, función, ambulancia, escena, pasado, asaltar, redentor, exorbitante, soportal, disentir.

Grupo 14: alpino, sarao, tropezar, rescatar, donante, bucólico, asesor, veloz, estrenar, horadar, *pendejo*, velada, jamón, fracción, alarma, diplomacia, limitar, acuerdo, destructor, perol.

Grupo 15: ocaso, melena, grano, corear, enroque, cavidad, obligar, desastre, aclamar, pancarta, *enjoyar*, salubre, fantasma, arteria, helecho, limpiar, reglamento, desarbolar, cóleo, lente.

Grupo 16: foso, bosquejar, opaco, debutante, libertad, ascenso, frasco, enebro, palmar, riñonada, *mancebo*, cazar, apología, garrafal, falsedad, anhelar, ramal, reír, pomada, esclerosis.

Grupo 17: servicio, penuria, maraña, saqueo, solucionar, cacerola, sacerdote, infractor, captar, catástrofe, *eyectar*, localizar, tropel, accidental, mudanza, amaestrar, puñal, repugnar, cesión, conocer.

Grupo 18: logro, perpetrar, salud, decretar, hambruna, glúcido, obeso, selección, escapar, pinsapo, *morder*, jalear, audacia, estanquero, renano, meditar, redil, colector, aguante, talar.

3. Taller de reciclaje ortográfico

La segunda versión del taller se basa en *Ficcionario* (Calero, 2006), un libro surgido como desahogo terapéutico ante lo que, desde el ejercicio de la profesión de enseñante, ya veníamos percibiendo tiempo atrás como una batalla perdida contra la proliferación descontrolada del delito ortográfico, no sólo en los medios escolares. De manera que ahí, con cierto humor no exento de ironía, planteamos y llevamos hasta las últimas consecuencias un cambio de estrategia revolucionario: conscientes de no poder eliminar la burda realidad de las faltas de ortografía sugerimos, por el contrario, buscarles alguna realidad –incluso imaginada– que al menos justificase su existencia. Así las cosas, y aplicando aquella idea, el “taller de reciclaje ortográfico” se propone ahora como un divertimento lingüístico que, en su afán por rehabilitar semánticamente los términos agredidos por el mal uso de la norma –buscándoles una correspondencia ontológica–, tiene como objeto de redefinición cualquier palabra mal escrita que cumpla los dos siguientes requisitos:

Guardar una reconocible proximidad fónica con el término de escritura errada (lo que normalmente sucede cuando la confusión es b/v, g/j, h/f, c/z, etc.).

Que la distorsión ortográfica de los términos afectados sirva para atribuirles algún significado posible, como designadores de alguna acción, de algún objeto, de algún individuo o de algún proceso, ya sean existentes o ficticios. Esto quiere decir, de paso, que lamentablemente no todos los errores ortográficos son reciclables.

Para redefinir estas “palabras” utilizaremos la *regla de reducción*.

3.1. Regla de reducción

La regla de reducción (RR) consiste en interpretar el error ortográfico como resultado de la confluencia en un solo concepto del significado estándar de dos, uno de los cuales generalmente funciona como “término base” (el original bien escrito) y otro como “término especificador” (introducido de forma involuntaria al cometer el error). El término base es el más largo de los dos y actúa normalmente como núcleo del compuesto; el término especificador, más corto, desempeña el papel de modificador. Así, por ejemplo, es posible interpretar la palabra “hortografía” como resultado de la reducción a un solo término de “ortografía” (término base que significa “conjunto de normas que regulan la escritura de la lengua”) y del prefijo “horto-” (término especificador que significa “relativo a la huerta”). Con lo cual tenemos:

hortografía. [= ortografía + horto-]. Conjunto de normas que regulan el modo de escribir las palabras propio de la huerta.

Es inevitable relacionar los términos base y especificador con los anteriores continente y contenido de RF; y aunque formalmente no pueda hablarse en este caso de relación de inclusión (“horto” no está incluido en “ortografía”), sí es cierto que a efectos de tramitar la redefinición del nuevo concepto funcionan de idéntica manera, requiriéndose también aquí un doble *definiens*. Por otro lado, aunque también es posible

reinterpretar algunas palabras erróneas con arreglo a RS,⁹ dado su escaso número y el hecho de que prácticamente todas caben bajo RR, hemos optado por restringir la aplicación de RS al taller de reformación, si bien, dado el caso, debe concederse la posibilidad de que algún alumno también la utilice aquí.

A continuación, siguiendo la línea de las principales confusiones ortográficas, haremos una breve tipificación de casos con sus correspondientes ejemplos, y dado que la estrategia de redefinición es básicamente coincidente con RF, sólo incidiremos en aquellas circunstancias especiales.

a) Confusión h/f

Hay palabras a las que, para fortuna nuestra, se les añade una hache sin llevarla y otras a las que, debiéndola llevar, se les quita. Ejemplos:

horación. 1. [= oración + hora]. Plegaria que dura 60 minutos. 2. [= oración + Horacio]. Rezo efectuado por Horacio.

boemio. [= bohemio + BOE]. Individuo que funciona a base de disposiciones y decretos publicados en el Boletín Oficial del Estado.

b) Confusión b/v

Cambiar “b” por “v” y viceversa es uno de los errores más frecuentes y fructíferos:

chuvasco. [= chubasco + vasco]. Aguacero que precipita en Euskadi.

nobela. [= novela + Nobel]. Novela escrita por un premio Nobel.

Pueden, incluso, registrarse casos en los que se sumen confusiones de un tipo a las de otro, como en éste:

habería. 1. [= avería + haber]. Desperfecto sufrido por el verbo haber, que impide su normal funcionamiento. 2. [= haba + -ería]. Tienda donde se venden habas.

c) Confusión g/j

Fonemas que en tantas ocasiones suenan lo mismo no es extraño que, para gozo nuestro, equivoquen sus grafías:

trajedia. [= tragedia + traje]. Desgracia que le ha sucedido a un traje.

magestad. [= majestad + gestad]. Sutil apelación a la reina para que se quede embarazada.¹⁰

d) Confusión s/x

Hay que agradecer las veces en que la “s” y la “x” intercambian tan provechosamente sus posiciones:

lusación. [= luxación + lusa]. Dislocación de un hueso por tierras de Portugal.

asesoría. [= asesoría + sexo]. Oficina en la que se aconseja sobre cuestiones relacionadas con el sexo.

e) Confusión c/z

No es confusión frecuente, pero cuando sucede no hay que perderse las consecuencias de que estas letras se suplanten:

nación. [= nación + nazi]. Alemania durante el periodo hitleriano.

zeno. [= censo + zen]. Número de individuos que en una comunidad practican el budismo zen.

f) Confusión i/y

Puede que sea inconsciente, pero este cambio de “i” por “y” resulta delatador:

adycto. [= adicto + DYC]. Individuo que no puede vivir sin beber ingentes cantidades de *whisky* DYC.

g) Confusión tilde/f

Poner la tilde donde no toca y olvidarla donde toca es, en nuestro caso, lo que toca:

dictamén. [= dictamen + amén]. 1. Opinión especializada sobre algún asunto con la que estamos de acuerdo. 2. Informe emitido por la Conferencia Episcopal.

petroleo. [= petro- + leo]. 1ª persona del presente de indicativo del verbo *petroleer*, que significa “leer o interpretar inscripciones en piedra”.

h) Metátesis

Estamos preparados hasta para recuperar las palabras que sufren en su interior el cambio de lugar de uno o más sonidos:

interpetrar. [= interpretar + Petra]. Descifrar lo que Petra ha querido decir.

electordoméstico. [= elector + doméstico, por RS]. Votante dócil programado de acuerdo con una determinada ideología. Para que funcione bien, basta con tenerlo enchufado.

i) Uniones o separaciones indebidas

Unir lo que va separado o separar lo que va unido, aunque sólo sea de palabra, también produce sorprendentes efectos:

meacuerdo. [= mea + cuerdo, por RS]. Individuo que nunca pierde la cordura mientras mea.

e misario. [= emisario + e-]. Persona que envía un mensaje o aviso por correo electrónico.

j) Extranjerismos

Las confusiones descritas producen a veces la introducción de voces extranjeras en nuestro idioma, principalmente anglicismos y algún cultismo, que siempre son bien recibidos:

halfabetizar. [= alfabetizar + *half*]. Enseñar a alguien sólo la mitad del alfabeto.

cotiyear. [= cotillar + *year*]. Estar un año chismorreando.

duvitar. [= dubitar + *vita*]. Dudar acerca de la vida.

3.2. Vocabulario seleccionado

Como recurso para los profesores que elijan esta modalidad de taller, hemos recuperado de las papeleras de los colegios e institutos una colección de 240 términos de desecho susceptibles de reciclaje semántico, homogéneamente distribuidos en 12 grupos de vein-

te. Las palabras de cada grupo responden a los diferentes errores tipificados y contienen como término especificador nombres (de animales, de marcas comerciales, de lugares, de personas...), adjetivos y verbos; también se han repartido algunos anglicismos y cultismos (señalados con letra cursiva). Aunque en la gran mayoría de casos el término especificador aparece completo, en algunos sólo figura su raíz (como “text-” en “textimonio” o “herb-” en “herbir”) que, no obstante, proporciona suficientes pistas para la redefinición. Es deseable, por último, que los alumnos que participen en el taller de reciclaje no sean mayoritariamente aquellos que lo abastecen de materia prima. Justificar la composición de una palabra errada requiere no sólo saber RR, sino también las reglas de ortografía.

Grupo 1: esquibar, chabala, horinar, irakundo, bebida, javón, asterixco, arghuir, interruptor, desvandada, camisería, inesperienza, kartesiano, deanbular, Heladio, hembrión, *alterofilia*, *relazyón*, harenga, hexagerar.

Grupo 2: avuela, hindustria, desperdizio, carnabal, arquitexto, aterryzar, confución, difhundir, hijiene, evoluzión, fabrikar, clabel, Bolibia, flesión, Ruvén, avaratar, inverbe, *crysis*, helbético, hortopedia.

Grupo 3: aspeyto, hachaque, reogar, bachilerato, desabenencia, estampax, enkantamiento, emplehada, adelgozar, aficción, combalecer, thormenta, Baldepeñas, arvolado, Hambrosio, avolición, elejía, *devilitar*, henólogo, huniversidad.

Grupo 4: caveza, atrabesar, posexo, algarabia, deteztor, fujitivo, enlockecer, alhambre, esimio, alcolemia, bítima, alopezia, Vulgaria, cabilación, Rojhelio, *havitat*, drogación, *imbuyr*, habadía, hexcomulgar.

Grupo 5: avecedario, gaytero, eslavón, bacilación, conbocar, evaxión, cautiberio, balidez, grhueso, abriyantar, amenudo, epistola, Hamsterdam, expedicionario, Holaya, hinductivista, hadesión, *conflycto*, hervoristería, hedén.

Grupo 6: visonte, habaro, quadra, narhigón, antifazista, llorikear, galasia, rexistir, hurinario, prueba, mahlerir, bendición, textimonio, bideocámara, Olibia, prósima, estupror, *manyfestación*, desovedecer, debenir.

Grupo 7: pavellón, bicio, lavoratorio, profherir, serbilletero, rexonancia, ghanar, hexistir, hojalá, venerea, yahvero, prohibición, textarudo, suvasta, Rocio, recaudación, trogoldita, *eskyar*, poluzión, saver.

Grupo 8: perdición, habastecer, pazto, thumor, váscula, sonydo, vial, esportar, hervicida, vicentenario, kochambre, accidente, herbir, valonazo, Mharta, tenazidad, discursión, *paysaje*, obular, urvanidad.

Grupo 9: vacanal, hamparar, soberano, crhimen, serbilletero, penike, vhuelva, rexpitar, hemoción, olgazana, obelixco, sución, contextar, ronper, Serbando, recomendación, dermocracia, *navydad*, abrebar, tayer.

Grupo 10: peripezia, habería, faxcismo, mhiel, vegestorio, mahousoleo, bakunar, dexistir, senofobia, perezzer, propagandhista, reaccionario, desidratación, canpeonato, Salvador, aprovación, acatararse, *joben*, reyvindicar, vozal.

Grupo 11: apollo, higualdad, albanil, provehedor, centimiento, tósico, relatibizar, marsismo, serbicial, proteztor, marabillar, oviedad, luxtro, ingerencia, Faviola, prostibulo, epidermia, *fishiología*, válsamo, sabotaje.

Grupo 12: eyakular, orario, carrozería, rehencuentro, consumicción, hemisión, delhito, sesología, recolestar, plebello, probocar, sanginario, *lexionar*, artilujio, Guiyermo, haberiguar, tirititero, *boycot*, zensura, porbenir.

4. Desarrollo de tareas

Empleando el vocabulario más fácil de cada repertorio, tanto el taller de reformación como el de reciclaje podrían funcionar en niveles académicos inferiores, aunque lo recomendable es trabajar con alumnado de 4ºESO o 1ºBACH. Una vez escogida la modalidad de taller, la secuencia del proceso y la descripción de las tareas más importantes a realizar, con independencia de que cada profesor pueda adecuarlo a su gusto y disponibilidad de tiempo, serían las que siguen.

A. Explicación de las reglas y reparto de palabras

Aunque también pueden desarrollarse de forma individual, los talleres están concebidos para realizarse como un trabajo en equipo. Durante la primera sesión el profesor explicará las características del taller y las reglas a utilizar; dividirá la clase en grupos de 3 o 4 alumnos y repartirá a cada uno de ellos una lista de 20 palabras con el fin de que las analicen, reconstruyan su morfología y propongan las correspondientes definiciones. Es muy importante resaltar que los grupos de alumnos sean equilibrados y estén formados pensando en desarrollar un trabajo colaborativo, aunque la forma concreta en que dicha colaboración se organice admita variaciones importantes.¹¹

B. Construcción de definiciones

La construcción de las definiciones se realizará durante 3 o 4 sesiones de clase y el proceso a seguir por cada grupo de alumnos podría sintetizarse en los siguientes pasos:

a) Análisis de cada término de la lista con vistas a detectar las palabras o lexemas que contiene y descubrir la regla a emplear en cada caso. Cabe recordar que en el taller de reformación puede haber términos a los que sea posible aplicar simultáneamente las dos reglas (RF y RS) y, excepcionalmente, en el taller de reciclaje, algún otro que pueda resolverse mediante RS.

b) Búsqueda en el diccionario de las palabras, lexemas o prefijos intervinientes en la composición (continentes y/o contenidas) y anotación de las acepciones que se vayan a manejar. Por su rapidez y facilidad de uso recomendamos utilizar diccionarios en línea (como WordReference o el mismo DRAE). Conviene alertar de que algunas palabras pueden ser polisémicas, en cuyo caso cabe la opción de reflejarlo, también en la redefinición.

c) Articulación de la definición mediante la regla correspondiente. En esta fase del trabajo, la función del profesor debe ser esencialmente motivadora, ayudando a los alum-

nos a romper el círculo de la normatividad semántica aceptada, para lo cual podrá ir proporcionando las pistas o sugerencias que considere oportunas. También puede ser una buena ocasión para explicar a los alumnos los principales tipos de definición existentes: esencial, sinonímica, etimológica, etc. Es importante, en todo caso, vigilar el cumplimiento de las reglas establecidas y la corrección sintáctica y semántica de las definiciones¹². Como es natural, los alumnos también podrán aportar al trabajo aquellas palabras susceptibles de redefinición que se les ocurran.

C. Ilustración

Conforme se vayan asentando las definiciones, los alumnos han de proceder a su ilustración gráfica, para lo que buscarán en Internet (preferiblemente en casa) imágenes que, de alguna forma, se correspondan o relacionen con cada definición. Pueden ser fotografías, cuadros, dibujos... Los alumnos también pueden crear por diferentes procedimientos sus propias ilustraciones. Obviamente, no podemos exigir que cada ilustración se corresponda exactamente con la definición del término. Algunas veces se acercará más y otras menos, dependiendo del grado de abstracción del vocablo, de los recursos disponibles y de la propia capacidad interpretativa, traducida a imágenes, de los alumnos. Lo que necesariamente ha de estar presente, de manera reconocible, es un vínculo entre la definición y la imagen.

D. Presentación en modo de diapositivas

Una vez obtenidas las definiciones y las imágenes, ambas deberán trasladarse a un formato de presentación modo diapositiva previamente acordado (*power point, impress, prezi...*), a fin de que puedan visualizarse óptimamente los resultados y el trabajo conjunto de la clase o el curso tenga cierta homogeneidad formal. Con el fin de registrar el proceso seguido, respecto de cada término los alumnos confeccionarán 2 diapositivas con el siguiente contenido:

La primera diapositiva contendrá la definición de los términos continente y contenido (si se aplica RF); o bien del término continente y de los lexemas en que se descompone (si se aplica RS), o bien del término base y del término especificador (si se aplica RR).

La segunda diapositiva incluirá, resaltada en su parte superior, la palabra correspondiente y su redefinición, mientras que debajo, ocupando el resto, figurará la ilustración escogida. El diseño de las diapositivas, en sus aspectos decorativos o estéticos, lo decidirán los miembros de cada grupo.

Una vez concluido este trabajo, a realizar preferentemente en casa, cada grupo de alumnos enviará mediante correo electrónico (o cualquier otro procedimiento convenido) el conjunto de las diapositivas elaboradas al profesor, que así podrá ir gestionando las aportaciones (correcciones, sugerencias, etc.) y valorar los resultados. Como remate final, queda muy bien preparar en cada clase –o conjuntamente varias en el salón de actos del centro– una exposición con los mejores hallazgos, que para resultar más ágil conviene

reducir a la 2ª diapositiva. Igualmente, los alumnos darán a conocer sus creaciones mediante la utilización de las redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram) u otros medios (rotulación de cartulinas, exposición de fotografías, etc.).

Hasta aquí las tareas básicas del taller, que ocuparían aproximadamente 6 sesiones de clase. De manera complementaria pueden, no obstante, desarrollarse otra serie de actividades que indicamos a continuación, especialmente interesantes si el taller se realiza –algo recomendable– como una actividad interdisciplinar junto con el departamento de Lengua.

Formulación de enunciados. Se trata de inventar enunciados gramaticalmente correctos que contengan las palabras redefinidas con arreglo a su nuevo significado, lo que podríamos denominar “ejemplos de uso”:

- ”Preguntar puede ser un síntoma de corrupción”
- ”¡Hay que ver cómo ladra mi canario!”
- ”*Cien años de soledad* es una ‘novela’ magnífica”

Esta tarea tiene de peculiar el hecho de que, al mezclarse en una misma frase conceptos que pertenecen simultáneamente al lenguaje ordinario y al metalenguaje creado, aflora como expresión humorística el absurdo y la paradoja. Cuando en nuestro cerebro se entrecruza el significado convencional de una palabra (lógico) con el nuevo significado asignado (ilógico, en el sentido de que muchas veces resulta incongruente con el anterior) se produce, como en los chistes que aprovechan la ambigüedad del lenguaje, un choque semántico que resulta sorprendente y divertido. Con el valor añadido de que, en este caso, son los propios alumnos los productores del efecto humorístico o la ironía.

Juego de adivinanzas. Cada definición puede convertirse, hábilmente transformada en pregunta, en una adivinanza. Ejemplos:

- ¿Qué nombre recibe la búsqueda de respuestas mediante soborno?
- ¿Qué nombre de pájaro corresponde al perro de la raza pastor alemán?
- ¿Cómo podemos llamar la novela escrita por un Premio Nobel?

Una vez que cada grupo haya transformado algunas de sus definiciones en adivinanzas, el profesor puede organizar algún pequeño concurso en el aula (compitiendo entre grupos o individualmente).

Ejercicios gramaticales y de semántica. Por último, el taller también permite explicar en su génesis –a la que el alumno asiste como creador privilegiado– aspectos relevantes de la morfología de las palabras (como la composición y derivación, la prefijación o el cambio de categoría gramatical) y de su semántica (como la polisemia y la homonimia). Sea.

5. Referencias

Calero, Luis (2006), *Ficcionario. Un divertimento lingüístico de proporciones ontológicas*. Alicante: Aguaclara.

Versión electrónica actualizada: <https://www.mundiario.com/autor/luiscalero>

Calero, Luis (2015), *Absurdo literal. Figuraciones semánticas para una realidad inversa*. Alzira: Neopàtria.

Calero, Luis (2017a), “Taller de significados inéditos. Redefinición de conceptos siguiendo reglas lógicas”, *Quaderns de filosofia*, vol. 4, N° 1, pp.119-42.

Versión electrónica: <https://ojs.uv.es/index.php/qfilosofia/article/view/9398/9473>

Calero, Luis (2017b), “Re-formación de palabras en español. Un glosario de cráneos, peronés y tibias”, *Pensamiento al margen*, número especial, pp. 37-59.

Versión electrónica: <http://s730053645.mialojamiento.es/wp-content/uploads/2018/03/Reformacio%CC%81n-de-palabras-en-espan%CC%83ol.pdf>

Calero, L., Tàrraga, Ll., Borràs, M. (2018), “Paraules dins de paraules“, *Pensar junts*, N° 2, pp. 167-196.

Lang, Mervyn F. (2009), *Formación de palabras en español*. Madrid: Cátedra.

Platón. (1983), *Crátilo*, Diálogos, vol. II. Madrid: Editorial Gredos.

Notas

- ¹ Un esbozo de esta teoría de la composición subyacente puede verse en “Re-formación de palabras en español. Un glosario de cráneos, peronés y tibias” (Calero, 2017b); artículo cuyo título parafrasea la investigación clásica de Lang (2009) a propósito de las distintas formas de combinación de las palabras y sus subunidades en nuestro idioma. Precisamente, una de las principales y más sorprendentes consecuencias gramaticales que se derivan de nuestro enfoque es el hecho de que palabras que en el lenguaje convencional son consideradas como simples adquieren aquí, bajo otra perspectiva analítica, la condición de compuestas, al ser concebidas como resultado de la unión de dos o más lexemas.
- ² Como aplicación didáctica en la que, a propósito de las palabras, se guardan las apariencias y remueven los significados, este taller se presentó por vez primera en el *II Congreso Internacional sobre innovación educativa en Filosofía* celebrado en Valencia en el otoño de 2016. La propuesta, bajo el título de “Taller de significados inéditos”, fue publicada posteriormente en la revista *Quaderns* (Calero, 2017a). Un año después, en la revista del movimiento “Filosofía para niños” *Pensar junts* publicamos un trabajo equivalente específico para la lengua catalana/valenciana titulado “Paraules dins de paraules” (Calero *et al.*, 2018). Nótese que una singular característica de los términos redefinidos en cualquier lengua es que son intraducibles a otra. Para que lo fueran se necesitaría que el término continente correspondiente en la lengua de destino contuviera también el término contenido por la palabra de origen, y esto es algo que sólo sucede ocasionalmente en el caso de las lenguas muy estrechamente emparentadas y nunca en el resto.

- ³ Según la condición gramatical del término contenido pueden distinguirse tres tipos fundamentales de palabras compuestas: nominales, verbales y adjetivales. He aquí algunos ejemplos de cada clase, apareciendo subrayado el término incluido:

a) Palabras continente nominales

–De nombres comunes:

De lugares y cosas: legislar, jaula, disfrutar.

De animales: pavor, mostrar, logro.

De oficios: desastre, condenar, dopaje.

–De nombres propios:

De personas: enriquecer, malicia, escarmentar.

De dioses y seres mitológicos: erosión, amonestar, pícaro.

De ciudades y países: forense, corear, tiranizar.

De marcas comerciales: audacia, fantasía, persuadidas.

b) Palabras continente verbales: involucrar, atañer, cobrar, patentar, preguntar, tramar.

c) Palabras continente adjetivales: farsanta, festival, linterna, obnubilar, gusano, cursillo.

- ⁴ Como se ve en este último caso, el método adoptado también permite incorporar de modo consistente voces de otras lenguas en la composición, recogiendo su morfología y significado, como si de un verdadero préstamo léxico se tratara. Hemos de aclarar, no obstante, dadas las características de este procedimiento, que no se trata sin más de la mera aceptación de términos extranjeros, sino de su integración, funcionando como elemento contenido, en una palabra continente del español. Para su mejor detección escribiremos la voz extranjera –casi siempre inglesa, pero alguna vez latina o griega– en cursiva.
- ⁵ Podemos entender, desde luego, que el “pavor” sea el pánico que sentimos frente a un pavo amenazador y hostil, pero también decidir que ese miedo recaiga –con mucho más motivo, sobre todo en vísperas navideñas– en el propio animal. Cabe optar, como se ha recogido a propósito de “preguntar”, por la acepción metafórica de “untar”, vinculada a un contexto en el que se asumen ciertos peajes para acceder a la información, pero también es legítima una visión más prosaica que se interroge por la posibilidad de untar el pan en la salsa. Podemos, en fin, en una deriva poética, enfocar nuestra linterna hacia lugares recónditos del alma, pero también interpretar que esa misma fue la lámpara de que se sirvió la chica del internado cuando se fue la luz.
- ⁶ Obviamente, quedan fuera de este juego las palabras que en su origen se han formado por verdadera composición, como “lavavajillas” o “recogepelotas”, o por prefijación, como “anormal” o “renacer”. Y no porque no se les pueda aplicar RS, sino porque su aplicación no depararía ningún significado distinto del convencionalmente aceptado.

De ahí que los términos que nos interesen sean aquellos que sin haber nacido con arreglo a esta lógica puedan, no obstante, ajustarse a ella.

⁷ A propósito del término “trastorno” pueden hacerse un par de consideraciones respecto de sus posibilidades de redefinición, extensibles a otros casos. En primer lugar, aunque arriba hemos aplicado RS, también podría aplicarse RF, y al menos en dos acepciones distintas, a saber:

1. **trastorno.** [contiene *torno*]. Alteración de la salud que produce en algunas monjas de clausura la obligación de relacionarse con los demás a través del torno, que les impide ver y ser vistas.
2. **trastorno.** [contiene *trasto*]. Molestia que causan a sus moradores los muebles o utensilios de una casa inútiles o que se usan poco.

Hay, por tanto, términos susceptibles de ser redefinidos siguiendo una o las dos reglas. En segundo lugar, e independientemente de la regla que se utilice, tanto “trastorno” como “torno” y como “trasto” son términos polisémicos, por lo que cualquiera de las anteriores definiciones puede reconstruirse, ampliarse o complementarse tomando en cuenta sus diversas acepciones. Así pues, como norma a seguir podemos decir que, caso de haberla en ellos, la redefinición de palabras arrastra la polisemia de sus componentes.

⁸ Hemos procurado que los grupos sean homogéneos tanto en lo que respecta al grado de dificultad de su redefinición (cada uno de ellos incluye algunos términos fáciles, una mayoría de dificultad media y unos pocos difíciles) como en lo que respecta al tipo de palabras que contienen (nominales, verbales, adjetivales, prefijables, etc. en sus diferentes tipificaciones). En otro orden de cosas, y con el fin de facilitar su reinterpretación, en la selección de términos ofrecida hemos optado por que los integrantes de los compuestos aparezcan con todas sus letras (descartando, por ejemplo, los lexemas que podrían actuar como raíz). Sí puede darse algún caso aislado en que la vocal de un lexema absorba a la de otro (como ocurre con la “a” de “ardilla” respecto de la “o” de “búho” en “buhardilla”). O que dos lexemas compartan alguna vocal, como sucede en “diamante” si aplicamos RS y lo redefinimos como “amante de (o del) día”. (Adviértase, no obstante, que aplicando RF las acepciones resultantes varían sustancialmente).

⁹ Sin ir más lejos, la propia “hortografía” es descomponible en “horto” y “grafía”, con lo que su significado literal sería “grafía de la huerta”, excluyendo cualquier apelación a la normatividad. Otras palabras erróneas que admiten este tratamiento son “hortopedia”, “aficción”, “habadía”, “hexcomulgar”, “va(ca)nal”, “he(mo)ción”, “reyvindicar”, “marsismo”, “he(mi)sión” o, como veremos más abajo, “electordoméstico”. (Las sílabas entre paréntesis participan de dos lexemas).

¹⁰ Repárese aquí, al margen de las evidentes connotaciones monárquicas del término, en cómo la composición acarrea un cambio de categoría gramatical: el sustantivo “majestad” asociado al imperativo “gestad” producen la forma imperativa “magestad”.

Más abajo, como manifestación del mismo fenómeno, el sustantivo “petróleo” transmuta en la forma verbal “petroleo”, y la forma pronominal “me acuerdo” se comprime en el sustantivo “me acuerdo”.

- ¹¹ Básicamente, se pueden reducir a tres: todos hacen de todo, lo que resulta lento y poco eficaz; cada uno hace una sola tarea, lo que resulta más rápido pero empobrecedor; o alguna forma intermedia que, sin renunciar a lo que mejor sepa hacer cada uno (redactar, dibujar, hacer la presentación en el ordenador, etc.) permita, no obstante, recoger posibles aportaciones de los demás, sobre todo en lo que respecta a las reinterpretaciones semánticas y opciones de ilustración.
- ¹² Algunos de los errores más frecuentes con los que los profesores probablemente se encontrarán son:
- Ausencia de correspondencia categorial entre el *definiendum* (lo que ha de definirse) y el *definiens* (lo que define), ya sea definiendo un sustantivo mediante un verbo (o a la inversa), ya sea confundiendo la cualidad con los sujetos que la ostentan, etc. Igual atención requiere la necesaria concordancia de número, para no convertir en plural un singular o al revés.
 - Armar el *definiens* de un modo incompleto, faltando alguna de sus notas esenciales. Recordemos que el enunciado resultante puede ser verdadero y no estar, sin embargo, ante una buena definición (como sucede, por ejemplo, cuando definimos un “cuadrado” como un polígono de cuatro lados).
 - Al utilizar el diccionario, y tratándose de términos polisémicos, elegir la primera acepción que aparece, aunque no sea la que mejor venga al caso o se preste al juego.
 - Comenzar la definición con impropiedades temporales del tipo “es cuando...”; modales del tipo “es como...” o espaciales del tipo “está en...”. En su lugar, hay que coger el *definiendum* por los cuernos y preguntarse qué es.

**ROSA M^a RODRÍGUEZ
LADREDA.**

CATEDRÁTICA DE
FILOSOFÍA DE
BACHILLERATO, HA SIDO
PROFESORA ASOCIADA
DE LAS UNIVERSIDADES
DE JAÉN, PABLO DE
OLAVIDE DE SEVILLA Y
CÓRDOBA Y TUTORA DE
LA UNED.
rrladreda@yahoo.es

La Filosofía como arte en los tiempos de la civilización tecnológica

¿Cuáles han sido las alianzas que han ayudado a la filosofía a permanecer en el sistema educativo, a pesar del ascenso de la ciencia en el mundo contemporáneo y de las tendencias positivistas a proclamar el fin de la filosofía?. La autora responde a esa cuestión y expone la tesis de que la civilización tecnológica conlleva una nueva epistemología que aproxima al arte tanto a la ciencia como a la filosofía. Acaba el artículo proponiendo un estatuto del profesor de filosofía en la civilización tecnológica y democrática.

Palabras clave: Filosofía, educación, epistemología, ciencia, civilización tecnológica, verdad, opinión, diálogo, retórica, arte, Grecia, relato épico.

¿What have been the alliances that have helped philosophy to remain in the education system, despite the rise of science in the contemporary world and the positivist tendencies to proclaim the end of Philosophy? The author tries to answer this question and exposes the thesis that technological civilization entails a new epistemology, approaching science as well as philosophy to art. The article ends proposing a kind of Hippocratic oath that should sign the professor of philosophy of the technological and democratic civilitation.

Key words: Philosophy, Education, Epistemology, Science, technological Civilitation, Truth, Opinion, Dialogue, Rethoric, Art, Greece, epic story.

La pregunta por el valor de la Filosofía

Preguntarse por el valor de la filosofía en el mundo actual presupone dudas sobre su utilidad; es una pregunta que asume el sentimiento de culpa de la filosofía por no estar a la altura de la ciencia, entendida desde una perspectiva positivista.¹ Preguntamos por el valor cuando queremos decir utilidad. Es una pregunta cuyos presupuestos aún se resienten de los síntomas del positi-

vismo,² que no se compadecen bien con un tiempo, el de la sociedad contemporánea, postmoderna y tecnológica, que ha cambiado cualquier pretensión filosófica de “verdad”, inclusive la positiva o científica, por la “opinión”. La mímica, los gestos, la imagen tienen un gran poder de persuasión, ésta ya no es sólo un asunto de razonamiento y argumentación. La verdad de la ciencia es la producción. No comprender que la ciencia ha mutado con la civilización tecnológica puede llevarnos a responder con fórmulas arcaizantes de entender la filosofía. No sólo *la epistemología* sino *la naturaleza de la filosofía como disciplina y su lugar en la educación* han de integrar estos cambios que, afectando al conocimiento en primer lugar, también modifican el resto de los ámbitos humanos, hasta el punto de suponer un nuevo modelo de civilización, pues el propio modo de ser humano queda afectado por ellos.

Pregunta por la función social de la filosofía

La pregunta por la utilidad podría sustituirse por la de la función social de la filosofía. Sólo una respuesta positiva a esta pregunta justificaría para muchos la presencia legítima de la asignatura de Filosofía en el bachillerato. La educación se lleva una buena parte de los presupuestos Generales del Estado y es necesario justificar la presencia de una asignatura que se presupone inútil, improductiva. ¿Qué espera la sociedad actual de la filosofía, si es que espera algo? o ¿Qué podemos ofrecer los profesores de filosofía que tenga encaje en la sociedad actual? Si la filosofía tiene un encaje en la educación se convierte en una disciplina con futuro. Hay que reconocer que esta afirmación puede ser discutible para algunos que defienden la prioridad de la filosofía como disciplina.

Sin embargo, desde mi punto de vista, la educación es la base empírica de la filosofía, el punto de contacto con la vida. Enseñar filosofía a adolescentes es confrontar la filosofía con la realidad social y vital del mundo en el que vivimos. Estoy de acuerdo en que la filosofía debe ser útil a la sociedad si quiere permanecer como una disciplina viva, y no ser un saber muerto. Pero lo que hay que definir es de qué utilidad estamos hablando. ¿Inculcar la ideología política que le conviene al poder político de turno? ¿Ofrecer una disciplina metafísica de contenidos objetivos inexistentes? ¿Enseñar la Ética que una confesión religiosa considera la verdadera? ¿Enseñar los nuevos valores alternativos y emergentes?

Para responder a la pregunta por la función social de la filosofía es preciso desentrañar, por un lado, el tejido que ha llevado a la filosofía al lugar que ocupa en nuestro actual sistema educativo. Para lo cual, es preciso poner al descubierto las relaciones de la filosofía con el poder, con los grupos que lo ostentan y con las fórmulas de organización política. Por otro, para responder a la pregunta por el sentido de la filosofía y su espacio en el mundo actual, hay que atender a las características de la civilización tecnológica, en la que estamos insertos y cómo modifica ésta tanto la naturaleza de la ciencia como de la filosofía, alejando a ambas del relato épico de la verdad y aproximándolas al arte, en tanto que actividades meramente creativas.

La filosofía en la LOMCE

Entiendo que una forma arcaizante de entender la filosofía es, por ejemplo, la vuelta a una filosofía metafísica, meta-científica y con pretensiones de objetividad descontextualizada, como es el caso del curriculum de filosofía de 1º de bachillerato de la actual ley de educación (LOMCE).³ Si a esto se suma la ausencia de una asignatura común de historia de la filosofía, enseñar filosofía es una tarea ardua porque es imposible hacerlo al margen del contexto histórico. La mayoría de los términos filosóficos⁴ no tienen un significado propio, a modo de diccionario de la lengua, sino que cobran su significado en un contexto histórico, lo mismo que las teorías filosóficas. Desde mi punto de vista, una filosofía sin historia no es filosofía, sino un elenco de conceptos hueros.

Por otra parte, en la misma ley de educación (LOMCE) se trata de contrarrestar la dinámica disolvente de la civilización tecnológica, que genera una sociedad abundante y sobrada de nuevos utensilios, deseosa de disfrute hedonista y que prefiere sustituir el pensamiento por la publicidad, con una asignatura de Valores que ni siquiera es específicamente filosófica. No se han atrevido a mantener el nombre de *Ética* porque el de *Valores* es más adecuado cuando lo que se pretende es inculcar principios de comportamiento o creencias, definidos por el poder político o grupos de opinión.

Los profesores de filosofía no estamos libres de culpa en este resultado legislativo. A la hora de negociar con el poder político de turno, hemos supeditado la filosofía a nuestras inclinaciones políticas, cayendo en la trampa de creer que los grupos políticos a los que somos afines harían una mejor propuesta.⁵ Así es como los profesores de Filosofía se han reconvertido en profesores de “Valores”; habiéndose convertido antes en “Educadores para la ciudadanía”. Así es como el poder político ha querido otorgar una utilidad a la filosofía.

Dependencia de los poderes políticos

La dependencia de la filosofía respecto de los socaires políticos no es un asunto reciente. La filosofía ha estado siempre en el punto de confrontación de ideologías políticas y religiosas, a merced de los avatares políticos. El poder político siempre ha tenido interés en controlar la filosofía, y ésta ha acabado por ponerse a su servicio, antes o después. El poder acaba generando sus propios agentes sociales e ideológicos.

La filosofía fue una asignatura útil, de ahí su pervivencia en el sistema educativo, debido a su matrimonio con la religión católica. En el XIX, con la desamortización de los bienes de la Iglesia y la secularización de la educación que empezó a organizarse por medio de las leyes de los estados, la filosofía continuó formando parte fundamental de la educación. Empezó así una compleja relación a tres bandas, por un lado con la Iglesia Católica y con otras iglesias cristianas y su respectivo peso político, según el estado; por otro lado con la ciencia, que ha evolucionado en la edad contemporánea, desde una estructura nomológica y monológica respecto de la interpretación del mundo hacia una

estructura positivista y pragmática, y en tercer lugar, con el poder político emergente, fruto de la transformación política del antiguo régimen en incipientes sistemas políticos democráticos.

En el caso de España y durante el lapsus de la dictadura, la filosofía reforzó su papel en el sistema educativo debido a la hegemonía del catolicismo. Pero una vez que la filosofía ha dejado atrás las pretensiones de verdad o de moralidad y que ha dejado de querer ser Ciencia o Ética, insertas y avaladas por la tradición religiosa, también ha dejado atrás la utilidad social que cumplía en los tiempos de predominio católico y teológico.

Con la descomposición del régimen franquista, pasó a ser una colaboradora útil en la construcción de la ideología social y moral del pensamiento progresista o como justificación de la conciencia crítica. Mientras fue útil a la ideología de izquierdas modelando las mentes conforme a ese paradigma antropológico, o desarrollando la conciencia crítica, la filosofía siguió siendo una enseñanza fundamental por su potencial ideológico. Con la reinstauración de la democracia en España se ha mantenido en el sistema educativo en una inestable posición dependiente de las alternancias políticas.

Pero, los cambios que ha sufrido la presencia de la filosofía en la educación, dependiendo de sus relaciones con los grupos de poder, no han sido ajenos a la evolución de la filosofía como disciplina y, a la inversa. La disciplina ha ido buscando acomodo a cada nueva circunstancia, con más o menos fortuna. Así, a lo largo de la década de los 90, se desarrolló la filosofía para el diálogo y se implementó en este sentido el currículum de bachillerato. También se adaptó la Ética, orientándola a la enseñanza de los derechos humanos, siguiendo la tendencia general a su rehabilitación con ampliaciones de nuevos derechos.

En este sentido, la filosofía legitima su presencia en el sistema educativo democrático con las dos utilidades siguientes: –Filosofía para el diálogo. –Ética y derechos humanos.

Utilidades de la filosofía en el contexto de la política democrática

El contexto democrático actual nos ofrece un puesto en el ámbito de la enseñanza para el que somos los primeros candidatos, para el ejercicio de la retórica y la oratoria, las artes del discurso y de la argumentación. El capítulo de la lógica informal debe tener un papel preponderante en nuestro programa de filosofía básica, junto a los rudimentos de la lógica formal, matriz de la tecnología actual.

El carácter *dialogico* de la filosofía le otorga un espacio privilegiado en las sociedades contemporáneas, pluralistas, democráticas y aconfesionales. La filosofía en la enseñanza tiene un papel muy importante como disciplina instrumental, que ayuda a formar el criterio proporcionando herramientas para la argumentación, el diálogo y la disputa y, en consecuencia, para la reflexión.

Es precisamente aquí de donde tenemos que sacar una conclusión respecto a la utilidad social de la filosofía. A saber, debe servir *como herramienta lógica e intelectual*

para el debate en la confrontación de ideas, dado el contexto sociopolítico pluralista, propio de las democracias actuales.

La filosofía como educadora puede arrogarse también el protagonismo en la enseñanza de *Ética y Moral*, campo que sólo le disputan las religiones, claro que en el caso de la religión católica su disputa es mayor pues se apropió de la filosofía griega y romana, dialogando y litigando con ellas.

Sin embargo, la enseñanza de la *Ética* tuvo una vida tan corta como alternativa a la Religión católica, en la ley del 70, que casi no tuvo tiempo de implantarse. La izquierda rechazó el carácter de alternativa de esta asignatura y redujo su enseñanza a un solo curso con el nombre de *Vida moral y reflexión ética*, adjudicada al departamento de Ciencias Sociales. Después de un breve período en el que se denominó la asignatura sólo *Ética* en el Decreto de Humanidades del gobierno de Aznar, pasó a llamarse *Educación para la ciudadanía y Derechos humanos* con la LOE del gobierno de Zapatero. Para al final acabar desapareciendo en el nuevo plan de estudios del gobierno de Rajoy la palabra *Ética*, por la inquina que tenían a cualquier nombre asociado al de *Educación para la ciudadanía*. Tristemente, todos estos despropósitos han conducido a la desaparición de la *Ética* y la introducción de un sucedáneo con el nombre de *Valores*.

Cada nuevo ministerio, cada nuevo gobierno quiere poseer las conciencias a base de denominar a su modo La Filosofía y la *Ética*, tal vez con el único justificante de que es para otorgarle utilidad social.

Es cierto que a los filósofos/as nos gusta la ortogénesis, poner el mundo al derecho, corregirlo, orientarlo. Sin embargo, *en la sociedad actual* tenemos pocas posibilidades de ofrecer nuestro trabajo para corregir el mundo como enseñantes de valores. ¿Qué valores? ¿Los que nos encarga la mayoría social que toma el poder político? Es que, ¿acaso la filosofía es una disciplina generadora de valores? O, por el contrario, ¿es que los filósofos somos unos ideólogos al servicio del poder?⁶ Creo que ninguna de estas opciones es de nuestro agrado.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la filosofía atiende a *cuestiones fundamentales de la vida humana*, que tienen que ver con el nacimiento y muerte de los seres humanos tomados individualmente, podemos pensar que siempre tendrá utilidad social dar *sentido a la vida humana*, dentro del marco de religiones o fuera de ellas, y que, por mucho que se cambien los nombres, resurgirán como el ave fénix de sus cenizas.

El mundo actual se caracteriza por la Civilización tecnológica⁷ y conlleva cambios que afectan a la filosofía y a su lugar en la educación

La civilización tecnológica está modificando muy de prisa la vida humana en todos sus aspectos, pero, en particular, en el ámbito del conocimiento; las máquinas de pensar, auxiliares de nuestro cerebro, facilitan y amplían la percepción, la memoria, el procesamiento lógico de la información, la comunicación. Entre los muchos efectos de estos cambios está la pérdida de control de la información por parte de una autoridad académica que deja la expansión del conocimiento en manos inexpertas.⁸

La epistemología tiene que hacerse eco de estos cambios que afectan a la naturaleza de la ciencia y de la filosofía. Conceptos clave como método, saber, verdad han cambiado sensiblemente, lo cual ha de afectar inevitablemente a la filosofía como disciplina y a la función social para la que se le ha buscado acomodo en el sistema educativo, como la filosofía para el diálogo o la enseñanza de la Ética.

En la civilización tecnológica, en la que estamos ya inmersos, toda actividad humana queda modificada, incluido el diálogo. Las nuevas tecnologías y las ciencias sociales, aplicadas a la manipulación del ser humano, están transformando incluso las estrategias de diálogo, que deja de ser argumentativo y se convierte en icónico, juego de consignas y mensajes propagandísticos que luchan por apropiarse de la primera impronta en las mentalidades.

Por otra parte, la civilización tecnológica está transformando muy rápido los valores en los que se apoya la vida humana. Se trata de una sociedad eufemística, indolora, incolora e insípida, más creyente que nunca en el paraíso, pero aquí y ahora, al alcance de un vuelo de bajo coste, que nos convierte en sujetos de derechos, pero no se preocupa de quien ha de otorgárnoslos, seguramente porque sigue creyendo que existe el Dios que manda el maná a su pueblo. Una sociedad que sueña con los robots y mundos-máquina, en los que los propios seres humanos sean máquinas. Una sociedad que, con un testamento vital, una ley de eutanasia o unos cuidados paliativos, a modo de palabras mágicas, pretende conjurar el miedo a la muerte o a la enfermedad. El ser humano, y, por ende, la Filosofía y la Ética tienen serios retos por delante.

Los cambios en la civilización tecnológica afectan también a la naturaleza de la verdad, poniendo en crisis a la filosofía como disciplina porque tambalea el sentido unívoco de la verdad y de la historia.

El *relato épico* de la filosofía como interpretación verdadera de la realidad, que fue elaborado a lo largo de la Edad Media, dentro del prisma del cristianismo y que situó a la filosofía como pilar fundamental de la enseñanza sufre una fuerte crisis, proveniente de la nueva sociedad emergente a raíz del desarrollo de tecnologías que han transformado la vida doméstica, sexual, familiar, biológica y sociopolítica, es decir todos los frentes que nos constituyen como humanos y han puesto en solfa los valores y creencias heredados de la tradición greco-romana y después cristiana que suponíamos inalterables. En este sentido, será difícil para la filosofía seguir sosteniendo el relato épico, del que tan orgullosos estamos los profesores de filosofía.

Denomino *épico* al relato desarrollado por los filósofos y profesores de filosofía a modo de epopeya de la verdad abriéndose paso en medio de avalanchas de prejuicios e ignorancia, cuya matriz es ética y ortogenética. Elaboramos y defendemos el relato de la búsqueda de la verdad apoyándonos en la razón desde el origen de la filosofía en Grecia, justificando así nuestro espacio de auxiliares de la ciencia; pero, al mismo tiempo, este relato se apoya en otra tesis fuerte y pocas veces discutida, a saber, la de que *la razón es ética y que el comportamiento moral será consecuencia lógica del conocimiento racio-*

nal. Este relato épico, que es muy compartido, no es el único, e incluso admite algunas variaciones fruto de su combinación con el *relato mítico-religioso*. El *relato épico racional* y el *relato épico mítico-religioso* coexisten y cooperan para dar sentido a la vida humana, cubriendo los distintos aspectos afectivo, emocional y racional, tanto de filósofos, como de científicos o de personas ajenas a estos dos ámbitos.

La modernidad no significó una modificación de dicho relato sino todo lo contrario; apoyado en las ciencias, el relato épico dejó de ser interpretación de las Escrituras, se reforzó y se convirtió en la metafísica verdadera, justificación última de la ciencia del universo y de la ética de una humanidad universal.

Para poder acotar, aunque sea brevemente, la naturaleza de la filosofía como saber hay que tener en cuenta este tercer actor que es la ciencia como nuevo poder. La evolución de la ciencia en los siglos XVIII y XIX sacaría su auténtica naturaleza pragmática y su carácter práctico, transformando paulatinamente también la sociedad a la vez que la economía, pues aumentó el potencial productivo y de comunicaciones, en el transporte y en la información; modificó el hábitat humano transformando las ciudades, con las nuevas construcciones y el alumbrado. Se transformó con ello la estructura de clases, las relaciones familiares y sociales debido a las nuevas relaciones de la mujer con el trabajo. La filosofía del XIX acabaría haciéndose eco de todas estas transformaciones.

El ascenso de la ciencia aplicada dejó a la filosofía fuera de juego como saber útil y dio lugar a una filosofía como el positivismo que acepta que la filosofía es un saber del pasado y que la ciencia aplicada es el único saber que merece tal nombre. Frente al positivismo, el matrimonio de la filosofía con el marxismo y la crítica a la alienación, le otorgó un nuevo espacio de subsistencia en el desarrollo de la conciencia crítica frente al sistema político y económico, como causas de alienación. Entre la filosofía positivista y analítica por un lado y la filosofía marxista también llamada crítica, por otro, el pensamiento fuerte dominó la primera mitad del siglo XX.

En el caso de España, debido a la circunstancia política de la prolongada dictadura, el resurgir de la escolástica y de la metafísica durante al menos las dos décadas posteriores a la guerra civil retrasó a la década de los 70 la controversia filosófica liberada dentro del pensamiento fuerte, provocando un cierto retraso en la percepción de las nuevas implicaciones que tenía la ciencia en la realidad económica, social y política.

La Contemporaneidad desde sus inicios en el XIX conlleva la disolución de la unidad de la ciencia y también de la verdad. Por otra parte, también la ciencia necesitaba liberarse de la filosofía, de la responsabilidad de tener que ofrecer la cosmovisión verdadera del mundo, para poder crecer y dar sus frutos, dejar de ser la Ciencia y convertirse en las ciencias. El pluralismo, la diversidad y el carácter práctico y mundano de la ciencia es su esencia.

Fue la alianza de la filosofía y de la ciencia con la teología lo que llevó a ambas a alejarse del arte, a alejarse de Grecia y de su raíz libre y creadora, ahora puestas de manifiesto, de nuevo, en la sociedad contemporánea.

¿No fue ese el sentido que tuvo en Grecia? ¿No fue ese el tiempo en que la filosofía estuvo soltera, sin compromisos religiosos, políticos o científicos? En cuyo caso, hemos de reconocer su pluralidad de contenidos y su diversidad creativa porque su único compromiso era con la razón individual creadora, más próxima a la libertad del arte que a la obediencia ideológica

Por más que la filosofía haya tenido fuertes pretensiones de crear una ciencia del hombre y de la sociedad y, por más que haya ofrecido grandes fórmulas para implantarla en la sociedad real y en la historia a través de la política y con ayuda de la ciencia, al intentarlo sólo ha producido monstruos. *La necesidad de la ética que nace de la propia razón volvería a aflorar para imponer la cordura. Una racionalidad ética limitada se ha manifestado como la única alternativa a los monstruos de la razón sin ética.* La Ética se torna necesaria, como siempre, pero la Ética filosófica nace del pluralismo y de la libertad individual, no del adoctrinamiento ni de la inculcación de unos valores determinados. La Ética filosófica encierra valores que surgen de la razón vital humana.⁹

Como planteaba Rawls ¿qué posibilidad hay de que ciudadanos con ideologías diferentes encuentren un punto de encuentro y de diálogo? Sólo si suponemos la bondad de la racionalidad humana y confiamos en el ser humano individual, como portador de dicha racionalidad, tendremos esperanza en la posibilidad del diálogo racional entre ciudadanos. Esta es una de las tareas específicas de la filosofía que la convierten en necesaria, en los tiempos de la civilización tecnológica.

Postmodernidad: retórica y arte

La “civilización tecnológica” abarca todos los frentes, el social, el político, el económico, el antropológico, el ético o moral y por supuesto qué entendemos por ciencia, por epistémico o por ser ciudadano o simplemente humano. El nuevo modo de ser cives es ser ciudadano global¹⁰; las clases sociales pierden sus contornos, como los estados y naciones (salvo cuando se utilizan como fuerzas disolventes); la tecnología permite ser ciudadano en el campo, en la selva o en cualquier lugar del globo terráqueo e incluso fuera de él, porque existen tecnologías que permiten la comunicación y la información fuera del ámbito urbano. Ya no hay que vivir en una gran ciudad para estar comunicado y tener información de primera mano. En el año 2000 la globalización era incipiente, en los últimos dieciocho años se ha convertido en una realidad inminente, que difícilmente puede contrarrestarse con una política educativa en la que la ética o la moral sean disciplinas fundamentales o que la filosofía ofrezca herramientas intelectuales suficientes para comprender y estructurar la vida a las nuevas generaciones

Tal vez debido, precisamente, a las tendencias disolventes de la globalización en todos los frentes, sólo podemos aspirar a dotar de herramientas débiles a los ciudadanos del mundo globalizado; ningún sistema de control global es posible pero mucho menos deseable, aunque sí imaginable por los guionistas de ciencia ficción para el cine o la literatura.

Surge la necesidad de tratar no sólo el asunto de la verdad sino sobre todo el de la opinión, la retórica, la dialéctica y artes propias del discurso y la argumentación, no sólo lógica sino sofisticada. Especialmente en un mundo en el que el concepto de ciencia, saber, conocimiento y verdad están modificándose a toda velocidad, diluyéndose más bien como azucarillos en las aguas de la sociedad contemporánea, la ciencia consiste en una rica oferta de modelos prácticos que encierran en su aplicación toda la teoría necesaria. Ya no se trata de describir la verdad del universo, como siguen aspirando los físicos, más metafísicos hoy que nunca, empeñados en dibujar la nueva imagen del universo que pueda remplazar a la mecánica celeste. Empeño también absurdo por imposible no sólo fáctica sino también lógicamente.

En este contexto, *Postmodernidad* no es sólo una palabra sinónimo de escepticismo, como se oye en algunas voces; es un modo de caracterizar la sociedad contemporánea en lo que tiene de novedoso, de pluralidad, sobreabundancia y barroquismo, en la que la verdad, como interpretación unívoca de la realidad, que dota de sentido el conocimiento y la vida, ha quedado superada y aproxima al arte tanto a la ciencia como a la filosofía. La civilización tecnológica pide a la filosofía adaptación y transformación. Las tendencias actuales de la sociedad tecnológica nos exigen una transformación que seguro la filosofía sabrá hacer pero que pasan por aceptar que su naturaleza como disciplina está tan cerca del arte como de la ciencia, es tanto expresión de la experiencia vital como voluntad de verdad. Y la filosofía no puede negarse a sí misma una vez más anclándose en sistemas de pensamiento esclerotizados, que supieron ser expresión de su tiempo, pero que ya no pueden expresar las vivencias del presente.

Del mismo modo que los constructivistas y otros movimientos artísticos del arte moderno defendieron la muerte del arte y su sustitución por un arte útil, el Positivismo condujo al utilitarismo y ambas filosofías creyeron llegado el fin de la filosofía, pero ésta sigue buscando su sitio. Así como el arte se ha transformado en la civilización tecnológica entrando a formar parte imprescindible de la producción industrial tecnológica, la filosofía busca también acomodo y sentido para sí misma en la función social.

Desde el anuncio de la muerte del arte por el movimiento moderno, el arte se ha ido transformando hasta ser no sólo útil sino incluso motor del sistema productivo e industrial, como diseño. La filosofía que ha pasado también por el anuncio positivista de la muerte de la filosofía, ha buscado su utilidad social en la educación, ofreciéndose como educadora moral de los ciudadanos. Aunque bien es verdad que nunca ha cumplido esa misión demasiado bien. Nunca el profesor de filosofía ha sido un buen moralizador que haya cumplido bien la misión que se ha esperado de él, nunca ha sido un buen sustituto del sacerdote, más bien, con frecuencia todo lo contrario.

La filosofía se aproxima al arte hoy tanto como a la ciencia, lo cual supone una aproximación al azar y una liberación de la necesidad. Como arte significa que sus teorías y propuestas tienen más de expresión artística que de expresión de verdad y que hay que interpretarlas con esa apertura a la pluralidad y diversidad, pues no existe una forma

canónica de interpretar un texto o un autor, error en el que caen frecuentemente los profesores de filosofía.

Filosofía como arte del pensamiento creativo

Paradójicamente, vemos cómo simultáneamente crece la influencia de las religiones en el mundo global; ante la falta de apego de las estructuras políticas de proximidad como las naciones o los estados, crece el apego por razones tribales, étnicas o religiosas¹¹ al tiempo que se muestra insuficiente el relato de la libertad individual para generar pegamento social. Y sin embargo, la filosofía siempre ha estado y tendrá que seguir estando, mientras la humanidad siga existiendo,¹² del lado de *la libertad individual, de la libertad de pensamiento*.

Saber que nuestras verdades son creación humana es la principal aportación que convierte a la filosofía en arte, en pensamiento creativo. Algo que conviene recordar, cuando interpretan que la utilidad de la filosofía es enseñar moral o valores. Esa es la muerte de la filosofía, es ideología política o moral, siempre que no se base en la libertad de pensamiento, sino en el adoctrinamiento, o presuponga la imposición de una única versión de lo “correcto.”¹³ Filosofía en los tiempos de la opinión, no de la verdad; Dóxa, no alezeia es el nuevo terreno que debe pisar la filosofía. Es preciso adaptar la filosofía a los tiempos marcados por la intercomunicación. El mundo actual se rige por opiniones, en sentido estricto, son ideas elaboradas al minuto, sobre la marcha, como los mercados financieros. La organización emocional y de pensamiento es tremendamente frágil. La filosofía ha de hacerse superpermeable, elástica, como corresponde a la fragilidad de la conciencia individual. Cada nueva generación nace y se forma en este mundo de conciencia vaporosa y dúctil.

Podría aducirse que el pensamiento fuerte en filosofía es ya una moda del pasado y que hoy es preciso hacerse al pensamiento débil. Sin embargo, a pesar de que creo que hay motivos para sostener eso, también los hay para sostener lo contrario. Hay muchas personas cuya conciencia sigue asida a ideas fuertes que le dan la constancia que no encuentran a su alrededor, con la que detener el paso del tiempo. Se necesitan claves para interpretar el presente, comprenderse a sí mismo y no perderse en la baraúnda de informaciones, mensajes, ideas, creencias, prejuicios, etc. que flotan en los distintos medios de comunicación; flujo de información en el que se constituyen, aunque sea de forma fugaz, breve, relaciones humanas en las que hacer nuestra vida.

Ahora bien, la filosofía está periclitada si seguimos reproduciendo y transmitiendo los sistemas de pensamiento canonizados por el paso del tiempo, por medio de su repetición en la enseñanza. La filosofía no puede atrincherarse en la transmisión de sistemas periclitados, como verdades dogmáticas. Los griegos crearon la filosofía con la pretensión de encontrar las claves de la permanencia del mundo que precisamente veían fluir como un río. En el contexto presente, podemos caer en la misma tentación,¹⁴ pero

con el agravante de que disponemos de sistemas filosóficos extemporáneos y sacralizados por el paso del tiempo, que pueden producirnos el espejismo de que tenemos la fórmula para ordenar el presente.

Precisamente, ante la disolución del pensamiento fuerte, oriundo de la modernidad, ya sea en clave política, epistemológica o moral, el sujeto está más perdido que nunca y cobra mayor relevancia la enseñanza de la filosofía. Pero la filosofía tiene que hacerse cargo de la sociedad del presente, no presentarse como un saber del pasado, cuyo valor sólo es “escolástico”.

Como herramienta de comprensión del presente la filosofía es difícil de hacer y de enseñar, necesita volver continuamente al pasado. En Grecia surgió precisamente en un contexto similar al actual, de cambio social y técnico rápido, de mezcla de informaciones de distintas culturas con las creencias y prejuicios propios; en el revuelto de ideas religiosas, culturales o mitológicas el individuo necesita saber a qué atenerse. ¿Diríamos que, en ese contexto, el pensamiento griego puede ser considerado fuerte o débil? ¿Hasta qué punto la reflexión personal como único baluarte al que agarrarse puede considerarse un pensamiento fuerte? Creo que sólo en la medida en que es fuerte el individuo, tiene valor el pensamiento débil, es decir, en la medida en que sus derechos civiles y políticos estén suficientemente protegidos como para permitirle el ejercicio de la libertad individual.

El pensamiento auténticamente fuerte vino después, cuando a lo largo de los siglos cristianos los “hombres” de Europa que carecían de tantas cosas, hasta de una raigambre cultural propia, necesitaban agarrarse al cielo, algo alejado, y al mismo tiempo al alcance de cualquiera, porque la tierra era esquiva y se resistía a permanecer en las propias manos. La tierra era demasiado insegura, el cielo ofrecía la referencia, por eso la astronomía fue la ciencia que tuvo un mayor desarrollo en la Edad cristiana. Pero cuando este pensamiento se hizo realmente fuerte fue con la alianza entre teología, astronomía y ciencia, entendida como matemática aplicada. Entonces se constituyó el esqueleto del pensamiento moderno, pensamiento verdaderamente fuerte, apoyado en creencias teológicas, elaboradas en la teología medieval, pero consolidadas por el método científico. Pero si acudimos a Grecia para inspirarnos de nuevo, y, tal vez, sea necesario para recuperar la idiosincrasia de la filosofía, deberíamos aceptar también que la filosofía no era una disciplina en absoluto, sólo creación artística de modelos de vida. Sin embargo, la incógnita acerca de la utilidad social de la filosofía persiste, porque hay demasiados intereses en controlar su utilidad.

Juramento hipocrático del profesor de filosofía

Creo que debemos elaborar el estatuto del profesor de filosofía apto para enseñar filosofía en la nueva civilización tecnológica y que ese estatuto lo firmemos cuando empecemos a enseñar filosofía, al modo del juramento hipocrático. Como ejemplo propongo el siguiente:

Estatuto del profesor de Filosofía:

- No enseñaré los pensamientos de los filósofos del pasado como si fueran doctrinas que hay que aprender tal cual.
- No enseñaré la filosofía como si fuera una disciplina de contenidos consagrados, irrefutables e incuestionables. Enseñaré la filosofía como una disciplina instrumental, que permite la apertura del pensamiento a la pluralidad de interpretaciones y actitudes, favorecedora de la libertad de pensamiento.
- Enseñaré la filosofía como una disciplina que nos muestra la riqueza de la ontología del lenguaje y del pensamiento humano para afrontar las distintas situaciones.
- Enseñaré la filosofía como una disciplina creativa y creadora de ideas.
- Enseñaré al alumno a potenciar sus propias capacidades creativas y creadoras, a darles forma por medio del pensamiento.
- Enseñaré los pensamientos de los filósofos como instrumentos o medios para el desarrollo de la propia conciencia del alumno, no para inculcar ideas preconcebidas en la filosofía del pasado que impiden el desarrollo de un pensamiento del presente.

Bibliografía:

- Echeverría, J. (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Anagrama.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez, sobre el derecho y el estado democrático en términos de la teoría del discurso*. Trotta.
- Rawls, J. (1995). *El liberalismo político*. FCE.
- Rodríguez Ladreda, R. M. (1993). *Teoría y práctica en la ciencia*. Universidad de Granada.
- Rodríguez Ladreda, R.M. (2008). *Revolución en la civilización tecnológica*. Biblioteca Nueva.

Notas

- ¹ La perspectiva positivista de la ciencia responde a un concepto de ciencia que no describe lo que es la ciencia. La aclaración de la naturaleza teórico-operacional de la ciencia que refuta las interpretaciones positivistas de la misma, constituye el tema de mi libro *Teoría y práctica en la ciencia*, Rosa M^a Rodríguez Ladreda, Universidad de Granada, 1993.
- ² El Positivismo ya no es una filosofía apta para reflejar los problemas de la filosofía del presente que no se enfrenta a una ciencia poseedora de la verdad por su utilidad. La utilidad conlleva nuevas categorías epistemológicas, que no coinciden con la filosófica de verdad. Precisamente por su utilidad la ciencia actual implica al ser humano en su totalidad y suscita nuevas problemáticas filosóficas.

- 3 Actualmente en el sistema educativo la asignatura de 1º de bachillerato, que es la única que permanece como troncal está diseñada, por un lado, con unos contenidos y un enfoque metafísico, rancio y anacrónico, y por otro, para dar la apariencia de que responde a la sociedad actual, introduce temas bastante ajenos a la naturaleza de la filosofía como formar emprendedores en el ámbito sociolaboral, con la justificación de ser útil para el sistema económico. Al tiempo que prioriza la filosofía como exposición de cosmovisiones metacientíficas, posterga la enseñanza elemental de recursos lógicos.
- 4 Los términos filosóficos son un capítulo muy importante dentro de la asignatura de Filosofía en la LOMCE. Sin embargo, su comprensión requiere conocimientos de historia de la Filosofía que el alumno no tiene y que se ofrecen dentro de dicho currículum de forma extemporánea.
- 5 La pérdida de la historia de la filosofía como troncal ha sido fruto de no haber querido negociar con el partido Popular por ser de derechas, porque miembros de la red de asociaciones decidieron posicionarse conforme a su ideología política. Los de derechas dando por buenas las propuestas del ministerio de Wert y los de izquierdas por seguir la consigna de la izquierda: "cuanto peor mejor", aceptando así el papel de la filosofía como moneda de cambio en la presión política. El resultado es el que tenemos, nefasto a mí entender.
- 6 No por haber formado una red de filosofía con una estructura y una representación únicas se ha conseguido mucho más de lo que se había conseguido con anterioridad, con un conjunto de asociaciones que estuvieron dispuestas a negociar con el gobierno del partido socialista que ya había tenido la pretensión de quitar la Historia de la Filosofía como asignatura común, en el borrador de la LOE, sino que, al contrario, hemos perdido definitivamente la asignatura con la que más cómodos nos sentimos los profesores de filosofía en España. En cambio, se ha quedado una asignatura común, esclerótica y sin vigor intelectual, cuyo diseño no fue consultado a la red de asociaciones de filosofía.
- 7 El estudio y caracterización de la sociedad actual como civilización tecnológica constituye el tema de mi ensayo: *Revolución en la civilización tecnológica*, Rosa Mª Rodríguez Ladreda, Biblioteca Nueva 2008
- 8 "En el ámbito de la ciencia los intereses se han desplazado de las construcciones teóricas universalistas que pretendían ofrecer una imagen global del universo a los aspectos técnicos de resolución de problemas. Las posibilidades mercantiles y comerciales de los inventos y descubrimientos actúan como efecto expansivo de esta orientación práctica de la investigación. Los gobiernos también se incorporan a la propagación de la onda práctica de la ciencia incidiendo con políticas que invierten en investigación concreta orientada no al conocimiento abstracto por puro interés cognoscitivo sino a un interés sociopolítico". Cap. 1, pag. 15, op. Cit. (Rodríguez Ladreda 2008) "La mercotecnia conlleva una nueva lógica. Que no es la de la verdad

sino la de lo que es comercial y negociable”. Cap. 8, pag.51, op. Cit. (Rodríguez Lareda 2008)

- ⁹ La razón vital entendida individualmente, no como una categoría genérica o de especie sigue ofreciéndonos el soporte ontológico para una vida humana racional y ética, crítica con los dogmatismos, consignas ideológicas que asfixian la deliberación racional y el sentir ético.
- ¹⁰ Echeverría, J. *Cosmopolitas domésticos*, Anagrama, 1995
- ¹¹ Esa fue la diferencia de raíz entre el relato de la religión judía: familiar patriarcal, étnico-tribal, las doce tribus de Judá, que luego continuaría el relato del cristianismo con el triunvirato del nuevo testamento, pues se sigue hablando de madres, padres e hijos y el relato filosófico creado en Grecia. Vemos con qué fuerza se reaviva en la sociedad contemporánea el relato paterno-filial frente al relato racional.
- ¹² Mientras no consigamos convertirnos en robots o en seres inmortales, que son los dos objetivos que nos proponemos con la ciencia aplicada a la manipulación del ser humano, seguiremos siendo humanos, seres imperfectos, erráticos, de conocimiento limitado y vida finita. Para la naturaleza imperfecta de ser humano la libertad individual es el bien máspreciado y sólo un pensamiento abierto a la pluralidad, diversidad e incertidumbre, como es el que denominamos *filosofía* puede dotar de sentido la vida humana.
- ¹³ La técnica también pone de manifiesto el carácter artístico de la ciencia, porque es pura creación humana, que no está dada de antemano, ni siquiera se deduce de teorías. Es preciso ejecutarla y al hacerlo se crea teoría.
- ¹⁴ Es una tentación inevitable del pensamiento humano, la de buscar generalizaciones, leyes que rijan los acontecimientos, ordenar el paso del tiempo, pero creo que no se debe perder de vista, precisamente, lo que se trata de ordenar, el inevitable fluir.
- ¹⁵ Este documento es adaptación del texto presentado como ponencia al II Encuentro de profesores, organizado por la Comisión de Secundaria de la REF celebrado en Madrid los días 2 al 4 de julio de 2018.

JAVIER MÉNDEZ.
IES. TIRSO DE MOLINA.
MADRID.
DIRECTOR DE LA REVISTA
PAIDE'IA.

La disertación: una herramienta para la enseñanza de la Filosofía

La enseñanza de la filosofía es una asignatura pendiente debido a que los estudios conducentes al grado de filosofía están enfocados a formar filósofos con una gran preparación intelectual, pero abandonando al profesor de filosofía, cuando la realidad es que un gran porcentaje de graduados tienen como principal salida de sus estudios la enseñanza de la filosofía en los niveles no universitarios. En este artículo el autor trata de dar un enfoque de la disertación filosófica como una herramienta de aprendizaje de la filosofía dentro de marco teórico de lo que se viene llamando, aunque en muchos casos confusamente, pensamiento crítico.

Palabras clave: didáctica de la filosofía, filosofía, enseñanza, disertación filosófica, pensamiento crítico.

The teaching of philosophy in schools has always been neglected due to the curriculum designed for philosophy degrees, in which philosophy as content has been considered more important than philosophy as an activity focused on teaching philosophy in schools. In this paper, the author deals with the philosophical dissertation as a pedagogical tool aimed at learning philosophy within a theoretical framework based on what lately has been called critical thinking.

Key words: philosophy, teaching philosophy, philosophy in schools, philosophical dissertation, critical thinking.

Introducción

Sin duda, uno de los efectos que la sociedad tecnologizada actual ha tenido en los sistemas educativos ha sido la falta de oportunidades para la escritura. Esto es, desde mi punto de vista, un error grave, pues, es en la escritura donde los alumnos y las alumnas pueden ejercer una reflexión crítica y aprender a escucharse a sí mismos. La psicóloga norteamericana Carol Gilliam, en su libro *In a different voice* (Gilliam, 1982, 1993), relata cómo se dio cuenta de que en las

escuelas estadounidenses se silenciaba sistemáticamente a las niñas para que no tuvieran una voz propia. Creo que este problema (que en Gilliam tenía una intención clara de denuncia de la educación machista en las escuelas de EEUU) podría hacerse extensivo no solo a las niñas, sino también a los niños en un sentido diferente que el estudiado por Gilliam. En los sistemas educativos de España se ha instituido sistemáticamente un bloqueo para evitar que los alumnos y las alumnas puedan escucharse a sí mismos(as), encontrar su voz interior. Esa voz que les permita formarse una autonarración mediante la cual interpretar el mundo que les rodea. Es necesario recuperar el valor de la palabra en una sociedad en la que domina la imagen apoyada en la tradición platónico-aristotélica de la filosofía como visión y contemplación, de recuperar esos espacios de desconexión que tanto necesitamos en las sociedades de la cultura-red.¹

Por eso mismo, la disertación es uno de los instrumentos para la enseñanza de la escritura que, como cualquier de las otras habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y leer, hay que practicarla. A escribir solo se aprende escribiendo. Es necesario dar los espacios y los tiempos a los alumnos para que tengan la necesidad de escribir y expresar sus pensamientos.

En este escrito, se va a tratar de ofrecer una propuesta para la enseñanza de la disertación y su justificación de por qué es fundamental en la enseñanza de la filosofía. Primero, hay que señalar que hay dos tipos de disertación: la disertación escrita y la disertación oral. Ambas son herramientas fundamentales para la enseñanza de la filosofía y no debemos renunciar a ellas, pues la filosofía tiene mucho que ver con el uso del lenguaje –como diría Wittgenstein– y el domino oral y escrito del lenguaje son necesarios para un “buen filosofar”.

Por lo tanto, todo lo que sigue está en relación a la forma escrita de disertación, pero insisto, ello no quita nada de la importancia que tiene la disertación oral en la enseñanza de la filosofía.

El esquema de la propuesta es el siguiente: Primero, haré una justificación teórica de la propuesta y de la importancia de la disertación para seguidamente presentar la propuesta de desarrollo de una disertación: qué es, qué objetivos tiene y cómo realizarla o llevarla a cabo, y, por último, su evaluación.

Justificación teórica. La importancia de la disertación

Primero, me gustaría llamar la atención sobre el carácter cultural de la filosofía ante la pregunta ¿sirve la filosofía para algo más que para la docencia? La filosofía tiene una vocación eminentemente práctica y reflexiona sobre la realidad. Ahora, esta reflexión tiene una doble vertiente: personal y comunitaria. En relación a la primera, la reflexión se puede hacer desde un sujeto que crea una narración propia. La filosofía tiene, en la educación, el objetivo principal de construcción del sujeto: como forma de aclararse y dar forma al pensamiento y a la experiencia vivida. De esta manera promueve la capacidad de reflexión y abstracción de las personas que les pueda permitir dotarse de una voz

interior que de sentido a lo que hace y dice. La disertación es una herramienta fundamental para la formación de esta voz interior, de mantener un diálogo consigo mismo. Y segundo, el objetivo fundamental de esta reflexión es, en definitiva, construirse una mente, con dos objetivos: Primero, la importancia de autoidentificarse, construir la propia identidad; y segundo, interpretar el mundo que nos rodea, crearse un “sistema del mundo”, las explicaciones de la realidad que dan sentido a la vida. Y para esto es fundamental promover el pensamiento crítico.

¿Qué es el pensamiento crítico? Con este término equívoco se entiende varias cosas y muchas de ellas contradictorias. Hay mucha literatura sobre el pensamiento crítico (Elder & Paul, 2005) (Mason, 2008) (Bassham, Trwin, Nardone, & Wallace, 2018). En principio podemos definir el pensamiento crítico como aquel pensamiento racional opuesto a lo irracional, ilógico y absurdo (Facione, 2015). Pensemos que hoy en día, es fundamental fomentar que los alumnos se enfrenten a situaciones en las que tengan que ejercer algún tipo de pensamiento para resolver problemas y llegar a conclusiones de manera racional (Mc Bain, 2012). Por tanto, cuando hablamos de pensamiento crítico no estamos pensando solo en un tipo de pensamiento filosófico de desconfianza hacia la realidad y análisis crítico de la misma. Lo que se entiende por pensamiento crítico es también una forma de ejercer nuestro pensamiento para la resolución de problemas prácticos. En definitiva, estamos ejerciendo la capacidad filosófica de enfrentarnos al entorno y para ello necesitamos unas herramientas argumentales y de decisión que nos permitan salir con éxito en las tareas a las que nos embarquemos.

Una de las ventajas del pensamiento crítico es que permite conocer esas estructuras del pensamiento que permitan alcanzar el logro de los objetivos del aprendizaje. En 1950 el psicólogo estadounidense Benjamin S. Bloom elaboró en este sentido una clasificación de las estructuras del pensamiento para el logro del aprendizaje en el ámbito intelectual. Esta clasificación fue revisada y mejorada por sus discípulos Lorin Anderson y David R. Krathwohl en el año 2001 (López García, 2014) estableciendo una secuenciación de dichas estructuras en habilidades de pensamiento de nivel inferior (*lots: low order thinking skills*) y habilidades de pensamiento de nivel superior (*hots: high order thinking skills*). Como se puede observar en la ilustración 1, las estructuras están asociadas a un verbo y se presentan en orden ascendente, es decir, la adquisición de las estructuras de orden superior necesariamente tiene que pasar por la adquisición de las de orden inferior. Además, aparece una nueva estructura que no aparecía en la taxonomía original que es



Ilustración 1: Taxonomía de Bloom.

la creatividad. Me voy a servir de este marco para la propuesta del proceso de redacción de una disertación filosófica que voy a poner en paralelo con las estructuras básicas del pensamiento de Richard Paul y Linda Elder (ilustración 2) (Elder & Paul, 2005). Considero que escribir es un proceso que puede ser aprendido y desarrollado por los estudiantes. El problema es ofrecer las oportunidades y espacios necesarios para que el estudiante pueda crear una composición correcta mediante la reproducción del proceso de adquisición de las habilidades intelectuales, según el marco de Bloom y sus discípulos, en el marco de las estructuras del pensamiento de Paul y Elder. La propuesta, que se presenta más adelante, intenta crear un proceso de adquisición de las habilidades intelectuales necesarias para llegar a la creación de un escrito sobre un asunto o problema filosófico. Para ello, el alumno o alumna tiene que recorrer el camino desde el pensamiento de orden inferior hasta el pensamiento de orden superior. No se puede exigir el logro de un producto superior sin haber antes reflexionado sobre los elementos inferiores que lo configura. No podemos pedir a nuestros alumnos y alumnas que obtengan un resultado adecuado de manera intuitiva, sin ser conscientes de lo que se les pide, lo que se espera de ellos. Por ello, la propuesta va acompañada de una evaluación como herramienta necesaria para evaluar el trabajo realizado. Evaluar no solo es necesario para que el profesor pueda corregir y señalar la calidad del trabajo realizado por el alumno, sino también para que el alumno pueda ser consciente de sus propios errores y debilidades que le permitan corregir y mejorar su trabajo. Las rúbricas o matrices son muy interesantes para esta función y, por ello, ofrecemos una rúbrica como instrumento de evaluación en la que se relacionan los estándares de aprendizaje, los criterios de evaluación y los criterios de calificación.



Ilustración 2: Estructuras universales del pensamiento. *Paul & Elder, 2002.*

Por último, decir que el pensamiento crítico nos ayuda a desarrollar las habilidades, aptitudes y disposiciones que el profesor promueve en el aula y que llevan a alcanzar los estándares académicos. Los profesores deben formar ciudadanos activos y no pasivos, y, en este sentido, la disertación, como herramienta del pensamiento crítico, ayuda a que los estudiantes se formen para una sociedad global. En la medida que la disertación es la reflexión sobre un asunto o problema que nos preocupa, contribuye a adquirir las competencias necesarias, en especial la de aprender a aprender.

Por último, decir que el pensamiento crítico nos ayuda a desarrollar las habilidades, aptitudes y disposiciones que el profesor promueve en el aula y que llevan a alcanzar los estándares académicos. Los profesores deben formar ciudadanos activos y no pasivos, y, en este sentido, la disertación, como herramienta del pensamiento crítico, ayuda a que los estudiantes se formen para una sociedad global. En la medida que la disertación es la reflexión sobre un asunto o problema que nos preocupa, contribuye a adquirir las competencias necesarias, en especial la de aprender a aprender.

¿Qué es una disertación?

La disertación es una herramienta o estrategia básica para el aprendizaje y enseñanza de la filosofía. La disertación ayuda a filosofar, pero también a aprender filosofía, situando-

se de esta manera como un elemento clave en medio de la famosa dicotomía kantiana de si aprendemos filosofía o aprendemos a filosofar. La filosofía no debe limitarse a una reflexión teórica e histórica, sino que debe abrirse a nuevas formas dinámicas, vivenciales y reflexivas (Barreto Bernal, 2011).

Antes de profundizar más en la disertación quisiera aclarar un punto que recoge Gómez Mendoza (2008), y es la necesidad de distinguir entre la formación universitaria y la formación general en las etapas previas a la universidad. Obviamente el nivel de exigencia no puede ser el mismo. En nuestro caso, nos centramos en la disertación como herramienta pedagógica para la formación en los niveles no-universitarios y, quiero llamar la atención sobre este punto, no hablo de formación pre-universitaria sino de una formación general para el ciudadano corriente, el ciudadano medio que puede llegar o no a la universidad.

En Francia, el uso de la disertación en Filosofía es fundamental, y toda la actividad académica en filosofía se desarrolla en relación a la realización de una disertación filosófica en el último curso de bachillerato, el terminal, mediante la cual los alumnos deben reflexionar sobre un tema de actualidad y, para ello, utilizan la filosofía como un medio o forma de argumentar y exponer. La situación en España es totalmente diferente. En España no se utiliza la disertación de forma reglada o formalizada y se deja su utilización al criterio del profesor, quien puede considerarla útil o no y, por tanto, que tenga un reflejo en la nota. Lo normal en España la nota refleja la realización de un examen en el que cuenta la exposición de unos contenidos determinados, en donde la repetición y la memorización son lo esencial. (Aunque a decir verdad, me consta que esto ha cambiado sustancialmente en los últimos años, y los profesores de filosofía son mucho más eclécticos y abiertos a variadas metodologías). Podríamos decir siguiendo la dicotomía kantiana de la que hablábamos antes, que en Francia aprenden más a filosofar y en España Filosofía.

Pero ¿qué es la disertación?

Vamos a intentar contestar a esta pregunta diciendo lo que no es una disertación para así irnos acercando al objetivo que pretendemos.

Primero hay que tener en cuenta que la disertación tiene su propia estructura, NO es un diálogo, ni una epístola o un diario personal. Es un escrito corto o redacción de demostración y argumentación.

- La disertación NO es un ejercicio de erudición, sino de reflexión personal. No es un ejercicio de sucesión de teorías inconexas, de un recital de teorías de filósofos sobre el tema en cuestión que demuestren el conocimiento de las mismas, sino que se trata sobre todo de integrar esos conocimientos en una reflexión personal.
- La disertación NO es un ejercicio literario, aunque la literatura –como estilo narrativo– no tiene por qué evitarse y bien puede estar presente en su realización. Lo que quiero decir es que hay que evitar que el ejercicio de disertación devenga algo así como una prosa poética o una novela negra o un cuento humorístico.
- La disertación NO es un “paper” o artículo académico que vaya a presentarse a una revista científica, un trabajo concienzudo de investigación. No se trata que el

alumno haga una investigación profunda sobre el tema citando a expertos y bibliografía actualizada sobre el tema, pero sí se tiene que pedir los rudimentos de la investigación: buscar, seleccionar, citar... Hay que enseñarles a investigar, es decir, a despertar su curiosidad.

- La disertación NO es cualquier cosa en la que todo cabe, como cualquier forma de actividad intelectual lleva un método y una forma a respetar.

Miguel A. Gómez define la disertación como “un texto y un discurso que se fija a través de la escritura, y nos conduce a reflexionar sobre el sentido y la importancia de este trabajo de escritura con relación a la exigencia filosófica. La reflexión que se propone no es tanto la de un ejercicio formal, sino el ejercicio de una experiencia de estar en el mundo, de sí mismo y de pensamiento”. (Gómez M. , 2008).

¿Qué se pretende con la disertación? ¿Cuáles son los objetivos? Básicamente el objetivo principal de la disertación es iniciar al alumno en la comprensión, análisis y expresión de un tema dado. Para ello tenemos que tener en mente los siguientes elementos:

1. Comprensión y creación filosófica. Para poder hacer una buena disertación el alumno tiene que pasar por lecturas sobre el tema (lo ideal son libros, pero ya sabemos que en los tiempos que corren la mayor parte de la información la obtendrán en Internet). Por tanto, la disertación tiene una parte importante de comprensión y análisis de textos filosóficos.
2. Valores. El alumno debe ser honesto y no copiar literalmente de las fuentes y si lo hace respetar al autor citándole convenientemente.
3. Elaboración de un discurso propio. Hay que dar la oportunidad de que el alumno aprenda a escuchar su propia voz, “la voz interior”.
4. Argumentar y criticar. La disertación es una forma de aclarar y ordenar el pensamiento (Tozzi, 2008), evitar las repeticiones y aprender a concentrar y reunir lo que uno piensa.
5. Aprender a investigar. Como decíamos antes el alumno debe aprender a buscar y seleccionar la información, no solo bibliográfica sino también digital, la utilización de las nuevas tecnologías es fundamental. La información en Internet tiene sus peculiaridades y no todo lo que aparece ahí es correcto. El alumno necesita saber lo que es importante de lo que no lo es. Otro conocimiento fundamental es aprender a saber referenciar las fuentes de información, tanto las bibliográficas como las digitales o cualquier otra.
6. Aprender a escribir. A utilizar el lenguaje escrito de manera correcta. El buen escribir requiere claridad y corrección (Prada Londoño, 2003), el uso correcto del lenguaje tanto en el estilo como en la concordancia entre ideas y expresiones.

¿Cómo se lleva a cabo una disertación?

Como todo en esta vida, la disertación, aunque es un trabajo creativo, tiene sus propias reglas, un formato característico y es una habilidad que hay que enseñar. Nadie aprende

sabiendo y es necesario dedicar alguna clase para decirles a los alumnos exactamente qué se espera de ellos.

Para Cesar Tejedor la Filosofía es un pensar interrogativo. Según Tejedor la pregunta filosófica nace de la experiencia: Son los alumnos los que han de descubrir los interrogantes filosóficos “por propia experiencia” (Tejedor, 1992). Y la experiencia, para convertirse en pensamiento filosófico, debe tomar la forma de pregunta. Ahora, la pregunta que parte de la experiencia es una pregunta problemática, un problema que se formula en forma de pregunta. La disertación es una respuesta fundamentada a una pregunta comprendida (Gómez M. , 2008). La pregunta debe estar por eso bien formulada, que muestre que se ha comprendido el problema y cómo se va a abordar.

Pero ¿qué es un problema? Todo problema encierra una contradicción, dos posibilidades contrarias, que el alumno ha de trasladar a su disertación en forma de tesis y antítesis. Y ¿quién formula la pregunta? ¿el profesor?, ¿el alumno? Es decir, aquí planteo la cuestión de cómo presentamos el tema a disertar. Podemos decir a los alumnos que escriban directamente sobre el tema y ya, y lo más seguro es que nos encontremos con muchos alumnos y alumnas que vienen a quejarse porque no saben qué decir y además no saben nada del tema. Parece más interesante presentar el tema en fórmula de pregunta-problema, a la cual se pueden añadir otras preguntas relacionadas y sugerentes. De esta manera el alumno no se enfrenta a un papel en blanco en el que tiene que escribir lo que se le ocurra o lo que copie de internet sobre el tema, sino que se le ofrece una indagación que tiene que responder de manera reflexiva y personal. También se puede ofrecer junto al tema de la disertación alguna lectura relacionada o página web para que empiecen a darse cuenta del problema y les surjan ideas o nuevas problemáticas. Algún ejemplo no estaría tampoco de más. Los alumnos de ESO y Bachillerato sienten una necesidad constante de ejemplos, pues se sienten muy inseguros en toda actividad intelectual, debido principalmente a su corta edad, pues apenas acaban de entrar en el pensamiento abstracto. Por ello no les podemos exigir un trabajo muy original en su ejecución. Como principiantes deben empezar a dominar el modelo y luego, si siguen adelante, podrán personalizarla en la forma que estimen oportuna.

En la medida que el alumno va problematizando el tema es cuando surgen las dudas y las distintas opciones. Y a partir de aquí empezar a dar forma a la reflexión, formulando las hipótesis necesarias y buscando los argumentos y ejemplos pertinentes.

Formato de la disertación

Como ejercicio escrito la disertación lleva una forma o formato normalizado:

1. Introducción o planteamiento

Según Adela Cortina (La disertación filosófica), la introducción a la disertación filosófica tiene que ser precisa y no muy extensa (10 a 15 líneas). Todo escrito necesita una reflexión previa en la que se plantea el problema, se subraya la importancia del asunto a tratar y se desvelan sus presupuestos.

1.a. Conocimiento: Recordar. Usamos datos hechos y experiencias.

Antes que nada, hay que buscar y anotar toda la información que nos pueda ser útil, y después de buscar la información sobre el tema, el alumno debe pensar cómo abordar el escrito. Ordenar las ideas, las preguntas y, en general, la información a nuestra disposición. Es muy aconsejable hacer un guión previo que incluya un inventario de términos filosóficos y conceptos, las opiniones, teorías, tesis sobre el tema de filósofos, científicos, escritores, entendidos, etc. y una recopilación de citas que nos han parecido apropiadas para ilustrar el tema (Un cuaderno de notas no estaría mal).

1.b. Comprender. Cuando pensamos tenemos un propósito

Es una buena estrategia poner el título en forma de pregunta a la que vamos a intentar responder. Esta pregunta-guía o pregunta-problema nos puede llevar a reformularla en otras preguntas que van a ir dando cuerpo a la reflexión. Hay que esclarecer en la medida de lo posible el problema filosófico al que se enfrentan.

No se trata de contestar a las preguntas ni por supuesto de dar todavía nuestra opinión. Es el momento del enfoque y problematización, de enmarcar o encuadrar la pregunta-guía en un contexto, de buscar los antecedentes que puedan ayudarnos en nuestra reflexión. Las palabras clave serán ¿Qué?, ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué? En esta parte el alumno debe ser capaz de introducirnos en la temática y mostrar como la va a abordar: una guía de lectura. La contestación a la pregunta-problema que perseguimos se tiene que hacer cada vez más compleja cuando dejamos que nuestras ideas y observaciones surjan y crezcan en nosotros (Shagory Hubbard, 2003).

2. Desarrollo*2.a. Aplicar. Pensamos dentro de un punto de vista basado en suposiciones*

En esta etapa se exponen los argumentos y contraargumentos, los ejemplos, citas y todo aquello que se ha recopilado previamente para que dé cuerpo a la reflexión. Se debe mostrar claramente la estructura que hemos definido en el primer apartado, que se han trabajado las ideas y que nos hemos tomado en serio la reflexión. Se puede empezar con el desarrollo histórico del problema que puede ser de mucha utilidad para la exposición desarrollada de las distintas alternativas. En esta fase tenemos que aplicar los conocimientos recopilados en la fase anterior. Todavía no es tiempo de proponer una tesis o dar una respuesta a la pregunta-problema, tan solo es aconsejable dar un panorama general del problema y sus posibles derivaciones.

Conviene decidir qué estrategia vamos a utilizar. No todas las composiciones filosóficas son del mismo tipo. Podemos clasificarlas básicamente en tres modelos de desarrollo:

- Descriptivo: Describir las cosas como son y explicar por qué para valorarlas o establecer juicios sobre su realidad.
- Comparativo: Ver las similitudes y diferencias que hay entre dos o más alternativas para extraer las conclusiones pertinentes.

- **Discursivo:** Establecer varias alternativas y su plausibilidad, con argumentos a favor y en contra y haciendo crítica de las posibilidades para llegar a la mejor conclusión.

2.b. Analizar: Buscamos implicaciones y consecuencias

Hay que exponer las relaciones entre las ideas: las nuevas y las viejas, las consecuencias y conclusiones que se derivan de las mismas. Esta es la fase más importante y la que va a dar el peso a nuestro escrito. Conviene también ilustrar con ejemplos y contraejemplos para dar fuerza a nuestra tesis. Aquí ya se van contestando a las diferentes preguntas que hayan podido surgir y aproximarnos a una respuesta a la pregunta del título

En esta parte también conviene establecer las relaciones con otras materias del currículo de Bachillerato o ESO, pues eso da la impresión de que los conocimientos que se adquieren tienen sentido en una comprensión más global. La filosofía, como ciencia del todo, tiene como una de sus funciones, el dar sentido a lo que parece desconectado y relacionarlo en un todo.

3. Conclusiones e implicaciones

3.a. Síntesis: Crear. Hacemos inferencias para emitir juicios basados en conceptos y teorías al intentar contestar a una pregunta o resolver un problema.

La conclusión debe ser el resultado final de todo lo escrito anteriormente con coherencia, rigor y como resultado de todo lo dicho. En la conclusión debemos establecer los resultados a los que nuestra reflexión nos ha conducido. Tiene que tener una continuidad argumentativa y lógica, no puede aparecer algo totalmente ajeno al cuerpo de la discusión. En definitiva, si hemos iniciado la reflexión con una pregunta (que da título a la disertación), es hora ya de responderla y establecer nuestra propia postura y opinión personal. Tenemos que justificar nuestra posición con razones y argumentos por los que apoyamos o rechazamos las opciones alternativas.

Se puede introducir una crítica si las conclusiones a las que llegamos no parecen ser concluyentes o no nos hemos decidido por ninguna.

Fuentes documentales y citas.

Las citas de autores relevantes se pueden incluir a lo largo del trabajo. Toda cita lleva una forma adecuada para su introducción en el escrito. No se puede transcribir las palabras de un autor como si fueran nuestras. Los alumnos deben saber en todo momento diferenciar el lenguaje directo del indirecto y ser conscientes cuando utilizan argumentos o tesis de otros autores que deben citar propiamente.

Al final del trabajo se debe poner obligatoriamente todas las fuentes documentales que se hayan utilizado: libros, páginas web, artículos, blogs, etc. Hay muchas maneras de citar, conviene especificar una forma determinada lo más fácil posible.

Repaso.

Conviene releer y repasar lo escrito tantas veces como sea posible y leerlo en voz alta a otras personas, pues muchas veces no nos damos cuenta de los errores o faltas de comprensión que cometemos. Una ayuda externa nunca viene mal.

4. Evaluación de la disertación

Como aclaración previa, conviene recordar brevemente que los sistemas educativos han girado normalmente en torno a los dos grandes protagonistas de la educación: el profesorado y el alumnado. El profesor como autoridad académica moral y organizativa (los sistemas tradicionales), dio paso al alumno como eje vertebrador de todo el sistema (los sistemas comprensivos), en los cuales la figura del profesor paso a ser no solo el referente del saber sino sobre todo la guía y motivador del proceso de aprendizaje del alumno, llegando incluso, en un exceso injustificable e injusto, a culparle del fracaso de sus alumnos. Afortunadamente, estas modas de buscar culpables, ya sea en las condiciones socio-culturales de las familias o en la falta de formación pedagógica de los profesores, se ha ido abandonando para poner el foco de atención en donde nunca se debería de haber quitado: el aprendizaje. El núcleo central de todo sistema educativo es el proceso de aprendizaje. Situar el aprendizaje en el centro de todo el sistema nos permite evitar la funesta manía de buscar culpables para el fracaso y establecer un análisis objetivo de lo que está pasando en todo el proceso. La misión del profesor y de todos los actores alrededor del proceso educativo es proporcionar las condiciones necesarias para crear un contexto y ambiente de aprendizaje, es decir, las situaciones en donde los alumnos puedan aprender, lo que los expertos llaman una comunidad de aprendizaje. Y aquí caben un conjunto ecléctico de metodologías: por proyectos, aprendizaje cooperativo, clase magistral, etc., sin desdeñar ninguna o situar alguna como la mejor. Se trata de ir ensayando diversas metodologías y actividades en clase que promuevan una situación en la cual se dé efectivamente el aprendizaje por parte de los estudiantes. Y en este contexto, cualquier tipo de evaluación, bien sea sumativa, diagnóstica, formativa o evaluativa debe tener como objetivo principal el aprendizaje. Toda evaluación es una evaluación para el aprendizaje y toda acción del profesor que lleva a la evaluación del alumno tiene como última razón la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno y de la alumna. Por ello es muy importante que cualquier instrumento de evaluación que se utilice deba cumplir dos funciones: Primero, debe ser una guía de aprendizaje, de cómo hacer las cosas. Y segundo, mostrar los errores para que el alumno o alumna pueda mejorar. Usando una evaluación para el aprendizaje, además, es la mejor manera de alcanzar y elevar los estándares y competencias (Weeden, Winter, & Broadfoot)). Los alumnos y alumnas deben ser guiados hacia la consecución de altas expectativas de sus logros y que no se conformen con resultados más bajos o mediocres. Hay que promover la autoestima y el placer por el trabajo bien hecho.

Las rúbricas o criterios de evaluación nos permiten ambas cosas, ofrecer al alumno unas orientaciones de lo que se espera que tiene que hacer y por otro, unos criterios claros para el profesor en lo que tiene que fijarse para evaluar.

Aquí ofrezco un modelo de rúbrica para la evaluación de la disertación filosófica (escrita) que intenta ser una guía de actuación tanto para el alumnado como para el profesorado. No intenta ser un modelo único sino tan solo una propuesta abierta a la

modificación y adaptación a los distintos contextos de aula y protagonistas, alumnos y alumnas y profesores y profesoras, del proceso de aprendizaje.

Estándar de aprendizaje	Criterio de evaluación	Puntuación (máx. 10)
1. Uso de la lengua: Ortografía y gramática. Utiliza la lengua de manera correcta sin cometer faltas de ortografía y/o expresión Presentación: Formal y correcta.	No comete errores gramaticales y/o faltas de puntuación u ortografía (0,20 por falta)	1
	Presentación limpia. Nombre y páginas. Sin tachones	0,5
		1,5 puntos
2. Organización y estructura: Está bien organizada y dividida en secciones claramente identificables y conectadas las ideas. Hay una introducción, desarrollo y conclusión.	Introducción anticipa tesis ¿Aporta pregunta(s)?	0,5
	Continuidad argumentativa ¿Hay un planteamiento y desarrollo lógico?	1
	Conclusión ¿Contesta a la pregunta planteada?	0,5
		2 puntos
3. Calidad del pensamiento: Análisis e ideas: Analiza de forma crítica distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación y relaciona los problemas planteados con lo planteado por otros filósofos o corrientes filosóficas. Argumenta y razona sus opiniones con claridad y coherencia.	Usa términos filosóficos y los define correctamente. Utiliza ejemplos	1
	Se centra en el tema y no se pierde el hilo argumental	1
	Establece distintas posiciones teóricas o posturas filosóficas	1
	Aporta argumentos y contraargumentos	1
	Reflexión personal	1
		5 puntos
4. Rigor y consistencia: Selecciona y sistematiza información obtenida tanto en libros específicos como internet, utilizando las posibilidades de las nuevas tecnologías para consolidar y ampliar la información. Se apoya en conocimientos	Citas y referencias a obras centrales de/o autores históricos/actuales. Por	0,5
	Cita fuentes utilizadas: libros y url's.	0,5
	Específica relación con otras asignaturas	0,5
	=	1,5 puntos

En la columna primera se ofrecen los distintos apartados a evaluar para una buena redacción filosófica que en la LOMCE se traducen como estándares de evaluación. En la segunda columna tenemos la correspondencia del estándar con el criterio de evaluación correspondiente y en la tercera la calificación en término de número correspondiente al criterio. Hay que señalar que esta rúbrica está pensada para el sistema educativo español que obliga a un formato numérico sin decimales. Evidentemente se puede adaptar a cualquier otro formato, bien en porcentajes o bien a una puntuación máxima distinta a 10 puntos. Por supuesto, también puede adaptarse a un sistema no numérico. Será labor del profesor o profesora establecer el grado de concreción de los objetivos marcados en relación al sistema de calificación que quiera utilizar.

Bibliografía citada

- Aguado, F. (2010). *La Filosofía en la enseñanza secundaria*. Ediciones Libertarias.
- Barreto Bernal, L. J. (2011). Dsertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral. *Praxis y saber*, 2(3), 173-196.
- Bassham, G., Trwin, W., Nardone, H., & Wallace, J. M. (2018). *An Introduction to Critical Thinking*. McGraw Hill. Recuperado en junio de 2018, de Critical Thinking: <http://highered.mheducation.com/sites/0767417399/index.html>
- Cerletti, A. (2005). Enseñar filosofía. De la pregunta fiosófica a la propuesta metodológica. *Novedades educativas*(17), 6-14.
- Churches, A. (01 de 04 de 2009). *Educational Origami*. Recuperado el 23 de Junio de 2018, de Bloom's Digital Taxonomy: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy>
- Cortina, A. (s.f.). *La disertación filosófica* . Obtenido de IES Pablo Picasso, de Alcosa (Sevilla): http://afr1992.arrakis.es/pensar_val/espircritico/composicion_filosofica_segun_ade.htm#disertación
- Elder, L., & Paul, R. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Obtenido de Fundación para el pensamiento crítico: <http://www.criticalthinking.org/>
- Facione, P. A. (2015). Critical Thinking: What it is and Why it counts. *Insight Assessment*. Obtenido de <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts>.
- García Moriyón, F. (. (2007). *Argumentar y razonar. Cómo enseñar y evaluar la capacidad de argumentar*. Madrid: CCS.
- García, J. (2012). *Convirtiéndose en filósofo. Estudiar filosofía en el siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Gilliham, C. (1982, 1993). *In a different voice*. Harvard University Press.

- Gómez Pardo, R. (2007). La disertación filosófica: metodología para el aprendizaje de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en filosofía. *Itinerario educativo*(49), 69-82.
- Gómez, M. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*. Bogotá: Magisterio.
- Gómez, M. (2008). La disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procedimientos y escritura. *Cuestiones de Filosofía*(10), 23-56.
- Gómez, R. (2007). *La enseñanza de la filosofía*. Bogotá: Bonaventuriana.
- López García, J. C. (01 de 09 de 2014). *Eduteka*. Recuperado el 5 de Julio de 2018, de La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Marqués Rodilla, C. (2004). Algunas normas prácticas para escribir un trabajo de Filosofía. En J. M. Abad Buil, *Didáctica de la filosofía* (págs. 167-177).
- Martínez Pérez, L. (2010). *LA disertación, un camino para el filosofar*.
- Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Blackwell publishing.
- Mc Bain, R. (2012). How high can students think? A study of students cognitive levels using blooms taxonomy. *Eric*. Obtenido de: <https://eric.ed.gov/?q=Blooms+taxonomy+use+in+school&id=ED524386>
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *The art of asking essential questions*. Obtenido de The foundation for critical thinking: www.criticalthinking.org
- Prada Londoño, A. (2003). Escritura y lectura. Esbozo de un problema filosófico, retórico y didáctico. *Cuestiones de Filosofía*(5), 36-46.
- Raffin (Coord.), F. (1994). *La dissertation philosophique. La didactique à l'oeuvre*. INRP, CNDP, Hachette.
- Shagory Hubbard, R. (2003). *The art of classroom inquiry*. Heinemann.
- Tejedor, C. (1992). *Aprender Filosofía, aprender a filosofar*. Madrid: S.M.
- Tozzi, M. (2008). *Pensar por sí mismo*. Popular.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (s.f.). *Assessment. What's in it for schools*. RoutledgeFalmer.

Notas

- 1 Término que recojo de Remedios Zafra en la conferencia inaugural de los II Encuentros de Profesores de Filosofía, que tuvo lugar en Madrid, los días 2, 3 y 4 de julio en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.

FELIPE AGUADO
HERNÁNDEZ.
CATEDRÁTICO DE
FILOSOFÍA DE
BACHILLERATO.

La Educación (y la Filosofía) como utopía

La educación integral

Desde la antigüedad clásica, la educación ha formado parte importante del desarrollo de la sociedad y la cultura. A los griegos y latinos debemos algunos de los términos históricamente ligados a la educación. Por ejemplo, *Pedagogo* (profesor), el que orienta y conduce al niño en su formación, en su educación; *educar*, sacar lo que se tiene dentro, desarrollar las capacidades de la persona. El humanismo renacentista recuperó algunos de los enfoques clásicos de la educación, formulando algunos proyectos educativos muy interesantes, de los que puede ser ejemplo la *Didáctica Magna* de Comenius. La propia *Utopía* de Moro da gran importancia a la educación y la formación de los ciudadanos. En ella llama la atención particularmente el planteamiento tan actual de la formación “permanente” de los ciudadanos más allá de la “escuela”: *Todos los jóvenes reciben educación y buena parte de la ciudadanía, tanto hombres como mujeres, dedican a la formación, como dijimos, las horas que les deja libres el trabajo*

Con todo, lo más importante que respecto a la educación heredamos del mundo clásico no son los términos que nos ha legado, sino los planteamientos y proyectos educativos que están en su base. De ellos, por ejemplo, tomamos la idea de que el profesor, necesariamente pedagogo, educador, es quien ayuda al joven a desarrollar sus propias capacidades. Y más importante aún es el planteamiento central de la educación como *paideía*, formación de la personalidad (*kalós kai agazós*), del carácter para ser una buena persona y un buen ciudadano, más allá de la mera instrucción. En palabras del propio Moro: *la educación de los niños y jóvenes, primando la formación moral sobre la instrucción*. En contraste con estos ideales, lo que realmente se ha practicado en nuestras sociedades tiene poco que ver con estos antecedentes del mundo clásico y del humanismo renacentista. La teoría, y sobre todo la práctica educativa, hasta los últimos 30 o 40 años, han estado dominadas por lo que podemos denominar educación “instructivista”. Paulo Freire la llamaba “bancaria”, refiriéndose a aquella práctica educativa orientada a que la mente de los alumnos, como si de una cuenta corriente se tratara, se llene ávidamente de contenidos, claro está que meramente memorizados. Este enfoque de la educación obviamente tiene poco que ver con el desarrollo integral de la persona o la formación del ciudadano. En la educación instructivista se valora primordialmente la “asimilación” de lo

que el sistema educativo quiere que se aprenda: fechas, datos, fórmulas, esquemas. En la educación integral, en cambio, prima el valor de la formación del comportamiento, incluyendo el intelectual, pero no sólo éste. Por tanto, formación intelectual pasiva y asimilativa frente a formación integral libre y autónoma del pensar, sentir y actuar. En definitiva, y mido bien las palabras, educación instructiva frente a educación ética (o del comportamiento) del ciudadano. Que la educación integral sea fundamentalmente ética y cívica tiene enormes implicaciones, aunque no es éste el momento de establecerlas en su conjunto. Sólo destacaremos un plano: el papel que puede jugar la utopía en este planteamiento de la educación.

La educación, columna vertebral de la socialización

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

La socialización es el proceso por el que una sociedad “educa” a sus miembros para integrarlos en ella, para hacerlos “buenos” ciudadanos. Es, por una parte, un proceso “global” en el que se implica toda la sociedad (instituciones, familia, organizaciones ideológicas, medios de comunicación, sistema educativo,...), y por otra, “integral” porque afecta a todos los planos de la persona (racional, afectivo, práctico,...). No obstante, conforme la sociedad se va haciendo más compleja en el proceso histórico, va especializando sus funciones internas. Durkheim explicaba que, merced al incremento histórico de la división del trabajo, las sociedades evolucionan desde un estado que denominaba de *solidaridad mecánica*, hasta otro que llamaba de *solidaridad orgánica*. En el primero, identificable con las sociedades paleolíticas, la división del trabajo es mínima y “es toda la tribu la que educa” de forma inmediata. En el segundo, identificable *grosso modo* con las sociedades contemporáneas, la división del trabajo está muy desarrollada y los individuos han perdido la memoria afectiva del todo social, del “organismo” social, y actúan en la sociedad de forma individualista, cumpliendo con su trabajo, con su papel social, sin más. En estas sociedades de “solidaridad orgánica”, de amplia división del trabajo, aunque sigue educando toda la sociedad, ya se generan instituciones que se encargan específicamente de “enseñar”. La “escuela”, el sistema educativo es quien recibe esa función de la sociedad.

La educación, crítica o adaptativa

¿Cuál es esa función primordial que la sociedad adjudica a la educación?: La formación de ciudadanos útiles. Para ello, en primer lugar, les debe hacer asumir la “cultura” propia de su sociedad e identificarse con ella; en segundo lugar, debe prepararlos para producir algún bien útil a esa sociedad. Así pues, la educación no es una actividad atemporal; al contrario, cada sociedad genera un tipo específico de educación. La educación no es neutra, ni política ni ideológicamente. Los planteamientos educativos son diferentes en una sociedad aristocrática que en otra capitalista, en una sociedad autoritaria que en otra democrática. Cada sistema social, y con él cada sistema educativo, tiene su propia “cultura”, sus ideas y valores específicos, diferentes entre sí. Por ello cuando los profesores dicen que son “educadores” y que tienen que “enseñar”, la primera cuestión que hay que plantearse es la del tipo de educación que se quiere desarrollar, y en paralelo, el tipo de sociedad que queremos construir. No basta con ponerse a “enseñar” sin más, cargados de buenas intenciones, pues la educación, de por sí, o por defecto –como diría un informático-, es una función social con la misión de adaptar los ciudadanos al sistema. Dejándonos llevar por los modelos educativos establecidos entramos en el juego del sistema y nos convertimos en sus agentes. Hay que saber que estamos dentro de un sistema de por sí adaptativo y plantearnos seriamente el papel que se quiere jugar dentro de él.

Las leyes de educación, particularmente en las sociedades democráticas, y España es un buen ejemplo, llevan en su seno una gran contradicción. Suelen incluir, entre los objetivos de la educación, la formación integral de las personas como ciudadanos libres y responsables para participar en la construcción de una sociedad justa y democrática. Nuestra Constitución, y de ella se nutren las declaraciones de objetivos de las leyes de educación, especifica que *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales* (art. 27.2). Pero estos objetivos en torno al “pleno desarrollo de la personalidad humana” son en principio imposibles de cumplir en una sociedad como la nuestra. La sociedad capitalista que soporta esos planes educativos es individualista, manipuladora, competitiva y esencialmente desigual. Estos son los valores establecidos en los que nos socializamos, claramente contradictorios con la declaración constitucional acerca del desarrollo pleno de nuestra personalidad, que debe hacerse en torno a los valores contrarios: solidaridad, apoyo mutuo, igualdad. Así pues, el sistema educativo se debate entre objetivos utópicamente comunitarios e imperativos sociales pragmáticamente egoístas; entre una enseñanza crítica y personalizada y otra adaptativa al sistema. Por eso confluyen en su seno las prácticas pedagógicas más dispares, desde las más comunitaristas y activas hasta las meramente instructivistas. Aunque estas últimas son siempre mayoritarias, como corresponde a la cultura dominante, y aquellas, propias de minorías “rebeldes”. Los estudiantes reciben mensajes contradictorios entre, por una parte, los objetivos de las programaciones de los departamentos y, por otra, muchas de las prácticas en el aula; entre los grandes objetivos y declaraciones de las instituciones

y buena parte de su día a día; entre prácticas educativas activas (minoritarias) y prácticas educativas instructivistas (mayoritarias). Con demasiada frecuencia se imponen las segundas, aunque siempre quedan bastantes impactos liberadores en muchos jóvenes, afortunadamente.

¿Qué hacen pues los profesores partidarios de una enseñanza no meramente adaptativa sino crítica y suscitadora de personas integrales y libres, ciudadanos de un mundo democrático y solidario? ¿Dimiten? ¿Se “adaptan” y juegan también a la contradicción esquizofrénica entre objetivos utopistas y prácticas adaptativas? ¿Mantienen la educación utopista hasta donde pueden? Esta es la cuestión educativa, pedagógica y didáctica fundamental que los profesores y los padres conscientes creo que deben plantearse con responsabilidad y la máxima claridad posible: educamos en la utopía o en la adaptación o en una suerte de compromiso entre ambas.

Filosofía y educación

Recuperando el título de estas líneas, es claro que las cuestiones planteadas corresponden a un enfoque global de la educación. O lo que es lo mismo, son cuestiones filosóficas (del sentido, de lo global) que entran de lleno en el fundamento de la propia Filosofía y de la enseñanza.

Las concepciones de la educación son hijas de la antropología y la filosofía política sobre las que se asientan. Según concibamos a la persona y a la sociedad así formularemos las bases de la educación. Es evidente que hay muchas concepciones sobre el ser humano y la sociedad, pero no todas tienen la misma validez. No mantenemos la hipocresía de decir que todas las ideologías son igualmente respetables. Otra cosa son las personas que las sostienen. Son “respetables” en sentido pleno aquellas concepciones antropológicas y políticas que entienden al ser humano como sujeto de unos derechos inalienables (los “derechos humanos”) que deben ser desarrollados por él mismo con el apoyo inequívoco de una sociedad construida sobre bases congruentes con ellos. Por eso la sociedad debe ser igualitaria y democrática en su sentido fuerte, es decir, comunitaria. La conclusión, por tanto, no puede ser otra que la educación debe construir personas integralmente desarrollados en sociedades comunitarias. Dicho con otras palabras, tal vez poco correctas políticamente: debemos dotarnos de una antropología y una filosofía política utopistas y desarrollar sobre ellas una *educación* también *utopista*, porque son las que pueden construir este ideal.

Utopía y educación

La educación ha de ser utopista o correrá el peligro de quedar reducida a mero amaestramiento. Utopía entendida no en el sentido deformado y rebajado en tanto que ilusión bella que no puede ser alcanzada nunca por las personas, que es la acepción establecida,

sino como un ideal que no existe pero que puede y debe existir si nos lo proponemos. Es decir, como un imperativo ético. Ser utopista implica estar imbuido del ideal razonable, la esperanza y la acción.

Concluyo. Pero no sin antes recordar lo que ya sabemos, que a veces olvidamos y otras se nos oculta. La utopía es realizable. Hay que proclamarlo. Es la posibilidad de un futuro aceptable. Recordemos que ya se han realizado miles de utopías parciales: se superó la esclavitud; se alcanzó la democracia; se consiguió la educación y la sanidad para todos; viviendas con agua corriente, luz y calefacción; se ha doblado la esperanza de vida; hemos llegado a la Luna;... Y tantas y tantas otras, realidades hoy para muchos de nosotros, que eran pura utopía “irrealizable” para nuestros antepasados. La utopía es posible. Incluso me atrevería a decir que la primera premisa de la educación es precisamente ésta: la utopía es posible; y la segunda, que educar es formular la utopía, compartirla y trabajar por hacerla posible.

Por ello también la Filosofía es el núcleo de la educación. La Filosofía hoy es antropología y filosofía política que son, decíamos, el soporte de los planteamientos educativos. Por eso la Filosofía está en la base de los proyectos educativos. La Filosofía nos permite formular la utopía. Enseñar Filosofía es enseñar a formular la utopía, sus raíces y fundamentos, y dar cuenta de por qué hemos de comprometernos con ella.

Referencias bibliográficas

- Aguado Hernández, F. (2011). *La Filosofía en la Educación Secundaria*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Cifuentes, L. y Gutiérrez, J.M., (coords.) (2010): *Filosofía. Didáctica de la Filosofía. Investigación, innovación, buenas prácticas*. Tres Volúmenes. Barcelona: Ed. Graó.
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo*. Madrid: Ed. La Torre.

SOLEDAD HERNÁNDEZ
BERMÚDEZ.
PRESIDENTA ASOCIACIÓN
CONSULTA FILOSÓFICA.
www.consultafilosofica.es

Problemas de evaluación en Filosofía con niños y otras prácticas filosóficas

Describiremos nuestra práctica filosófica con niños y nuestra metodología. Posteriormente analizaremos la forma de evaluación de nuestras prácticas filosóficas con niños y adolescentes, comentando los problemas encontrados, la resolución de los mismos y los resultados finales obtenidos.

Palabras clave: práctica filosófica, evaluación, herramientas, actitudes, resultados, problemas.

We will describe our philosophical practice with children and our methodology. Later, we will analyze the form of evaluation of our philosophical practices with children and adolescents, commenting on the problems encountered, the resolution of them and the final results obtained.

Key words: philosophical practice, evaluation, tools, attitudes, results, problems.

Introducción

La práctica de Filosofía con Niños resulta ser, como el resto de prácticas, una reflexión dialogada y mayéutica que intenta enseñar a “aprender a pensar”, “aprender a cuestionarse”, “a conocerse a sí mismo”. Es una actividad práctica para la vida diaria que nos ayuda a adquirir mayor coherencia y consistencia.

En este caso nos centraremos en aquello que hemos inferido a través de nuestras prácticas de Filosofía con Niños, en bibliotecas y librerías, como actividad extraescolar, y en institutos y colegios a través de nuestro programa de radio con niños y adolescentes. Con nuestros diálogos filosóficos pretendemos trabajar las cuatro dimensiones que, pensamos, posee el ser humano: Una dimensión intelectual, donde se aprende a pensar por uno mismo, una dimensión existencial donde se aprende a ser uno mismo, una dimensión emocional donde se aprende a reconocer y usar las emociones, y por último una di-

mensión social donde se aprende a ser y sentir con los otros. La adquisición de actitudes, herramientas y habilidades filosóficas se realiza cuidando el trabajo y el aprendizaje en estas cuatro dimensiones del ser humano.

Dentro de cada una de estas dimensiones, nos hemos marcado diferentes objetivos, que son los que pasamos a relatar a continuación.

Dimensión intelectual: pensar por uno mismo:

- Comprender las ideas de los otros y las suyas.
- Argumentar.
- Iniciarse en la lógica: relacionar conceptos, mostrar coherencia de las ideas y su legitimidad.
- Desarrollar el juicio
- Formular preguntas y objeciones.
- Reformular una idea o modificarla.
- Analizar.
- Articular ideas, clarificarlas y estructurarlas.
- Utilizar instrumentos conceptuales y crearlos: error, mentira, verdad, absurdo, identidad, contrarios, categorías...
- Trabajar la relación entre el ejemplo y la idea.
- Verificar que se ha comprendido una idea.
- Proponer conceptos e hipótesis.

Dimensión existencial: ser uno mismo:

- Singularizar el pensamiento universal.
- Controlar reacciones propias.
- Tomar consciencia de sí mismo: ideas y comportamiento.
- Tomar distancia con uno mismo, con sus ideas y su forma de ser.
- Trabajar su manera de ser y su pensamiento.
- Ver sus propios límites, aceptarlos, verbalizarlos y trabajar sobre ellos.
- Interrogarse, descubrir el error y la incoherencia en sí mismo y reconocerlo.
- Expresar identidad personal por medio de juicios y elecciones y asumirla.

Dimensión emocional: sentir y pensar las emociones:

- Aceptar las emociones.
- Aprender a analizar emociones.
- Aprender a manejar o servirse de las emociones.
- Aprender a distinguir emociones en uno mismo y en los otros.
- Aprender a comparar emociones.

Dimensión social: ser y pensar con los otros:

- Escuchar al otro, darle espacio, respetarlo y comprenderlo.
- Interesarse por el pensamiento del otro: descentrarse por medio de la reformulación, las preguntas y el diálogo.
- Asumir riesgos e integrarse en un grupo.

- Comprender, aceptar y aplicar las reglas de razonamiento y funcionamiento.
- Discutir las reglas de funcionamiento.
- Responsabilizarse: modificación del estatus de la persona frente al estatus del maestro y del grupo.
- Pensar con los otros en lugar de competir: aprendizaje de la confrontación de ideas y de la emulación.

Como puede verse, dentro de cada una de las dimensiones nuestros objetivos son una mezcla de herramientas y actitudes filosóficas que consideramos de gran relevancia para la vida. Hablamos de herramienta filosófica para referirnos a aquellos instrumentos del pensamiento que nos son útiles para conseguir algo, como es el caso de escuchar activamente al otro, pues requiere de un saber hacer (saber estar callado, saber parar de pensar...). Llamamos actitud filosófica a esa manera de estar en el mundo, a esa postura que debemos adquirir para filosofar como es el caso del rigor, o de la habilidad de asumir riesgos. Todas estas herramientas pueden clasificarse si atendemos al orden de simpleza y complejidad de realización de cada una de ellas. Por poner un ejemplo podríamos decir que definir suele resultar en la práctica una tarea más simple que conceptualizar, o que argumentar, pues estas últimas herramientas requieren de acciones intelectuales más complejas o incluso más variadas.

La puesta en práctica de herramientas y actitudes para la consecución de estos objetivos es ya de sobra conocida para los lectores de una revista como esta: a través de miles de distintas prácticas y gracias a la creatividad de miles de docentes, encontramos muy diversas propuestas.

El problema ya no se halla tanto en el “cómo hacerlo”, sino en el “qué ocurre después”. La necesidad de conocer el grado de transferencia de esas herramientas y de esas actitudes, así como la necesidad de valorar el grado de consecución de dichos objetivos nos ha llevado a muchos filósofos prácticos a la implementación de test de evaluación con los que conseguir entrever cuáles son los resultados de nuestro trabajo. Sin embargo, el tema de la evaluación no ha sido nada fácil para ningún filósofo práctico.

Intentaremos aquí examinar pormenorizadamente los problemas con los que nosotros nos hemos encontrado, intentando, a la vez, proponer soluciones para que éstos no vuelvan a repetirse.

Metodología

Es necesario, sin embargo, realizar una breve descripción tanto de los grupos como de la metodología empleada para situar mejor al lector y que se comprenda mejor nuestro trabajo.

Los resultados que presentaremos son resultados obtenidos en las ciudades de Getafe y Parla, dos ciudades dormitorio del sur de la comunidad de Madrid. Realizamos siempre nuestro trabajo en un entorno estudiantil, dentro de institutos de enseñanza secundaria y

en librerías con material para niños y adolescentes. Por este motivo los grupos, como veremos más adelante, serán llamados 1A y 1B para grupo control y grupo de trabajo respectivamente, en los casos de primero de bachillerato, o 2A, 2B para los de segundo de la ESO... etc. Los institutos en los que trabajamos pertenecen todos a la zona sur, zona que refleja entre otros aspectos, un nivel económico bajo, pauperizado aún más tras la crisis económica que sufre el país, con una mezcla de culturas muy rica (con población de Rumanía, Bulgaria, China, y en general de toda sudamérica), donde los progenitores dedican poco o ningún momento a la cultura debido a sus necesidades de empleo y económicas. Así, la población con la que trabajamos se caracteriza por poseer escasos medios, por conocer la necesidad de estudiar mucho para conseguir puestos de trabajo con mayor remuneración, y por la motivación para el cambio.

Nuestra metodología es sencilla, aunque elaborada tras años de experiencia. Utilizamos grupos de la misma edad y que hayan escogido la misma rama de estudios, para asegurarnos de tener un grupo de control lo más parecido al grupo de trabajo. Los grupos suelen ser, como siempre en la educación pública, bastante numerosos, lo que nos facilita la tarea, sino que es un problema a tener en cuenta. La estrategia es también sencilla: jamás ofrecemos información ni teoría sobre el tema que vamos a trabajar, pues nuestra primera meta es que reflexionen por ellos mismos sin sentirse dirigidos en su pensamiento, y sin avergonzarse ni sentir que no expresan ideas interesantes (tarea difícil en la adolescencia en general, y en grupos de bajo nivel cultural en particular). Para ello ofrecemos siempre un ejercicio a realizar en grupo mediante el diálogo, pudiendo este ser una pregunta, un cuento, un vídeo... o cualquier otro medio que nos ayude a conseguir nuestra tarea principal: su expresión. Posteriormente, enlazamos las ideas que han surgido con teoría si hace falta, pero nunca antes del final de cada sesión, y junto a la evaluación final, muchas veces concebida a modo de diario de clase que escriben en solitario, pues sólo contamos con sesiones de una hora máximo.

Algunos problemas de evaluación

La primera vez que pretendimos plasmar en un papel todos los objetivos antes mencionados para evaluar nuestra práctica nos dimos cuenta que esos ítems no estaban lo suficientemente especificados y esto no permitía o no ayudaba a realizar un recuento cuantitativo. Pensamos que los resultados cualitativos no tenían que ser desechados, pero sí tenidos en cuenta en otros apartados, puesto que no arrojaban resultados concretos y objetivos. Nos dimos cuenta también que estos ítems no estaban separados o categorizados en diferentes dimensiones, sino que estaban propuestos unos detrás de los otros sin orden ni concierto. Comenzamos entonces a ordenarlos y de esa organización surgieron las cuatro dimensiones que hemos comentado anteriormente.

Otro de los errores que cometimos en un principio fue que solo pasábamos la evaluación o test al final de nuestro trabajo y nunca antes, lo cual era un error pues no nos

permitía realizar una tarea comparativa y conocer en qué había cambiado la persona tras nuestro trabajo. Solo nos arrojaba datos sobre el final del mismo, de manera que lo único que podíamos ver era lo que habíamos hecho, cosa que teníamos más que clara.

Más tarde advertimos que no solicitábamos datos de clasificación, como el género, la edad, la procedencia o el curso taller del que salía antes, todos ellos datos relevantes para poder hacer unas mediciones mucho más concretas y ajustadas al medio.

Un nuevo problema surgió al apercibirnos de que realizábamos un solo test al final del proceso, evaluando el antes y el después de nuestro trabajo. Esto inducía a marcar de manera mucho más fácil el progreso, simplemente por el hecho de que los individuos tienden a buscar una coherencia lógica en su marcación.

Otro pormenor encontrado fue el hecho de darnos cuenta de que nuestro test obviaba las características propias de cada grupo, como el nivel intelectual, conocimientos previos y un largo etcétera, de manera que no permitía contextualizar el aprendizaje ni el avance en el empleo de herramientas y actitudes filosóficas.

Por si esto fuera poco, con la práctica entendimos que los resultados daban cifras muy altas obtenidas en tanto por ciento y que esto no resultaba nada elegante en nuestra investigación, ya que muchas de las investigaciones que pudimos ver en otros campos se ofrecían en términos de 0 y 1.

Todos estos problemas nos hicieron ver que teníamos que mejorar nuestro test, y así lo hicimos. Quizás para alguien ajeno a la práctica filosófica, o para alguien que no haya intentado evaluar, todos estos problemas no resulten más que pormenores que pueden ir salvándose y modificándose con la práctica, y es bien cierto que esto es así. Sin embargo, no debemos olvidar que el hecho de haber tenido que realizar tantos cambios en nuestro test ha hecho que no podamos recopilar datos significativos más allá del tiempo en el que ha estado estable y no ha sufrido modificaciones.

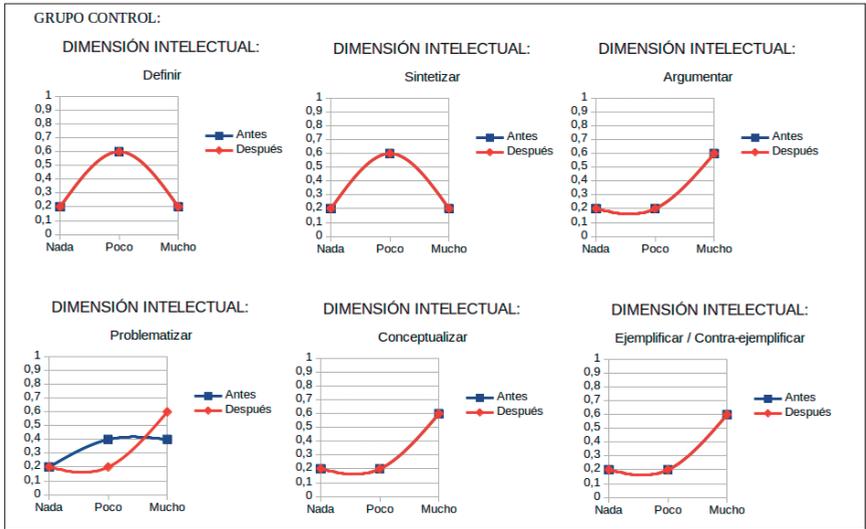
Por otro lado, también es cierto que jugamos con la desventaja de que casi todas nuestras actividades son, como mucho, anuales, lo cual no permite obtener a largo plazo resultados longitudinales sobre un mismo grupo de individuos. Esto sería interesante para poder ver no solo la capacidad de transferencia y aprendizaje de herramientas y actitudes filosóficas, sino también y sobre todo el empleo posterior en diferentes áreas o circunstancias, sociales, laborales y, en definitiva, vitales.

Pero como no todo son malas noticias, hablaremos ahora de los resultados obtenidos tras la mejora de los test.

Algunos resultados de evaluación

Comenzamos compartiendo algunas imágenes interesantes.

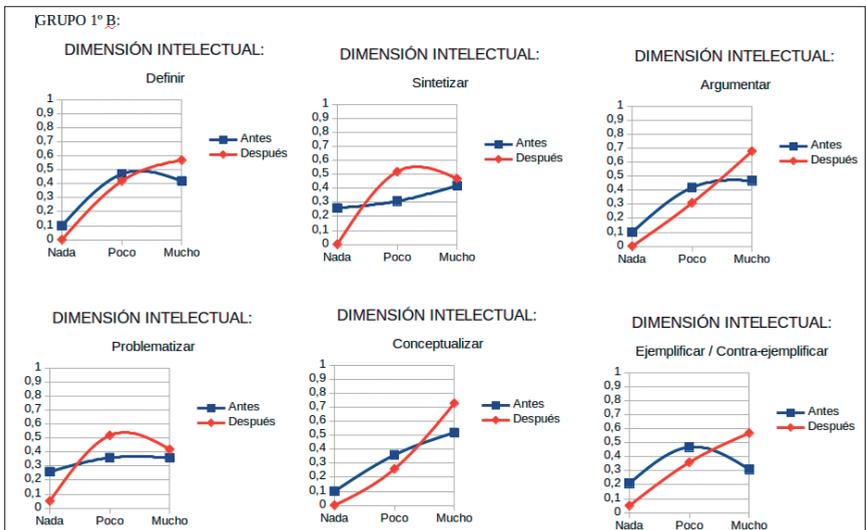
Este es el aspecto de nuestro test, que se encontrarán más tarde en el Anexo, al final del artículo. Como se puede apreciar, la persona que realiza el test solo tiene que marcar si ha empleado esas herramientas y esas actitudes “nada”, “poco” o “mucho”. Esto nos permite posteriormente hacer el recuento de manera más fácil y efectiva.



Además, hemos ayudado a que la persona que va a evaluar pueda comprender mejor lo que está evaluando, integrando y relacionando a nuestras cuatro dimensiones (intelectual, existencial, emocional y social) diversos tipos de destrezas cognitivas.

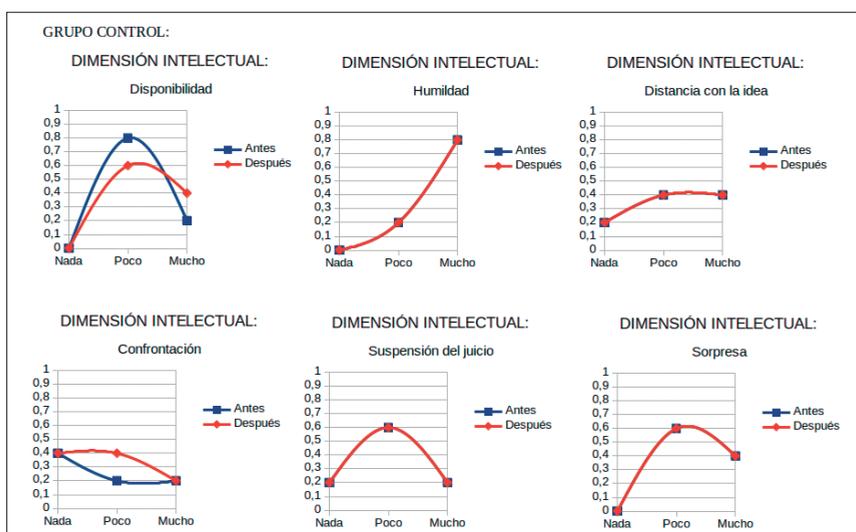
Decidimos también separar las herramientas filosóficas, que se encuentran todas juntas al inicio del test, de las actitudes filosóficas, que se encuentran también todas juntas al final del texto. Así ayudamos a un mejor manejo y comprensión del test.

He aquí nuestros resultados en el empleo de herramientas.



Como puede verse en el grupo de control (grupo con el que no se realizó la práctica filosófica) pocas herramientas varían entre el antes y el después de nuestro trabajo filosófico. Sin embargo hay una que sí lo hace: la herramienta de “problematizar”. Esto es así puesto que los datos que se arrojan provienen de un instituto situado en una zona verdaderamente conflictiva, de clase económica baja y con muchos problemas de paro. En dicho entorno siempre se estaba trabajando la resolución de conflictos e intentando dialogar sobre los problemas, motivo por el cual, incluso los individuos con los que no se realizó el trabajo filosófico, aprendieron sin remedio a problematizar.

Para el resto de las herramientas podemos ver que no hay variación, debido a que no hay trabajo realizado.

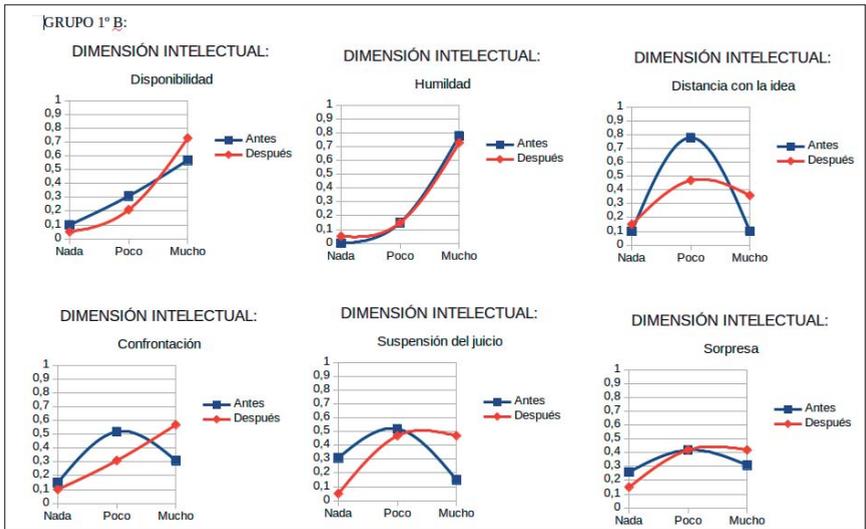


Pasemos a comentar ahora los resultados obtenidos en el grupo experimental (grupo con el que se realizó la práctica filosófica). Como se puede observar claramente en la Imagen 3 todas las herramientas medidas han sufrido un cambio, percibiéndose en cada una de ellas un incremento de 0,2 puntos tras el empleo de las mismas, lo que significa un empleo 20 % mayor que antes de nuestro trabajo.

Podemos ver también cómo la herramienta de “problematizar” sigue arrojando datos especiales. Recordemos que son datos pertenecientes a un instituto alojado en zona conflictiva. Puede entenderse que si bien es cierto que después de nuestro trabajo hay un leve incremento en el empleo de la herramienta, también es cierto que, al terminar nuestra práctica, se vuelve a realizar un empleo semejante al que se hacía antes de la misma, debido a la situación del centro.

Veamos ahora lo que sucede en cuanto a las actitudes filosóficas. Estos son algunos de los resultados principales obtenidos en nuestro grupo de control. Como puede obser-

varse, todos los resultados son los mismos, pues no hemos realizado con ellos práctica filosófica alguna. Tan solo se advierten cambios en los resultados relativos a las herramientas: “disponibilidad” y “confrontación”. Como a estas alturas el lector podrá imaginarse, los motivos de que estas dos actitudes filosóficas presenten leves cambios apuntan también a las características especiales del contexto del centro.



Veamos ahora qué sucede con las actitudes filosóficas trabajadas en el grupo llamado 1B, que como explicamos más arriba se refiere al grupo de trabajo con edades de primero de bachillerato. De nuevo, se produce un incremento de al menos el 0,2 (20 %) en el empleo de actitudes filosóficas después de nuestro trabajo. La actitud de humildad es la única que apenas ha cambiado a lo largo del proceso educativo. Esto puede deberse, quizá, al hecho de que quien se interesa por el aprendizaje de este tipo de actividades, ya viene con cierto nivel de humildad adquirido.

Finalmente, compartimos algunos resultados cualitativos, algo más imprecisos, pero no por ello menos interesantes. Los comentarios del grupo (¿qué grupo?) fueron los siguientes:

- “No conocía la práctica filosófica, y me encontré con algo muy interesante que mucha gente desconoce que existe.”
- “Respecto a la práctica filosófica, sí es cierto que el tema inicial propuesto cae en el olvido tras un par de intervenciones de los interlocutores, pero lo que se gana es mucho mayor, y eso es el conocimiento de nosotros mismos en todas las vertientes posibles. La única “pega” es la gran resistencia que puede observarse y sentirse por parte de los consultantes, o simplemente del mundo en general cuando, de manera indirecta, se procede a establecer el diálogo filosófico, pero existe un miedo atroz

a conocernos interiormente, con todos nuestros “residuos” existenciales, pero también con lo positivo que albergamos.”

- “Gracias al aprendizaje teórico y a su puesta en práctica, he recibido un conocimiento útil para la vida real, un conocimiento que, me ayuda a identificar un sinfín de herramientas del pensamiento, como la paciencia, u otras actitudes, que mal entendidas se interponen en el camino de lo que aspiramos a ser: Personas capaces de sacar el máximo provecho de nuestro pensamiento.”
- “Aprendo no sólo una manera de pensar mejor, sino de ayudar a los demás, dar un nuevo enfoque a la vida y poder seguir por nuevos caminos.”
- “Todos hemos experimentado una evolución como personas.”
- “He madurado mucho en el curso, no sé si también en la vida real, pero por lo menos a la hora de pensar...”

Conclusiones

Como hemos podido ver, tanto el empleo de herramientas como la disposición a tener actitudes filosóficas incrementan una media del 20% tras nuestro trabajo

En general, la aplicación de la práctica filosófica influyó muy positivamente en las actitudes filosóficas. Por ejemplo... Estas actitudes filosóficas fomentaron que se creara un buen ambiente en el aula, lo que se manifiesta también en los datos. Por mencionar solo algunos, cabe destacar un descenso en las peleas y problemas sociales hasta un 30% de media en solo curso lectivo. Podemos concluir, por tanto, que el aprendizaje de estas actitudes y de estas herramientas filosóficas ha fomentado que los conflictos se transformen en experiencias pacíficas donde se reflexiona sobre nuestras experiencias personales y cotidianas. Hemos comprobado una mejora en la convivencia y la comprensión de distintas religiones y culturas y un desplazamiento del conflicto a la cooperación. Hemos visto un aumento significativo de la interpelación mutua y un incremento en la aceptación de las emociones tanto ajenas como propias, y en su expresión.

En resumen, si atendemos a las mejoras ordenadas según las cuatro dimensiones del ser humano que hemos visto anteriormente, podemos afirmar lo siguiente:

1. En cuanto a la adquisición de habilidades emocionales, se ha percibido una mayor confianza en sí mismos, una mayor confianza de los padres hacia ellos, y un mayor respeto de ellos hacia los padres.
2. Si atendemos a la adquisición de habilidades intelectuales, vemos que aprenden a aprender, y que mejora el aprendizaje de métodos de estudio.
3. Al fijarnos en la adquisición de habilidades existenciales, nos damos cuenta de que hay una mayor consciencia de sí mismos, un mayor nivel de autoconocimiento, y una mayor consciencia del entorno.
4. Por último, si atendemos a la adquisición de habilidades sociales, vemos claramente una mayor y mejor comunicación con la familia y una mejora en la elección de relaciones de amistad.

Sin embargo, el hecho de que la profesora que imparta las clases sea, de momento, siempre la misma, influye en los resultados de los test, tanto como el hecho de que éstos no tengan un alcance o recorrido más allá un curso lectivo, además de resultar complejos a la hora de responder. Por estos motivos, el trabajo deberá seguirse en estas líneas: cambiando los test para que resulten más fáciles de comprender y contestar, evaluando más de un curso lectivo, y si es posible, cambiando de profesores cada vez.

Bibliografía y enlaces de consulta

- www.consultafilosofica.es
- www.filoteka.wordpress.com
- <https://www.emaze.com/@AORFORFRC/conferencia-ii-ref>
- <https://www.emaze.com/@AQLZWRFL/filoteka>
- <https://app.emaze.com/@AZORQCCQ/consulta-filosfica#1>

EVA GAREA TRABA,
RICARDO RODRÍGUEZ DE
RÁVENA Y MIGUEL
VÁZQUEZ FREIRE.
GRUPO NEXOS DE
DIDÁCTICA DE LA
FILOSOFÍA.

Sobre Filosofía y didáctica de la Filosofía

Partiendo de la antítesis entre dos modelos educativos que cuentan con destacado aval filosófico –la escuela elitista propugnada por Nietzsche, la democrática de John Dewey–, se propone un rediseño de la concepción del profesor de filosofía que permita superar la actual dicotomía entre una “filosofía aplicada” (generalmente rechazada o escasamente valorada por el profesorado) y la “auténtica filosofía”, para lo cual se postula un “giro copernicano” en el enfoque curricular que busque una introducción de la filosofía en Secundaria que, sin negar la tradición de la filosofía académica, se oriente a alcanzar una emancipación creciente que permita a las personas pensar, actuar y crear por sí mismas. Finalmente, se subrayará la importancia de que en las Facultades de Filosofía se conceda la atención y dignidad, que en la actualidad se niegan, al estudio e investigación de la dimensión educadora de la filosofía.

Palabras clave: didáctica de la filosofía, valor educativo de la enseñanza de filosofía en Secundaria, formación del profesorado de filosofía, responsabilidad de las Facultades de Filosofía en la investigación didáctica.

On the basis of the antithesis of two educative models with a distinguished philosophical recognition –the elite school supported by Nietzsche and the democratic school of John Dewey– we suggest a redesign of the philosophy teacher conception that will allow to overcome the current dichotomy between an “applied philosophy” (generally rejected or disregarded by the teachers) and the “authentic philosophy”. We propose a “Copernican revolution” in the curricular approach in order to have an introduction to philosophy in the secondary education without denying the academic philosophy tradition but orientated to reach an increasing emancipation allowing the students to think, act and create for them-

selves. Finally, we highlight the importance of changing the current situation paying attention to encourage the studies and research in the educative dimension of the philosophy in the Faculties of the mentioned discipline.

Key words: didactics of philosophy, educational value of philosophy teaching in Secondary, Philosophy teacher training, responsibility of the Faculties of Philosophy in didactic research.

Hemos organizado nuestra exposición en cuatro apartados. En el primero, trataremos de situar la problemática específica de la enseñanza de la filosofía en el marco más general de la crisis de los sistemas educativos tradicionales, que no es una crisis española sino mundial. En el segundo, recurrimos al debate entre dos opciones antagónicas, la elitista de Nietzsche y la democrática de Dewey, que desde la propia filosofía se han propuesto para pensar el futuro de las instituciones educativas. En el tercero, nos atrevemos a proponer a debate unas directrices concretas para la elaboración de un nuevo currículum de las enseñanzas filosóficas en la educación secundaria. Y, por último, en la cuarta adelantamos también una propuesta de reforma de la concepción de la evaluación y los procedimientos evaluadores.

I

Nos atrevemos a afirmar que, en buena medida, la actual crisis de la educación (que, no debiera ser preciso subrayarlo, no es algo exclusivo de nuestro país sino mundial, como ponen de relieve sucesivos informes de la UNESCO) es el resultado de no acertar a resolver debidamente los problemas derivados de la ampliación de la enseñanza secundaria, y de la necesidad de redefinir sus prácticas y contenidos o, dicho de otro modo, la transición entre el bachillerato tradicional, entendido como una etapa fuertemente selectiva y estrictamente propedéutica, de acceso a los estudios universitarios, a otra encargada de proporcionar una formación común a la totalidad de los futuros ciudadanos.

La solución mediante la doble red de escolarización (bachillerato y formación profesional) ha demostrado no ser del todo satisfactoria, aunque este no es el lugar para argumentar por qué. Lo que nos interesa es llamar la atención sobre el rebrote de opciones “aristocratizantes”, más o menos al viejo modo nietzscheano, aunque ahora no se presenten abiertamente contrarias al sistema democrático. Así, por poner un ejemplo que obtuvo cierto eco mediático, en *La civilización del espectáculo* (2012) el Premio Nobel Mario Vargas Llosa acusa a la “educación de masas” y a la propia enseñanza democrática de ser culpables de una banalización y depreciación de los valores culturales, al tiempo que libera de esa responsabilidad a la progresiva mercantilización de los productos culturales bajo la lógica capitalista, como habían puesto de relieve desde los trabajos de

la Escuela de Fráncfort (en los que, por otra parte, no deja de estar presente también un sentido elitista de la cultura que merecería un análisis aparte) hasta *La société du Spectacle* de Guy Debord (1967). Creemos que no es abusivo trazar una línea de continuidad entre la crítica de Vargas Llosa y la ola de crítica antipedagógica surgida a partir de la instauración de la LOGSE aprobada en 1990 y que acabó obteniendo una favorable recepción entre buena parte del viejo profesorado de bachillerato, obligado a adaptarse a la nueva ESO, y amplios sectores de periodistas e intelectuales influyentes en la opinión pública.

No entraremos aquí en el debate de fondo alrededor de la LOGSE y su fracaso. Diremos tan solo que, en nuestra opinión, la enseñanza democrática no puede fundarse en el establecimiento *a priori* de límites en cuanto a las capacidades individuales, con lo cual entendemos que la defensa de un modelo comprensivo frente al tradicional modelo segregado es consubstancial al compromiso de toda enseñanza democrática. Aceptar esto exige superar la concepción, posiblemente dominante en la mayoría del profesorado de filosofía, según la cual la enseñanza de la filosofía no precisaría de ningún tipo de formación didáctica, pues el conocimiento experto de la materia por parte del profesorado garantizaría por sí solo la competencia en el ejercicio docente. Un prejuicio que impide pensar “la especificidad de la filosofía como disciplina escolar” (ACIREPH. *Manipheste pour l’enseignement de la philosophie*, 2001). Desde otra perspectiva, un viejo texto de Jürgen Habermas ya señalaba en su momento la conveniencia de abandonar el paradigma dominante de la filosofía vinculada al “profesor filósofo” como “personalidad representativa” identificada con una determinada modalidad retórica, para substituirlo por un nuevo paradigma que asumiría un modelo alternativo más próximo a la actividad colaborativa propia de la ciencia (“¿Para qué aún Filosofía?”, en *Sobre Nietzsche y otros ensayos*, 1982). Creemos que abrazar ese nuevo paradigma permitiría superar la actual condición absurda del docente de filosofía, obligado a comenzar siempre desde cero mediante un incierto ejercicio de ensayo y error, como si las experiencias acumuladas por años de enseñanza no pudiesen permitir ir construyendo un repertorio debidamente consolidado de prácticas correctas, junto a otras manifiestamente erróneas, debidamente consolidado.

¿Qué implica asumir y reflexionar sobre el “oficio de profesor” que caracteriza a toda función docente, también la del profesor de filosofía? Obviamente que la formación inicial (y permanente: es indispensable una continua actualización profesional) requiere no sólo conocimiento de los saberes filosóficos, sino también de los recursos metodológicos y de los procedimientos evaluadores más adecuados, es decir, de los modelos didácticos propios de su disciplina, que incluyen tanto determinadas dimensiones específicas como otras comunes a la enseñanza en general.

En este sentido, se precisa una reflexión sobre el papel que deberían jugar las Facultades de Filosofía. La creación del Máster Universitario de Formación Inicial do Profesorado de Secundaria debería haber sido una exigencia y una oportunidad para paliar y finalmente corregir el déficit en formación didáctica que hasta el momento tiene el pro-

fesorado de Filosofía pero, por desgracia, la muy deficiente puesta en prácticas de este Máster, tal como indican la mayor parte de los análisis que se han hecho hasta el momento, demuestra que es preciso un cambio radical en la manera en que las Facultades lo están asumiendo. Ese cambio debe comenzar por abandonar la indiferencia, cuando no el desprecio, que mayoritariamente se manifiesta, desde el ámbito académico universitario, respecto de los contenidos relacionados con la educación y la didáctica. Lo cual no deja de ser paradójico si tenemos en cuenta, como observaba Dewey, que la filosofía nació esencialmente como educación.

En tanto que profesores de secundaria, no queremos suplantar a los colegas universitarios a la hora de definir cómo debería producirse el necesario cambio en el diseño del Máster. Aunque sí creemos que nos es legítimo reivindicar, en primer lugar, la necesidad de abrir en las Facultades un ámbito de trabajo que reconozca la plena dignificación universitaria y filosófica de la didáctica específica. Cuál debería ser la materialización concreta de ese ámbito (¿departamento, seminario ...?) ya no es algo que nos compete concretar. Pero sí nos parece recomendable señalar que se deberían tomar en cuenta tanto experiencias positivas de determinadas Facultades de nuestro país (que alguna seguramente habrá aunque por desgracia nosotros no estamos en condiciones de señalarlas) como las que se hayan podido desarrollar en otros, como los trabajos del profesor Michel Tozzi, hoy ya jubilado, en la Universidad de Montpellier, o de Joaquim Neves Vicente en la de Coímbra (que, por desgracia no ha contado con la continuidad que merecía). Por fin, creemos también indispensable que se promueva una relación activa, debidamente institucionalizada y permanente entre las Facultades de Filosofía y el profesorado de secundaria.

II

Con el objeto de situar debidamente la cuestión de la enseñanza de la filosofía y su didáctica, proponemos interpretar el actual contexto educativo partiendo de la radical contraposición, respecto de la forma de entender la enseñanza en general y muy en particular la enseñanza secundaria, entre los dos autores ya citados, Nietzsche y Dewey. Esto puede parecer extemporáneo, pues quizás alguien piense que, respecto de cuestiones prácticas de política educativa, poco nos han de aportar figuras representativas de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Al fin y al cabo, dirase, las escuelas y los modos de enseñanza de entonces poco tienen que ver con los actuales. Bien al contrario, nuestra tesis será que la contradicción a la que se enfrentaban los modelos propugnados por uno y otro en buena medida sigue siendo la misma, que los indudables cambios históricos que se han producido en la centuria transcurrida no han hecho sino agravar, y para la cual aún hoy no acabamos de encontrar una adecuada solución.

Veámoslo:

- Nietzsche defiende una escuela abiertamente elitista, basada en un estricto currículum humanista. Advierte contra la tendencia a definir el objetivo de esa

escuela como una “cultura de la masa” porque la “cultura auténtica” solo puede ser “aristocrática, basada en una selección sabia de los ingenios” (*Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, págs. 94 e 114).

- Dewey, en cambio, promueve una escuela que proporcione oportunidades de aprendizaje para todo el mundo, con independencia de su extracción social, y un currículum superador de lo que él consideraba una errónea dicotomía entre disciplinas humanistas y científicas (*Democracia e educación*, págs. 133-134).

Debería resultar meridianamente claro que tan solo la segunda opción es compatible con los objetivos de una sociedad democrática. Sin embargo, las cosas no son tan sencillas. Si dejamos de lado la dimensión exclusivamente numérica (esto es, el incremento de individuos escolarizados a partir de la generalización de la enseñanza primaria obligatoria y la ampliación de la secundaria), el asunto dista de estar resuelto, como, por citar un texto representativo, señalará entre otros Hannah Arendt, negando que el enfoque pragmatista de Dewey sea una adecuada solución para una escuela democrática (véase cap. V de *Entre el pasado y el futuro*, 1961).

Una vez enmarcado el debate sobre la necesidad de incorporar desde algún modelo explícito la perspectiva didáctica en la enseñanza de filosofía dentro de la alternativa precedente, todo debería encajar y discurrir pacíficamente por este cauce hasta su solución. Mas, contra pronóstico, no ocurre así. Ya hemos aludido a las reservas expresadas tanto por docentes como por figuras influyentes en la opinión pública, cuando se procede a analizar las implicaciones de cada una de las opciones.

En efecto, si, siguiendo el paradigma *democrático*, se renunciase a cualquier finalidad selectiva de la educación, se correría el riesgo cierto de que la selección sobrevenga impuesta desde fuera y no precisamente como resultado de las exigencias internas del conocimiento, además de desincentivar de manera difícilmente remediable cualquier búsqueda de la excelencia, se entienda esta como se entienda.

Si, por el contrario, de acuerdo con el modelo *elitista* se identifica el conocimiento y su excelencia intrínseca con la precocidad de los niños y niñas *prodigio* para desenvolverse en el mundo de las producciones intelectuales y artísticas propias de la madurez, será menester asumir por ello mismo la probabilidad de que la selección así obrada resulte espuria, tanto por razón de su criterio como por la desviación de los resultados pretendidos. Lo primero, porque se tendería a reducir la creatividad y multidimensionalidad del conocimiento a la empobrecedora y unívoca unilateralidad de la capacidad de reconocer y reproducir productos culturales sofisticados. Lo segundo, por el hecho constatable de no ser ni mucho menos la precocidad garantía de excelencia educativa a medio y largo plazo, ni siquiera si esta se entiende en un sentido meramente competitivo.

En lugar de subordinar los objetivos educativos del currículum general de secundaria a las exigencias epistemológicas de la enseñanza de la filosofía (que es lo que ha venido haciéndose en la mayor parte de las disciplinas), nosotros proponemos lo que podríamos denominar un giro copernicano: optar por contribuir –a partir del aprovechamiento de las

virtualidades que ofrece la práctica filosófica— al despliegue de una invitación universal a procurar esa excelencia inherente al conocimiento (sin cuya referencia este se trunca, estéril, desnaturalizado y carente de criterio), así como al cumplimiento efectivo de la formación y educación que una ciudadanía democrática emancipada requiere.

Dicho brevemente: no se trataría tanto de buscar qué puede hacer el sistema educativo por la enseñanza de la filosofía cuanto de averiguar qué puede ofrecer la filosofía a la consecución de una educación universal, al servicio de la equidad, aunque no igualitaria, que no renuncia, sin embargo, a la persecución de la excelencia del conocimiento. Una excelencia que no se puede entender al margen de la creatividad y la originariedad — referidas por igual al autoconocimiento, la praxis y la poiesis—, de las que depende tanto la construcción crítica del mundo como de nuestro modo de estar en él y de la interioridad que nos constituye como sujetos.

Si prevalece lo primero, como ha sido hasta ahora frecuentemente el caso, tendrá lugar de modo consecuente la pretensión de subsumir la didáctica en el marco de la mera *autoexposición* de la filosofía académica, así como de asimilar cualquier investigación filosófica dirigida a la enseñanza de la filosofía a ejercicios de autorreferencia metafilosófica, ora histórica ora aporética o temática, y, en general, la tendencia a reducir cualquier práctica o aplicación filosófica, el último extremo, bien a impostura bien a filosofía aplicada. La tarea que en este contexto correspondería al alumnado no sería otra que la de alzarse con su esfuerzo a la conceptualidad que rige la textualidad y discursividad de una filosofía en cada caso ya constituida y validada académicamente como tal, sin el dominio de la cual, únicamente puede esta percibirse como un indescifrable y tedioso sinsentido. La cualificación del buen maestro o maestra, su maestría, en este caso, consistiría en saber provocar, incentivar y facilitar este acceso a los aprendices, en la confianza de que, a medida que vayan recorriendo el camino propuesto y produciéndose comprensión, se les irá mostrando y convenciendo del interés de lo aprendido, tanto para su cualificación académica cuanto para su formación integral, así como, a medio y largo plazo, de su valor educativo para la vida.

Si, por el contrario, giramos el punto de vista, obtendremos una vía para la introducción de la filosofía en el currículum común de secundaria, que, sin abandonar la pretensión táctica de procurar una apropiación significativa y creativa de la tradición de la filosofía académica, proceda a construir estratégicamente un camino dirigido a alcanzar esa emancipación creciente que permite a las personas pensar, actuar y crear por sí mismas. Se trataría de que la culminación de este camino coincidiese con el descubrimiento renovado de la riqueza que para la vida atesora la tradición filosófica.

Desde esta perspectiva el currículum de filosofía en secundaria debería centrarse en el suministro continuado y sistemático, desde los primeros cursos de la etapa, de programas de cuestiones dignas de ser pensadas. Se trataría, más que de enseñar a pensar, de dar qué pensar, proponiendo unos itinerarios que de modo recursivo ofrezca a la reflexión temas y problemas situados entre la alteridad y la mismidad, desde lo próximo a la

experiencia del alumnado a lo más lejano, desde lo particular a lo universal, desde lo más actual a lo más antiguo, desde lo singular a lo común, desde lo concreto a lo más abstracto, etc., dependiendo del caso y del desarrollo cognitivo del alumnado.

No debería suponer ningún conflicto de demarcación la índole y el estatuto de este pensar al que nos referimos. Allí donde la ciencia no llega, allí donde los diferentes lenguajes superpuestos impiden la comunicación y los múltiples planos, lógicas y pragmáticas discursivas confundidos nos extravían sin remedio, allí donde la afectividad se vuelve opaca y nos aliena... debe responder un pensar que es la matriz de la filosofía.

Hablamos, pues, de hacer crecer en la percepción del alumnado la necesidad de que para su construcción personal se precisa sustituir la sumisión confiada a un procedimiento guiado de acceso al conocimiento por la incertidumbre de un ejercicio de libertad y creatividad. Nos referimos a una práctica crítica programada que piense la realidad circundante y más allá, en la que además de las cuestiones y conflictos ligados al desarrollo psicológico y emocional del alumnado, se incluya lo estudiado en el conjunto de disciplinas curriculares, así como todo tipo de cuestiones de orden metafísico, social, político y moral. Estas prácticas deberían estar diseñadas conforme a un programa en el que se fuese demandando un grado creciente de rigor intelectual a medida en que se van desarrollando, de modo que por su eficacia resultase justificada la recepción y apropiación de lenguajes, estrategias, procedimientos e instrumentos racionales en general, pertenecientes a la mejor tradición crítica del pensamiento filosófico y científico. En el curso de este proceso deberían ir apareciendo, a demanda de las circunstancias, los conocimientos temáticos, aporéticos e históricos, así como las herramientas propias de la conceptualidad filosófica, produciéndose un aterrizaje suave, pero inequívoco y contrastable, en el marco epistémico definitorio de las materias estricta y explícitamente filosóficas. El arco de disciplinas curriculares que pueda acoger este programa habría de extenderse desde los primeros cursos de la ESO, con una práctica cercana a la metodología de la *filosofía para niños y niñas*, hasta el final del bachillerato, cuyas materias ya deberían estar netamente situadas dentro de la demarcación epistemológica y disciplinar que corresponde a la filosofía.

III

A nuestro juicio se hace necesario reflexionar sobre el lugar que debe ocupar la Filosofía en el desarrollo de los estudios de secundaria por adolecer en la actualidad de 2 problemas principales:

1. La inexistencia de un desarrollo curricular para una secuencia disciplinar equivalente a lo que sería un área de Filosofía un área de Filosofía en los estudios secundarios. Actualmente el “Departamento de Filosofía” en los centros de enseñanza tiene un carácter puramente administrativo, con asignaturas adscritas a él pero que entre sí guardan apenas una mínima relación (Valores Éticos y la Filosofía en 1º o en 2º de Bachillerato llevan décadas padeciendo este problema).

Esta situación provoca dos efectos indeseados. Uno, el más importante a nivel del estudiante, que no percibe aprovechamiento alguno en las enseñanzas que recibe en cursos bajos respecto a cursos superiores. Otro, el profesional, porque provoca que la impartición de estas materias tenga que ser reivindicada una y otra vez por el profesorado de Filosofía cuando es adscrita a otros departamentos. Situación que se agrava con la adscripción administrativa de asignaturas “afines” (*Antropología* o *Ética y Filosofía del Derecho*, en el caso de Galicia, o *Psicología* en el ámbito de todo el Estado). Y, aunque las repercusiones profesionales pueden no ser de tanta trascendencia pedagógica como la primera mencionada, influyen también en la forma en la que el alumnado percibe la conexión entre ellas y en su actitud general hacia las mismas.

2. La diversidad de aproximaciones curriculares a la disciplina en las materias del *área* de Filosofía y la desconexión curricular entre ellas. A este respecto nos encontramos con la siguiente situación:
 - a. Asignaturas en las que se imparte una “filosofía aplicada” y en las que se abordan conocimientos en los que la Filosofía actúa de fundamento, pero que, sin embargo, no guardan una relación disciplinar fuerte con la Filosofía de 1º y 2º de Bachillerato.
 - b. Las asignaturas de Valores Éticos, actualmente alternativa a la Religión que, aunque guardan relación directa con la materia de Filosofía, no configuran una vía universal de desarrollo progresivo hacia los estudios de Bachillerato.
 - c. La asignatura de primero de Bachillerato que se presenta con un carácter “rizomático”, aportando una perspectiva disciplinar que guarda relación con el conjunto de la cultura y de la disciplina filosófica, pero que adolece de unos contenidos excesivos y una planificación poco cuidada, así como de una desconexión patente con la materia de segundo de Bachillerato de carácter historicista y basada en textos.

La educación secundaria (y esto se ha discutido con frecuencia en ámbitos pedagógicos) fue concebida como un agregado de materias que van creciendo en especialización hasta terminar en 2º de Bachillerato, convertidas en contenidos “cuasi universitarios” que “prepararían” al alumnado para su incorporación a la Universidad. Esta idea, continuó presente en la reforma de Villar Palasí (Ley General de Educación de 1970), mientras que la LOGSE (1990) por primera vez introducía en el bachillerato una condición terminal, sin abandonar por completo la dimensión propedéutica, lo cual, con diversos matices, se mantuvo con la LOE (2006) y con la última reforma educativa (LOMCE, 2013). En esta, por cierto, se agrava, con respecto a 2º de Bachillerato, los problemas inherentes a la dificultad de simultanear el doble carácter de curso terminal y la proyección propedéutica de preparación de acceso a la universidad. En todo caso, las inercias del sistema, los sistemas de evaluación y las pruebas externas colaboran en el mantenimien-

to del sistema anterior. En este contexto, la Filosofía de 2º de Bachillerato se aleja de los contenidos previos de las demás asignaturas que imparte el Departamento de Filosofía y se convierte en una mini área especializada que, provoca que haya sido considerada materia optativa de humanidades, al comprenderla únicamente en su carácter histórico. Esta ubicación acarrea consecuencias, como sabemos, para la presencia de la Filosofía en toda la educación secundaria.

Llegados aquí, deberíamos replantearnos cuál queremos, como docentes de Filosofía, que sea el papel que juegue esta en el desarrollo integral de la persona a lo largo de los estudios secundarios y cuál queremos que sea también su función dentro del conjunto de los saberes que se desarrollan a lo largo de estas etapas. Esto hace necesaria una reflexión sobre:

1. **El eje pedagógico** sobre el que debe pivotar la disciplina, esto es, las capacidades que debe desarrollar y el aporte de contenidos que debe acercar al alumnado, partiendo de ese ideal de escuela democrática del que hablábamos antes. Se hace necesaria pues una discusión sobre la noción de capacidades y competencias, así como su relación con los contenidos diseñados tradicionalmente para la materia, o lo que es lo mismo, dotar de significado a la famosa acuñada por el filósofo J. Marina (2008). La cuestión que tendremos que decidir es si articulamos esa competencia filosófica sobre la idea tradicionalmente transmitida por la perspectiva hermenéutica del “texto”, el elemento privilegiado en la relación entre el aprendizaje de filosofía y la disciplina, o conduciremos la materia tomando como centro procesos de trabajo más creativos que relacionen el estudio de la Filosofía con el conjunto de la cultura y los demás elementos disciplinares presentes en la educación secundaria y en el Bachillerato.

Desde el grupo *Nexos de Didáctica de la Filosofía*, al que pertenecemos, abogamos por una Filosofía que permita la integración de los contenidos tradicionales de la Filosofía y sus textos con el abordaje de los principales problemas de nuestro tiempo (reformulados en términos adaptados a la situación del caso), agrupados en cuatro áreas fundamentales: lo real, lo político, lo moral y lo estético. Un abanico de cuestiones propuestas desde estos ámbitos permitiría abordar las soluciones históricamente dadas, tanto para entender el origen histórico del problema como para plantear posibles soluciones actuales. El resto de los contenidos procedimentales y los saberes necesarios para comprender los problemas planteados, tales como la argumentación lógica, los datos antropológicos y la preparación para formular y utilizar criterios, deberían ser tratados al hilo de su aplicación a cuestiones concretas, preferentemente referidas a problemas percibidos como reales, en las primeras etapas de formación de una posible área curricular de Filosofía. Eso obliga a elegir cuidadosamente las cuestiones y los contextos en los que se trabajarán estos conocimientos y capacidades.

2. **El eje psicológico** a la hora de diseñar el área de Filosofía debe tener en cuenta que, hasta el momento, los saberes filosóficos vinculados a las etapas superiores

de la enseñanza secundaria tienen su fundamento en el aprendizaje de conceptos abstractos y, aunque el currículum de primero de Bachillerato intenta un acercamiento disciplinar a través de saberes más concretos y aplicados, su dependencia de los textos y de los grandes pensadores los hace pivotar sobre conceptos abstractos, sin que previamente haya habido ninguna aproximación a ellos. Las discusiones sobre la necesidad de desarrollar potenciales en el alumnado que vayan más allá de las estructuras cognitivas desarrolladas por este, nos hacen volver la mirada hacia la teoría de Vigotsky, buscando un fundamento para el salto cognitivo que supone la Filosofía. Las preguntas que habría que resolver en este caso serían: ¿para qué está preparada la mente del alumno en cada uno de los momentos de la intervención educativa? y ¿qué nuevos conceptos puede desarrollar en cada caso? La teoría del desarrollo potencial nos recuerda que este proceso de desarrollo psicointelectivo debe respetar la secuencia que va desde las actividades intersíquicas que aparecen primero en interacción con los adultos y otros niños, a las funciones intrapsíquicas, esto es como actividades individuales en forma de pensamientos internos.

Desde el grupo Nexos asumimos una perspectiva cognitivo-conductual que provoca en el alumnado conflictos cognitivos asumibles y consiga vertebrar los conocimientos adquiridos con nuevos esquemas conceptuales y nuevas herramientas. Como este camino es un proceso, abogamos por dotar a las diferentes asignaturas de la materia de Filosofía de una estructura secuencial que respete el desarrollo cognitivo del adolescente y le proponga retos asumibles, al mismo tiempo que le ofrezca las herramientas necesarias para abordarlos. En este sentido defendemos el desarrollo en la primera etapa de las habilidades dialógicas y de interacción (debate, razonamiento interpersonal, búsqueda de información guiada, trabajo con ejemplos concretos y a través de imágenes...) así como el aprendizaje de las herramientas necesarias para un diálogo eficaz (estudio de falacias, elaboración de un discurso, defensa de las ideas). En un segundo momento de la etapa de enseñanza obligatoria (curso terminal de esta etapa), creemos que debería introducirse al alumnado en herramientas de razonamiento lógico y propuestas de trabajo abstractas, pero aún vinculadas a los espacios culturales en los que el alumnado se mueve. Finalmente, en el Bachillerato, el alumnado debería introducirse secuencialmente en el conocimiento y debate de los principales problemas que históricamente se han propuesto desde la Filosofía y comenzar la lectura de los autores más representativos (antiguos y actuales) para la búsqueda de soluciones y el debate sobre esos problemas.

En paralelo, como complemento de lo anteriormente dicho, y puesto que no queremos obviar la importancia de favorecer por todos los medios a nuestro alcance los procesos de creatividad y emancipación intelectual que pretendemos y a los que anteriormente nos referimos, proponemos complementar las intervenciones guiadas con la formulación sistemática de tareas de autoaprendizaje, esto es, de proyectos de investigación y de tratamiento de problemas abiertos, sin itinerarios ni métodos de resolución preestablecidos,

cuyo abordaje exija que el alumnado busque, invente y ensaye por sí mismo la construcción íntegra de los procedimientos necesarios para llevarlos a cabo.

3. **El eje disciplinar** debe asumir y aprovechar que cada vez más se levantan voces que reconocen y reclaman una materia de pensamiento crítico a lo largo de la educación secundaria obligatoria, un lugar en el sistema educativo para el que siempre se ha venido postulando la Filosofía. Como sabemos el pensamiento crítico no es el resultado de un proceso de enseñanza conceptual, sino un ejercicio que debe ir madurando poco a poco en el individuo. El alejamiento paulatino de las situaciones concretas para adentrarse en el campo de lo abstracto y más alejado de nosotros pasa por el dominio de un lenguaje elaborado que pueda entender las diferencias y similitudes entre distintos problemas y contextos. Al mismo tiempo y como elemento de reflexión conceptual de segundo orden, debería proponerse la naturaleza del conocimiento y la forma en que conocemos lo que afirmamos saber, esto es, animar a la indagación metacognitiva acerca del proceso de aprendizaje más que sobre la adquisición de un conjunto de conocimientos específicos. Esta exploración sobre el conocimiento debería no estar dissociada del contexto de las áreas del conocimiento impartidas durante la segunda etapa de educación secundaria obligatoria: ciencias naturales, ciencias humanas, artes, ética, historia, matemáticas, y abordar las diferentes formas de conocimiento y sus orígenes y límites; lenguaje, percepción sensorial, emoción, razón, imaginación, creencia, intuición y memoria.

Desde el grupo Nexos proponemos una secuencia disciplinar o área de Filosofía diseñada de tal forma que pueda garantizar ese proceso de creación del pensamiento crítico, haciendo de las herramientas necesarias para producirlo un elemento esencial del currículum. Nos referimos a las herramientas básicas para el análisis del discurso y del razonamiento moral, incluidas las de la lógica formal e informal, así como las referidas a la retórica en general. Mas todo ello sin hacer que estas herramientas como tales usurpen el centro de interés sino, antes bien, orientadas a lo que mediante ellas se puede lograr. Todas ellas deben ir encaminadas a la construcción y elaboración de un discurso propio. El eje conceptual central debería abordar la conceptualización del ser humano como ser racional, cultural, proyectivo y libre. Este aprendizaje debería ir ligado, a lo largo de la enseñanza secundaria, al aprendizaje desde diferentes materias como las ciencias naturales, la antropología o la literatura de forma integradora.

En el Bachillerato el desarrollo de habilidades y conceptos filosóficos deberá ser el eje central, pero no debería abandonarse la idea de que ese desarrollo no debe ser una competencia alejada de la realidad cultural del alumnado, aunque ahora debería abordarse desde una perspectiva más global e histórica que permita una comprensión mejor del mundo en el que le ha tocado vivir. En este sentido proponemos una renovación de los currículos del Bachillerato promoviendo la enseñanza de la Filosofía en dos cursos académicos ligados entre sí en una secuencia progresiva. El primer curso de Bachillerato de-

bería iniciar al alumnado en el debate de los “temas de nuestro tiempo” y abordar sus orígenes históricos a través de una selección de textos eficaz y promoviendo la incorporación de estímulos no filosóficos que promuevan el uso de la filosofía en contextos ordinarios. El segundo curso debería incorporar las reflexiones actuales de autores diversos acerca de los temas desarrollados en el primer curso, seleccionándolos en función del debate actual acerca de los fundamentos del debate político, científico y ético contemporáneos.

En resumen, nuestra propuesta es dejar de hacer una filosofía puramente académica en la etapa de la educación secundaria, para pasar a hacer una Filosofía que sea verdaderamente una herramienta eficaz para que el alumno pueda realizarse como un ser humano crítico, indagador, reflexivo, buenos comunicadores y con la audacia necesaria para pensar su mundo.

Propuesta para el debate:

- Reclamar la obligatoriedad de una asignatura de pensamiento crítico en los 3 primeros cursos de educación secundaria obligatoria, ligada a las herramientas necesarias para el análisis y la crítica del discurso, así como la discusión de los valores morales. 2 horas semanales en cada uno de los 3 cursos.
- Reclamar la obligatoriedad de la Filosofía en cuarto de ESO como inicio a la reflexión sobre los procesos de aprendizaje, conocimiento y la argumentación. Esta asignatura deberá tener al menos 3 horas semanales.
- Promover una secuenciación de los contenidos de los 2 cursos de Bachillerato, de forma que el primero sea llave para segundo.
- Aproximar la organización de la materia de Filosofía en el Bachillerato a la propuesta del Bachillerato Internacional. Ello incluiría:
 - Diseñar una materia en primero de Filosofía que tuviera como eje central el tema “el Ser humano”, o lo que es lo mismo una antropología filosófica y, a partir de este eje, el profesorado puede escoger temas opcionales sobre los cuales ampliar los conceptos desarrollados (Estética, Epistemología, Ética o Filosofía Política). Los objetivos de la materia deberían ser los siguientes:
 - Desarrollar una manera de pensar indagadora e intelectualmente curiosa
 - Formular argumentos sólidos y claramente orientados a expresar una determinada idea
 - Examinar de manera crítica sus propias experiencias y sus perspectivas ideológicas y culturales
 - Valorar la diversidad de enfoques en el pensamiento filosófico
 - Aplicar sus habilidades y conocimiento filosóficos en el mundo que les rodea

<p>Tema central: Dirigido a través de conceptos clave y preguntas debate.</p>	<p>El Ser humano: Naturaleza Humana Libertad Yo y el Otro Mente y cuerpo Identidad Noción de Persona</p>
<p>Temas opcionales: El alumno debe explorar uno como mínimo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estética 2. Epistemología 3. Ética 4. La filosofía y la sociedad contemporánea 5. Filosofía de la religión 6. Filosofía de la ciencia 7. Filosofía política
<p>Texto prescrito: a estudiar uno como mínimo de un listado de lecturas propuestas</p>	
<p>Exploración de la actividad filosófica:</p>	<p>Análisis de un estímulo no filosófico. Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novelas, obras de teatro o poemas • Letras de canciones • Tiras cómicas, cuadros, fotografías u otras imágenes visuales • Películas, programas de televisión y de radio • Anuncios • Cartas o artículos extraídos de periódicos • Panfletos <p>Presentación de un tema de los tratados extrapolando a partir de una situación de la vida real y aplicando los conceptos teóricos aprendidos en el tema correspondiente.</p>

- Diseñar una materia en segundo de Filosofía que tuviera como eje central el Tema del Conocimiento, o lo que es lo mismo una Teoría del Conocimiento y, a partir de él desarrollar al menos dos áreas de conocimiento a las que aplicar los conceptos aprendidos. Estas áreas deberían estar asociadas a los itinerarios curriculares del alumnado y/o a la elección que los profesores concretos hagan en sus programaciones didácticas. Los objetivos de la materia deberían ser los siguientes:

<p>Tema central: Dirigido a través de conceptos clave y preguntas debate.</p>	<p>Teoría del conocimiento</p> <p><u>Conceptos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Percepción sensorial • Emoción • Razón • Imaginación • Creencia • Intuición • Memoria <p><u>Marco a desarrollar en cada área de conocimiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alcance, motivación y aplicaciones • Terminología y conceptos específicos • Métodos utilizados para producir conocimiento • Acontecimientos históricos clave • Interacción con el conocimiento personal
<p>Temas opcionales: El alumno debe explorar uno como mínimo</p>	<p>Áreas de conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Ciencias naturales • Ciencias humanas • Artes • Ética • Sistemas religiosos de conocimiento • Sistemas indígenas de conocimiento
<p>Ensayo sobre un título prescrito: desarrollar un ensayo a partir de una o varias cuestiones de las propuestas durante el curso.</p>	<p>Ejemplos:</p> <p>¿Cómo puede estar seguro un físico de sus conclusiones, teniendo en cuenta que están basadas en hipótesis y experimentos?</p> <p>¿Cómo puede un modelo matemático proporcionarnos conocimientos, aun cuando no produce predicciones precisas?</p> <p>¿Cómo podríamos establecer que X es un ‘ingrediente activo’ que causa Y?</p> <p>¿Qué papel desempeña el lenguaje en la acumulación de conocimientos en el área de...?</p> <p>¿Qué principios éticos pueden limitar los métodos que pueden utilizarse para adquirir conocimiento?</p>
<p>Exploración de la actividad filosófica:</p>	<p>Presentación de una monografía sobre una cuestión de conocimiento en cualquiera de las áreas</p>

- Desarrollar una manera de pensar indagadora e intelectualmente curiosa
- Formular argumentos sólidos y claramente orientados a expresar una determinada idea
- Examinar de manera crítica sus propias experiencias y sus perspectivas ideológicas y culturales
- Valorar la diversidad de enfoques en el pensamiento filosófico
- Aplicar sus habilidades y conocimiento filosóficos en el mundo que les rodea

De esta forma lo que podría considerarse a efectos prácticos como área de Filosofía quedaría diseñada de la siguiente forma:

CURSO	CONTENIDOS
<p>1º 2º ESO Pensamiento crítico I y II (2 horas semanales)</p> <p>Preparación e intervención en una serie de debates sobre cuestiones prefijadas.</p> <p>Presentación de un discurso sobre una serie de preguntas propuestas.</p> <p>Resolución de una serie de dilemas morales.</p> <p>Actividad de reconocimiento y construcción de argumentos y falacias.</p>	<p>Introducción a los dilemas morales fundamentales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ética y moral 2. Religión, ciencia y ética 3. ... <p>Herramientas para aprender a pensar.</p> <p>Práctica del discurso escrito y oral.</p> <p>Aplicación de conceptos a estímulos culturales: cine, fotografía, arte...</p> <p>Propuestas de lectura</p>
<p>3º ESO. El ser humano y el pensamiento crítico (2 horas semanales)</p> <p>Elaboración de una investigación.</p> <p>Presentación oral y escrita de resultados.</p>	<p>Tema: El ser humano y sus dimensiones ética, política, estética, racional y metafísica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El ser humano como ser social. Conflictos individuo sociedad. 2. El ser humano como proyecto: libertad y determinismo. 3. ... <p>Procesos de investigación colectiva e individual.</p> <p>Herramientas básicas de investigación.</p> <p>Presentación de ideas y debate.</p> <p>Aplicación de conceptos a estímulos culturales: cine, fotografía, arte...</p> <p>Propuestas de lectura...</p>

CURSO	CONTENIDOS
<p>4º ESO. Filosofía (3 horas semanales mínimo)</p> <p>Lectura de textos prescritos. Técnica del comentario de texto.</p> <p>Uso de reglas lógicas y aplicación a diferentes contextos no filosóficos.</p>	<p>1. Reglas del razonamiento lógico, formal e informal</p> <p>2. Procesos de pensamiento y aprendizaje. Orígenes y límites</p> <p>3.</p> <p>Técnica del comentario de texto. Técnicas básicas de argumentación y debate</p> <p>Desarrollo de ensayo y disertación</p> <p>Aplicación de conceptos a estímulos culturales: cine, fotografía, arte...</p> <p>Propuestas de lectura.</p>
<p>1º Bach. Filosofía I (3- 4 horas semanales)</p> <p>Lectura y análisis crítico de los textos propuestos</p> <p>Análisis filosófico de estímulos no filosóficos</p> <p>Análisis de textos relacionados desde una perspectiva filosófica propia</p> <p>Desarrollo de una postura filosófica propia respecto a una pregunta temática.</p>	<p>El ser Humano</p> <p>Ejemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La condición humana 2. La construcción de la identidad 3. Mente y cuerpo 4. Yo y el otro.... 5. La persona <p>Lectura y análisis crítico de los textos propuestos.</p> <p>Desarrollo de una postura filosófica propia respecto a una pregunta temática.</p> <p>Aplicación de conceptos a estímulos culturales: cine, fotografía, arte...</p> <p>Presentación oral de un tema.</p> <p>Propuestas de lectura...</p> <p>Trabajo con textos históricos e textos actuales.</p>
<p>2º Bach. Filosofía II (3-4 horas semanales)</p> <p>Lectura y análisis crítico de los textos propuestos.</p> <p>Análisis filosófico de estímulos no filosóficos.</p>	<p>Teoría del conocimiento</p> <p>Proponer ejemplos. ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El papel del lenguaje en el conocimiento. 2. Razón y emoción 3. Las áreas del conocimiento y su metodología.

CURSO	CONTENIDOS
<p>Análisis de textos relacionados desde una perspectiva filosófica propia.</p> <p>Desarrollo de una postura filosófica propia respecto a una pregunta temática.</p>	<p>4. Eventos históricos importantes en la evolución del conocimiento.</p> <p>5. El papel de la imaginación en el avance del conocimiento.</p> <p>6. Los límites del conocimiento y el papel de la creencia.</p> <p>Lectura y análisis crítico de los textos propuestos.</p> <p>Análisis de textos relacionados desde una perspectiva filosófica propia.</p> <p>Desarrollo de una postura filosófica propia respecto a una pregunta temática en forma de ensayo.</p> <p>Trabajo con textos históricos y textos actuales.</p>

IV

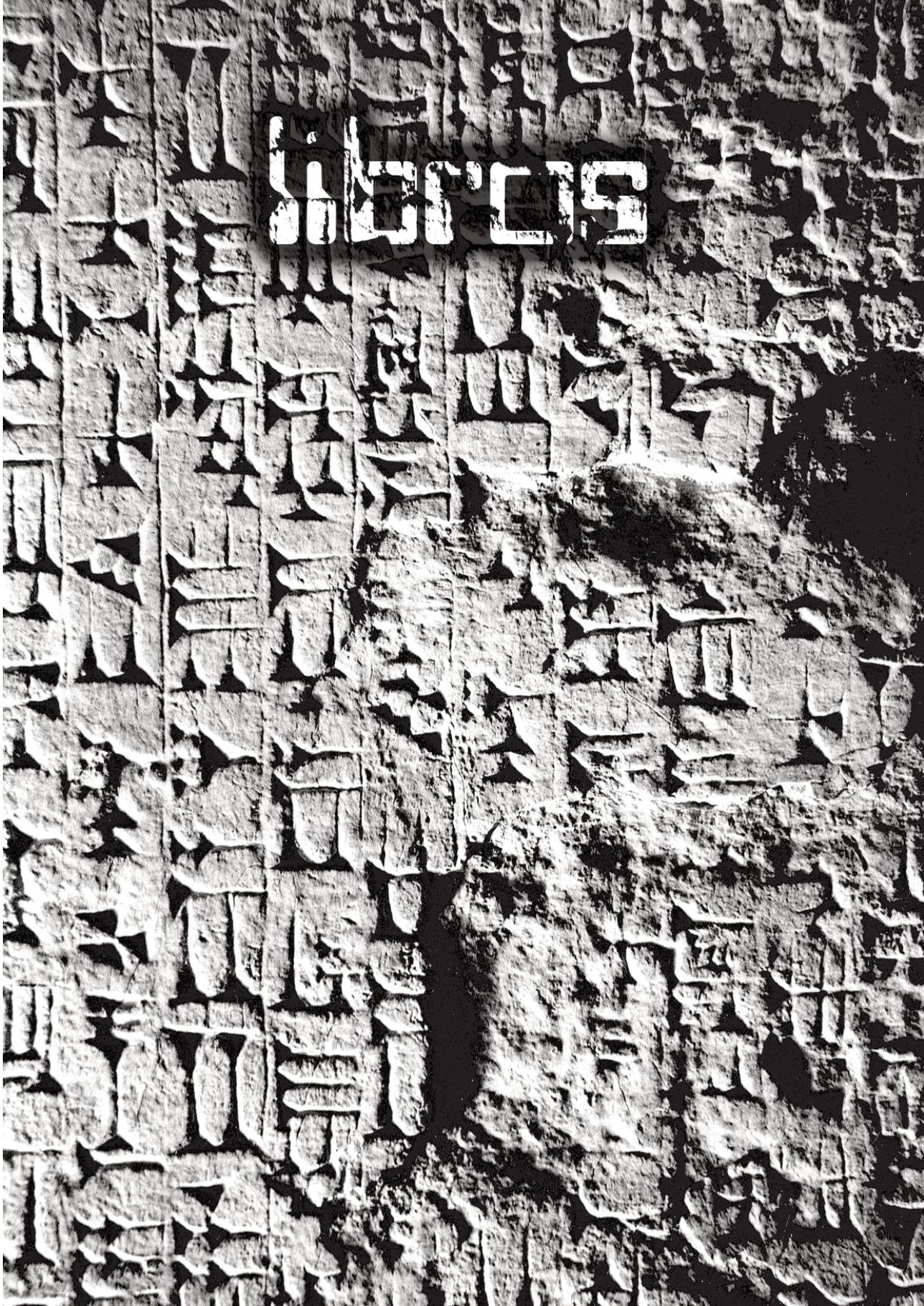
La evaluación constituye, no conviene olvidarlo, un punto clave del que dependerá el éxito de cualquier propuesta de innovación. Puesto que en nuestro caso nos estaríamos refiriendo, por un lado, a competencias implicadas en la actividad de pensar (como la de conceptualizar, problematizar, argumentar y debatir), por otro, a la experiencia adquirida como resultado del trato con lo digno de ser pensado a través de los correspondientes recorridos curriculares, y, finalmente, por un tercero relativo a la adquisición y apropiación de recursos y contenidos pertenecientes al repertorio ofrecido por la tradición y los usos filosóficos, la evaluación debería, en consecuencia, situarse en la confluencia de los tres planos. Estamos pensando, claro está, en una evaluación compleja dirigida a procesos – no solo a resultados–, heterogénea, referenciada a capacidades y al desarrollo cognitivo y afectivo, con diagnósticos y pronósticos contrastables. Una evaluación que en paralelo podría arrojar datos, en primer lugar, acerca del grado de consecución de los objetivos propuestos para los individuos y los grupos de aprendizaje (puesto que ambas dimensiones se copertenecen). Y, en segundo lugar, para la valoración y retroalimentación del programa en su conjunto, atendiendo a la adecuación de los cronogramas al grado y diversidad del desarrollo evolutivo efectivo del alumnado preadolescente y adolescente al que va dirigido, y a la capacidad de haber producido efectos sinérgicos con lo tratado en otras áreas y materias curriculares. Para poner en obra este último aspecto sería preciso abrir la evaluación allende las fronteras disciplinares y curriculares, asignatura pendiente de los procesos evaluativos de nuestro sistema educativo. No deberíamos obviar el ca-

rácter conformador de la evaluación de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, capaz de echar abajo las mejores innovaciones educativas. Si no somos capaces de substituir la institución de la evaluación fragmentada, disciplinaria y temporalmente, por otra más integrada y coherente con los objetivos declarados de la educación, nada habrá que hacer.

Referencias

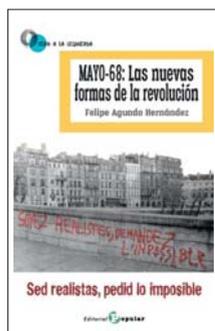
- Acireph (2001). *Manipheste pour l'enseignement de la philosophie*. Consultado (10/04/2016) en: <http://www.acireph.org/spip.php?article6>.
- Arendt, Hannah (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Debord, Guy Ernest (1997). *La société du Spectacle*. París: Gallimard.
- Dewey, John (2016). *Democracia e educación*. Compostela: Universidade de Santiago de Compostela/ Fundación BBVA.
- Habermas, Jürgen (1982). ¿Para qué aún Filosofía?, en *Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, Friedrich (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona: Tusquets.
- Vargas Llosa, Mario (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

LIBROS



Hace falta ya otro Mayo-68

Aguado Hernández, Efe. (2018). *Las nuevas formas de la revolución*. Madrid: Popular, 177 páginas.



Mayo-68 forma parte importante de los movimientos emancipadores, según el autor de este trabajo, que en el desarrollo del contenido irá matizando de manera equilibrada. En lo que sí estoy de acuerdo es en que aquí se hace un estudio completo del planteamiento diseñado, lo que no resulta nada fácil en 150 páginas, sin contar con la documentación gráfica. Seguro que la capacidad de contención y síntesis se han impuesto sobre otra consideración. Más no se puede hacer.

Empieza presentando los contextos con el *marco económico*. El sistema capitalista y la explotación en el proceso de trabajo alcanzan un desarrollo económico mundial nunca visto, que propiciará la creación del estado de bienestar. Sin embargo, es en semejante situación cuando se produce la rebelión de los estudiantes de mayo del 68. ¿Cómo se explica esto?

En el *marco político* el panorama no es menos agitado: Guerra Fría, amenaza nuclear, el Estado de Israel, la independencia colonial, Guerra del Vietnam, movimientos sociales, contracultura, etc. La efervescencia que brotaba en tantas situaciones conflictivas se extendió rápidamente a los principales rincones del planeta, sin que los burgueses hubieran entendido nada, mientras pedían a los jóvenes que permanecieran callados.

Ahora bien, la rebelión prendió su mecha imparable en la segunda mitad de los años 60 con los *movimientos estudiantiles* hasta desembocar en el 68, pidiendo lo imposible. En Alemania capitaneó la Universidad Libre de Berlín. La conciencia social y política de los estudiantes conectó los problemas de la Universidad con los de la propia sociedad, que era preciso revolucionar. En Estados Unidos fue Berkeley la cuna del movimiento y en Londres, la Escuela de Economía. Siguió muchos otros países. Paralelamente aparecen más movimientos confluyentes: el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos y la oposición a la guerra de Vietnam, la Primavera de Praga, las movilizaciones de los estudiantes mexicanos, el movimiento estudiantil en España con la creación de sindicatos de estudiantes. A todo ello siguió una represión extraordinaria por parte de los mandatarios políticos de entonces.

El capítulo tercero se dedica al Mayo francés, que no describe con minuciosidad, porque ya se ha hecho, sino que selecciona los hechos fundamentales para que se puedan comprender las re-

vueltas. La Universidad de De Nanterre con la figura de Cohn-Bendit es fundamental. Con su cierre pasa a La Sorbona, que no tarda en enfrentarse con la policía. En el Barrio Latino se hacen barricadas, los obreros se solidarizan con los estudiantes y acaban con la huelga general de mediados de mayo, paralizando el país. El 30 mayo De Gaulle disuelve la Asamblea Nacional y convoca elecciones. Con el sitio de Odeón por la policía y la toma de La Sorbona se va volviendo a la 'normalidad'. El autor nos deja 24 páginas de pintadas y carteles, bien editados y de gran expresividad.

He dicho antes que el formato del trabajo editorial obliga a la brevedad, pero echo de menos algunas páginas más en el capítulo tercero, cuando se habla de la derrota (página 76). Debía haberse dado más importancia al papel del general De Gaulle para entender lo que pasó. El viejo zorro pareció desfallecer y pensó dejar al país en el vacío. Francia se impresionó ante la posible retirada del presidente francés, que era la autoridad de la quinta República. Esto no se podía consentir. Nuevamente De Gaulle se mostró como un estadista, cuyo tiempo pasaba ya. Aún tuvo ocasión de tomar las riendas del Estado, gracias a la seguridad brindada por los soviéticos de que no intervendrían a favor del movimiento. El poderoso Partido Comunista francés acató las directrices de Moscú y abortó la situación revolucionaria. Creo que aquí está la clave del fracaso del movimiento francés, hay que insistir en ello.

En la producción de los movimientos estudiantiles hay causas objetivas in-

discutibles. Las universidades se encuentran, en general, masificadas y los graduados están sometidos a la proletarianización. Los métodos y estrategias de educación son completamente obsoletos. Todo se reduce a la lección magistral y el respeto total al maestro, sin posible crítica ni divergencia alguna. Ante esto surgen herramientas bien conocidas: manifestaciones, ocupación de edificios, sentadas, asambleas, Comités de acción, creación de universidades paralelas a los oficiales, etc.

En las *conclusiones* el autor aprovecha para exponer su postura personal, bien pensada y reflexionada. Lo primero que se pregunta es si Mayo-68 fue una revolución. Sobre la cuestión hay gran variedad de interpretaciones. La prueba determinante de que no lo fue es que no triunfó. Esto no quita "su carácter utópico" (página 131). Puede decirse que anticipó el futuro, aunque no se consumara. Incorporó perspectivas culturales a lo político y económico, que no se perderían ya en adelante. Caló una conciencia claramente revolucionaria en la ciudadanía y exigió para el futuro una democracia directa, sin tantas burocracias. En adelante, la revolución tendría que ser integral.

Entre su *legado* está el haber abierto campos nuevos y reivindicaciones nunca pensado hasta entonces. Para el autor una de sus claves más importantes fue la posibilidad de realizar la utopía: "Mayo-68 ha generado nuevos horizontes" (página 168) para construir "más, mejores y más amplios procesos utopistas transformadores en el futuro" (página 169).

Queda también el, compromiso crítico de los ciudadanos, la calle como lugar privilegiado de encuentro y el derecho a la diferencia, entre otras posibilidades. Se fracturó la sociedad para que aparecieran posiciones más auténticas, que todavía vivimos con inquietud, entre otras, el matrimonio entre personas del mismo sexo, el antifascismo, la lucha ecologista, la propia identidad o la educación de los estudiantes. También quedó tocada la democracia con el avance de los populismos, que se imponen en Europa.

La lectura de este libro es no sólo grata, sino que ensancha y oxigena la vida del universo intelectual y cultural, lo que tanta falta nos hace.

Julián Arroyo Pomedá.

El mundo filosófico femenino

Baigorri Goñi, J. A. (2018). *La filosofía contada por sus protagonistas III. Entrevistas virtuales a grandes filósofas*. Laberinto: Madrid, 190 pp.



¿Puedo conversar con alguien sin tenerlo delante? Sí, frondosamente a tra-

vés de sus escritos: ensartando preguntas que nos suscitan y cuyas respuestas ansiamos; las entrevistas a personas que no están presentes se denominan *virtuales*. El entrevistador no es un crítico del entrevistado, sino un didacta que da oportunidad al entrevistado para exponer su pensamiento. Porque “al ser interrogados los hombres, si se les hace bien la pregunta, responden de por sí todo tal y como es” (Platón. *Fedón*). La buena pregunta es el mejor recurso educativo y psicoterapéutico: “Para dialogar, preguntad, primero; después..., escuchad” (*Proverbios y cantares, II*).

Quien pregunta no lo hace solamente por ignorancia ni para plantear cuestiones vanas, lo que provocaría polémicas sin sentido, sino que la palabra que bien pregunta atraviesa todas las miradas: es fuente que mana y corre. ¡Y crece la claridad con ser comunicada!

El profesor José Antonio Baigorri practicó, durante más de cuatro décadas, el enseñar preguntando: dinámica especial para modernizar una filosofía que por aventuras políticas no está de moda y que, sin embargo, es forma suprema de educación. He aquí su tercer tomo de *entrevistas virtuales* donde la pregunta bien formulada provoca, evoca, invoca y se instala en la mente del lector.

Virtuales preguntas que ahorman estas *entrevistas* a partir del vocabulario específico de las cinco filósofas aquí interrogadas: haciéndoles hablar en términos virtuales: ‘vuestro mundo’, ‘vuestro tiempo’, ‘en mi época’, etc. Cuando uno se pasea por este cuestionario *virtual* de la Historia de la Filosofía, que Baigorri

va desmenuzando en estos tres libros de su madurez, asoma una vida profesionalmente educadora.

Sabido es que muchas mujeres se dedicaron a la filosofía a lo largo de la historia. Pero con frecuencia su pensamiento ha sido silenciado, o, acaso, transmitido de manera escasa: por las actitudes de algunos filósofos occidentales que atribuían al hombre un carácter racional y a la mujer un potencial más emotivo e intuitivo. (¡De esta opinión fueron Aristóteles, Tomás de Aquino, Rousseau, Hegel, Schopenhauer y Nietzsche!). Y hubo filósofos que prefirieron olvidarlas, “a veces después de haberse apropiado de sus ideas” (G. Menage: su *Histoire des femmes philosophes*, 1690). Y aunque hubo filósofas desde los primeros tiempos griegos, apenas una veintena de ellas ha entrado en el canon occidental filosófico.

Y lo enriquecedor de este nuestro preguntador virtual, el profesor Baigorri, -que ya nos ofreció en la misma editorial dos volúmenes (años 2012 y 2015) *preguntando virtualmente* a veinte filósofos-, es que ahora dialoga con cinco de las más de doscientas mujeres filósofas que han escrito y/o enseñado filosofía. ¿Y cómo hace Baigorri? Como si se deslizará por un río de piedra, va unciendo respuesta filosófica e histórica (social y política). Así hasta su desembocadura. El lector que adquiera el libro quedará admirado de la virtualidad, vivencias y temática de estas mujeres filósofas.

Hiparquia (346-300 a.C.). Si no la primera filósofa, sí la primera de la que poseemos información suficiente para

mantener un diálogo virtual en busca del estoicismo, el epicureísmo y el cinismo. Porque la felicidad no está en el dinero, el poder o los honores, sino en vivir autónomamente. La capacidad filosófica no es privilegio de masculino. “Yo, Hiparquia, no seguí en mi tiempo las costumbres del sexo femenino”.

María Zambrano (1904-1991). Fue una de las doce mujeres filósofas de la “Generación del 27”. Compartíamos un compromiso con la España que nos había tocado vivir y pretendíamos convertirla en una España más tolerante, igualitaria y solidaria. Mis maestros, García Morente y Ortega y Gasset y, como éste, la “razón vital”. En lo político, a medias entre comunista y socialistas, pero defendiendo la democracia. Y mi tema preferente, la “razón poética”, sirviéndose para ello de la poesía de Machado y de la mística de san Juan de la Cruz. ¿Por qué? Porque el ser humano no es sólo razón sino también sentimiento, pero sin renunciar a la “lógica amorosa”. Zambrano elabora así una “filosofía de la esperanza”, con un papel relevante de lo religioso, pero lejos de ‘forzosidad’ y abierta a un liberalismo tolerante.

Hannah Arendt (1906-1975). He aquí la filósofa más política y la política más filósofa, con todo su vocabulario: totalitarismo, imperialismo, racismo: “la política es el tema central de mi filosofía”. Nacida judía, perseguida, encarcelada en campo de prisioneros... Toda una mujer filósofa invadida de la filosofía de Kant, Kierkegaard, Heidegger, Husserl y Jaspers: éste le dirige su tesis sobre “El concepto de amor en san Agustín”. Con

sus obras más importante, “Los orígenes del totalitarismo” (1951) y “La condición humana” (1958), aporta una respuesta a la “cuestión judía” y al sionismo a fin de remediar la ruptura de Europa. .

Simone de Beauvoir (1908-1996), filósofa que hizo impacto con su libro, “El segundo sexo” (1949), pero pasó un poco al olvido y se insertó en el existencialismo, formando pareja ideológica y sentimental con J. P. Sartre. Para ella, la desigualdad entre sexos “no es natural sino construida, interesada, cultural”. Fue la cultura y no la naturaleza lo que llevó a la mujer a vivir oprimida. El existencialismo ateo compartido con Sartre le conduce a una vida sin sentido ni valor; hay que inventar valores y, por tanto, proyectos. Si para Sartre, el ser humano es un “ser para sí”, S.de Beauvoir lo entiende como un “ser-con-los-otros”.

Esperanza Guisan (1940-2015). La vida humana, que es “razón y pasión” sólo tiene sentido si busca la felicidad. Su libro, “Manifiesto hedonista” polariza todo su quehacer filosófico a través del utilitarismo de Stuart Mill, que fue su filósofo de cabecera. Defendió el laicismo en la educación, canjeando la asignatura de la “Religión” en la escuela por “Ciudadanía”. En ello centra toda su reflexión ética para que la moral no sea una carga: actuar virtuosamente para sentirnos contentos con nosotros mismos. He ahí el sentido de la ética, maestra de la felicidad o de la vida placentera. Es obra nuestra, dice, no de Dios, que no existe. Defensora del hedonismo universal programa la felicidad como impe-

rativo ético fundamental. Así que la ética es un quehacer y un pensar inacabados que brotan del diálogo humano.

¿Resultado? La adecuada respuesta da a luz palabras señeras que configuran la filosofía de cada autora: metafísica, ontología, lógica, epistemología, historia, sociedad, religión. El poder de la pregunta interpela a cada filósofa: pero no cualquier pregunta, sino la que armoniza pensamiento y realidad, doctrina y vida, decir y ser.

Cabe recomendar una vez más la editorial Laberinto, por su esmero en la publicación -redacción y corrección de los contenidos y del adorno de dibujos. Merece elogio J. A. Baigorri por adentrarse en el diálogo con estas cinco mujeres filósofas. Atisbo que se ha encariñado con el mundo filosófico femenino y no cesará de hacerle justicia en sucesivas publicaciones. ¡Se lo pedimos y deseamos para bien nuestro: de todos y de todas!

Pedro Ortega Campos

Pensar el tiempo desde la intuición

Bergson, H. (2018), *Historia de la idea del tiempo*. Presentación y notas de Camille Riquier. Traducción de Adriana Alfaro y Luz Noguez. Paidós: Barcelona, 397 páginas.

La *Historia de la idea del tiempo*, recientemente publicada por la Editorial Paidós, es una fiel transcripción de las lecciones que fueron impartidas por Bergson en el Colegio de Francia a lo

largo del curso 1902-1903. La exactitud de la transcripción, que equivale a la que en la actualidad tendría un registro sonoro, se debe a la pericia de Raoul y Fernando Corcos, estenógrafos jurados a los que Charles Péguy habría encomendado la tarea de recoger las palabras del maestro cuando él no podía asistir. Gracias a esta feliz ocurrencia, tenemos a nuestra disposición un retrato fidedigno de ese gran profesor que fue Bergson, un reflejo muy aproximado en el tiempo de su inconfundible tono, que no en vano le proporcionó una merecida fama entre sus contemporáneos.



La obra escrita de Bergson es relativamente breve, si la comparamos con la de otros pensadores de su misma categoría y nivel, y ello por una buena razón: Bergson nunca se repite. Cada uno de sus ensayos es producto de un proceso de reflexión absolutamente original que su autor desgrana de forma clara y elegante, aunque sin perder por ello ni un ápice de profundidad. Pues bien, los lectores de Bergson estamos de enhorabuena, ya que el material que este curso recoge consigue iluminar y enriquecer la comprensión de supensamiento.

Un lector desprevenido podría pensar, en una primera aproximación, que se encuentra frente a un trabajo académico de manual. Y es natural que se lo plantee así, ya que Bergson mismo decía que sólo se enseña aquello sobre lo que no se ha realizado un trabajo personal de investigación. Lo que es otro modo de decir que un profesor de filosofía, tanto en la Tercera República como en la actualidad, está obligado a ceñirse a un programa académico que no puede eludir. Nada más lejos de la realidad en este caso. Es cierto que las lecciones dictadas por Bergson a lo largo del curso 1902-1903, están estructuradas de modo rigurosamente formal, tal y como era su obligación. Pero también lo es —para fortuna nuestra— que en conjunto constituyen una anomalía, una desviación con respecto a las normas que exigen del docente una estricta sumisión a los contenidos consensuados por la comunidad académica.

Conviene recordar aquí que Bergson había desarrollado gran parte de su producción filosófica en los años anteriores a 1902, fecha en la que impartió el curso que nos ocupa. El *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia* vio la luz en 1889, *Materia y Memoria*, en 1896, y *La Risa*, en 1900. El núcleo del pensamiento bergsoniano estaba, por tanto, plenamente articulado cuando abordó, en el prestigioso Colegio de Francia y ante un público no necesariamente especializado, un tema tan intrincado como la historia del tiempo a través de los sistemas filosóficos de la tradición occidental. Y es este mismo pensamiento, poten-

te y original, el que continuamente se insinúa por los bordes de toda la exposición.

Bergson inicia el curso con una comparación entre las diferentes vías de acceso a la realidad. Por una parte, el conocimiento relativo basado en símbolos, y por otra, el conocimiento absoluto, que es inmediato y simple y al que tenemos acceso por medio de la intuición. La intuición, que es definida por Bergson como una especie de simpatía intelectual que nos permite transportarnos al interior de un objeto, exige de nosotros un esfuerzo de dilatación intelectual extremadamente penoso (página 88). Penoso pero imprescindible, si no queremos renunciar al conocimiento de la realidad. El símbolo, por su parte, sólo nos proporciona un punto de vista necesariamente fragmentario de la realidad, una perspectiva inmóvil acerca de lo que, por su propia naturaleza, no es susceptible de fijación. Ello es así porque el pensamiento conceptual, que está orientado a la acción, aísla los objetos y los inmoviliza, transformando la movilidad en inmovilidad y el tiempo en espacio. De lo anterior se deduce coherentemente que una concepción de lo real que se derive de una representación simbólica del tiempo, conduce a dificultades imposibles de superar.

Son esas dificultades las que Bergson, paciente y rigurosamente, intenta esclarecer a través de diecinueve lecciones magistrales, en las que no escasean los ejemplos. La explicación del tiempo, es decir, de la duración, es un problema que ha preocupado a todos los filósofos

a lo largo de la historia. La solución ha consistido siempre en recurrir al concepto, pero ya sabemos cuál es el resultado de semejante tentativa: el fracaso total. El motivo es que es inútil intentar reconstruir la duración, que es un todo indiviso, a partir de perspectivas inmóviles. Y si admitimos, como hizo Kant, que el pensamiento conceptual es el único instrumento que tenemos a nuestra disposición para conocer la realidad, debemos concluir, igual que él, que la metafísica es imposible. Bergson nos propone una salida a esta difícil situación. Se trata de abandonar los conceptos y las categorías, al menos de forma provisional, y confiar en la intuición, que es la que nos permite instalarnos en la duración pura. Ello no implica, sin embargo, que Bergson renuncie completamente al pensamiento conceptual, ya que nos recuerda que debemos intentar traducir, en la medida de lo posible, los resultados que obtengamos en conceptos.

En resumen, la *Historia de la idea del Tiempo* que nos ofrece la Editorial Paidós constituye una aportación inestimable al panorama filosófico actual, que sabrán apreciar en su justa medida no sólo los interesados en la filosofía de Bergson sino todos aquellos que buscan el conocimiento.

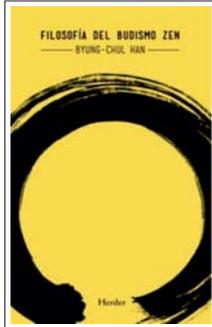
Ana María Simón Viñas

Budismo zen y filosofía occidental

Byung-Chul Han (2015). *Filosofía del budismo zen* (traducción de Raúl Gabás) Barcelona: Herder, 184 páginas

*Aunque yo hablara,
los fríos labios serían
sólo viento de otoño.*

BASHÔ



El filósofo de origen coreano (aunque formado en universidades alemanas) se propone en este libro la difícil tarea de cotejar el budismo zen con la filosofía occidental. No es el primer intento, por supuesto. Algunos filósofos japoneses que al mismo tiempo eran monjes zen ya lo habían intentado, como por ejemplo Shizuteru Ueda. Pero la propuesta de Nyung-Chul Han me parece ciertamente interesante. El estudio es breve pero muy sintético, en el mejor sentido del término.

Byung-Chul Han elige cinco expresiones como hilo conductor: “Religión sin Dios”, “Vacío”, “Nadie”, “No habitar en ninguna parte”, “Muerte” y “Amabilidad”. En el prólogo ya nos anticipa una dificultad radical: el budismo zen no acepta la conceptualización como vía de conocimiento. Es a través de la práctica silenciosa de la meditación y de textos enigmáticos, que pueden sugerirnos algo, que nos muestra el camino que propone. ¿Qué puede ser entonces una filosofía del budismo zen? Debe consis-

tir en filosofar “sobre” y “con” el budismo zen. Del budismo zen tenemos haikus y la verdad es que Byung-Chul Han los selecciona muy bien. Son los grandes maestros: Dogen, Bashô sobre todo, aunque también Huitang, Buson, Issa.

El contraste que establece Byung-Chul Han es fecundo porque no intenta traducir lo que dice el zen desde la imposibilidad de la conceptualización a la conceptualización filosófica. Lo que hace es provocar un encuentro, que es necesariamente fallido pero no por ello inútil. Por el contrario, resulta muy sugerente. Se nota que el autor conoce las dos tradiciones y sabe hacerlo bien.

Respecto a los filósofos citados hay una buena representación y tiene un lugar especial Martin Heidegger, lo cual tiene sentido por dos razones. La primera es que Byung-Chul Han lo conoce muy bien, ya que hizo su tesis sobre el filósofo alemán en la Universidad de Friburgo. La segunda es que Martin Heidegger se interesó mucho por el budismo zen y hay mucho que comparar. El resto de los filósofos (Platón, Leibnitz, Fichte, Hegel, Schopenhauer y Nietzsche) aparecen de manera más puntual. Lo que plantea constantemente el autor es que la filosofía nunca llega a la radicalidad del budismo zen. En algún capítulo (el primero: “Religión sin Dios”) plantea directamente que el filósofo (Hegel) no entiende lo que plantea el budismo zen (evidentemente no por falta de capacidad, sino porque no es capaz de salir de su propia perspectiva).

El libro plantea un fallo que para mí se ha de decir. Es el olvido de Spino-

za y de Wittgenstein. El primero me parece un filósofo que tiene muchas analogías con el budismo zen y que permite mucho más juego que los filósofos tratados (a excepción de Heidegger). Wittgenstein, por otra parte, permite también (se ha tratado en más de un ensayo) una comparación muy interesante con el budismo zen.

Un libro, por tanto, muy recomendable, una buena iniciación que permite profundizar más sobre el tema. Por supuesto, la traducción del filósofo Raúl Gabás es excelente, lo cual facilita la comprensión de un ensayo que con una mala traducción podría ser muy confuso.

Luis Roca Jusmet

La esclavitud del miedo

Catalán, M. (2018). *Poder y caos. La política del miedo*. Madrid: Verbum, 318 páginas.



Este es el tomo octavo de la Seudología de Miguel Catalán, que avanza imparable en la construcción de su tratado. Con el estilo peculiar al que nos tiene acostumbrados, se plantea ahora la política del miedo.

Desde el comienzo encontramos su posición, expuesta de la manera más directa: “El miedo es la principal fuerza psíquica explotada por los gobernantes para afianzar su poder” (página 15). Coherentemente con esta tesis inicial, concluyen las últimas líneas sobre el poder del presidente norteamericano Donald Trump, del que indica su estrategia para aumentar el poder: “la del terror sobre la ciudadanía propia en conjunción con la fuerza de las armas contra las naciones opositoras a sus intereses económicos y geoestratégicos” (página 280). Es para echarse a temblar, desde luego.

El miedo es algo biológico y evolutivo, por eso es tan fácil explotarlo. Los enemigos naturales nos amenazan y es necesario defenderse de ellos mediante el odio. Responder a un peligro real es algo natural, otra cosa distinta es que los gobernantes se aprovechen del miedo para conseguir sus propios intereses. Con ello se olvida la desigualdad, que no puede justificarse racionalmente, y se consigue “mantener al pueblo unido y dócil” (página 20). Ante el miedo nos unimos para sobrevivir, pegados sacramentalmente al gobernante-líder que puede salvarnos. Las situaciones se contagian con facilidad.

Para conjurar el Caos se necesita del Orden. He aquí el origen del orden social, tanto política como religiosamente. El Caos produce inseguridad y posibilidad de agresión, pero aquí surge el gobernante que tranquiliza al pueblo, ofreciéndose “como la solución idónea para someter al agresor” (página 35). En otros tiempos éste se llamó monarca o soberano y desde Hobbes se denomina

Estado o Leviatán. Para que no impere el Caos se necesita un Gobierno fuerte, que libre a los países de la ruina que les anda mordiendo permanentemente. El caos terminó con la civilización, que estableció el orden social, superando a la pura naturaleza primitiva, pero retornó mucho después, en el siglo XIX, con el nihilismo, que acabará con la civilización, precisamente, si permitimos que nos invada. Luego el caos tomó el nombre de anarquismo con sus diferentes acepciones como des-gobierno y libertinaje, entre otras. Quizás el nombre más terrible del caos sea el de terrorismo, al que hay que combatir con todos los medios posibles, incluso con el terrorismo de Estado y la guerra total. Catalán describe con detalle que en esto todo parece lícito, incluso cuando se estableció el bulo del 11-M en España, que se achacó a ETA y no a Al Qaeda, que fue la única organización responsable, para salvar los intereses del gobierno de entonces, mintiendo con los medios más eficaces a los ciudadanos. La mentira se instaló de este modo en las raíces del Partido Popular gobernante, que todavía no se ha regenerado, sino que ha ido incrementándose cada vez un poco más y formará ya parte de nuestra historia en adelante.

Patriotismo como máscara, guerras raciales e intervención del enemigo exterior son otras tantas excusas para seguir alimentando el miedo por parte de los gobernantes, que de ese modo lo van arrojando a sus intereses. Elites y pueblo no se comportan igual, sino que son las clases bajas las que más son reclutadas, dejando muchas más muertes en el

camino, siempre bajo la coartada del interés común, aunque sean los intereses particulares los que se imponen siempre. Algo parecido sucede con soldados y oficiales en la guerra. Los últimos se entusiasman ante los objetivos de victoria, mientras que los primeros no dejan de sospechar, cuando comprueban que “raramente los hijos de las clases altas han compartido el peligro de las clases bajas” (página 185). Mientras unos quieren sólo ganar la guerra, los otros aspiran únicamente a sobrevivir.

Ante la guerra, los gobernantes excitan el entusiasmo y la heroicidad, la intoxicación de lo noble que es dar la vida por la patria, la ira contra el enemigo, que es el agresor extranjero, o, incluso, los traidores del interior. La guerra se propone siempre como defensiva para garantizar la seguridad nacional. El resultado de todo ello es, en frase de Tácito, que “hacen una carnicería y lo llaman paz” (página 261) para lo que se firman los más solemnes tratados. Así acaban venciendo al contraterrorismo con el que todo lo disfrazan.

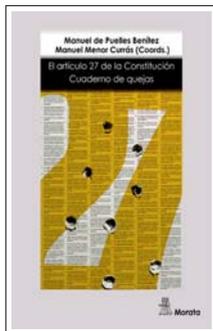
Resulta muy amena la exposición literaria del profesor Catalán, quien sabe ilustrar y confirmar la narración con las citas más adecuadas, que toma de las muchas obras que ha leído. En este caso hay 693 referencias, citadas canónicamente. Son siempre oportunas, porque aprovecha bien las ideas vertidas por autores clásicos y contemporáneos. Desciende a los más mínimos detalles, acudiendo a los medios de comunicación que sean necesarios. La estructura de los distintos capítulos está muy bien organi-

zada y no se priva de hablar claro, resaltando las situaciones que interesan al lector. No es nunca pusilánime, pero tampoco provocador. En definitiva, estamos ante un trabajo interesante, escrito con agilidad mental y que da mucho que pensar. Hay que leerlo.

Julián Arroyo Pomeda

El mareo de las Reformas educativas

De Puelles, M. y Menor, M. (Coordinadores) (2018). *El artículo 27 de la Constitución. Cuaderno de quejas*. Madrid: Morata, 252 páginas.



Tratándose de una obra colectiva, en la que intervienen 11 autores, es natural que unos trabajos interesen más y otros menos, tanto por los temas como por la profundización en los mismos. Aparte de esto, sí era necesario estudiar el artículo 27 de la Constitución española de 1978 para conocer de primera mano cómo se planteó entonces la cuestión de la educación en España. Hace la introducción Menor Currás y De Puelles, el epílogo. Ambos insisten en que el núcleo fuerte fue conciliar igualdad, liber-

tad y solidaridad. Menor propone “empezar de nuevo” (página 31) y De Puelles mantiene que resolver el conflicto entre igualdad y libertad será posible “si medía entre ellos la vieja fraternidad” (página 241). Los dos citan a Puyol en su reciente libro, *El derecho a la fraternidad*.

El libro se estructura en dos partes. En la primera Viñao plantea los orígenes del debate que para él está en el liberalismo, el Estado, la educación y la Iglesia, y van desde 1813 a 1936. El liberalismo se debate entre la igualdad, a la que tiene derecho todo ciudadano y que ha de garantizar el Estado, y la libertad de enseñar y educarse privadamente. Hubo dos tendencias: el liberalismo radical, que rechaza toda intervención del Estado y el liberalismo moderado, que admite su intervención. La Iglesia se movió en una línea parecida: derecho a enseñar en un sistema educativo propio y negación de la intervención del Estado a educar.

Para Castillejo el franquismo nacional católico negó la libertad y la igualdad en la enseñanza. La Iglesia mantuvo una posición clara de dominio, organizando una contrarrevolución, aunque posteriormente se modernizó la posición.

En el periodo constituyente, estudiado por Baylos se debate sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, que implica la creación de Centros. Los padres tienen también derechos, que acaban exigiendo.

El desarrollo del artículo 27 es expuesto por Tiana y abarca los años 1982-2008. Analiza con detalle la reforma so-

cialista en educación e indica la “fuerte contestación” (página 111) que recibió la LODE. Se reforzó la equidad, se estableció la doble red de Centros y se introdujeron los valores cívicos. También se reconoce que la enseñanza de las religiones generó “incomodidad y controversia” (página 118).

Cuando los populares ganan las elecciones por mayoría absoluta, aprovechan la legislatura 2008-2011 para hacer una contrarreforma educativa, de la que encargan al ministro Wert. Anteriormente, el ministro Gabilondo había intentado un pacto educativo, pero, al final, todo saltó por los aires. Fue Wert quien interpretó el artículo 27 como “libertad de elección del tipo de educación y del centro docente por parte de las familias” (página 136). La LOMCE, denominada popularmente “Ley Wert” quedó aprobada en diciembre de 2013 con una contestación política y social muy considerable.

La segunda parte del trabajo se dedica a lo que piensa la comunidad educativa del artículo 27 y su aplicación. Entre otras cosas, destacan que la enseñanza artística ha sido la gran olvidada. En la LOMCE han caído las Humanidades, porque lo que interesa es el mercado y la empleabilidad. Otro de los centros de interés ha sido “la financiación pública de los centros privados” (página 200). El profesorado ha quedado tan frustrado que será muy difícil superar la situación pésima en que se mueve.

El *Epílogo* describe la sucesión de reformas y contrarreformas, la inestabilidad normativa, los continuos cambios en

educación. Habría que recuperar el espíritu de la Transición para garantizar los principios de igualdad y libertad, junto con su alcance y límites. Las escuelas públicas y las privadas tendrían que ser “complementarias” (página 239), propone De Puelles, que acude a la solidaridad para resolver el conflicto entre libertad e igualdad.

Los lectores encontrarán en este trabajo una panorámica completa de la situación producida por el artículo 27. Afortunadamente, no se desparraman los temas, porque se establecen claramente los ejes de base para poder interpretarlos. Todos los puntos siguen suscitando interés, porque continúan abiertos en busca de un pacto educativo que está tardando demasiado en llegar. Desgraciadamente, lo único que se ha hecho es destruir el enfoque construido en la Constitución, con gran esfuerzo, deteriorándolo todo cada vez más. ¿Hasta cuándo?

Julián Arroyo Pomedá

Decididamente, hay que actuar

Fusaro, D. (2018). *Idealismo o barbarie por una filosofía de la acción*. Traducción: Michela Ferrante. Madrid: Trotta, 174 páginas.

Este trabajo presenta directamente su contenido desde las primeras páginas mediante dos metáforas. La caverna de Platón simboliza la liberación humana a través del filósofo, que desciende a la caverna para salvar a los prisioneros esclavos por la fuerza transformadora de lo existente.



La jaula de hierro de Max Weber establece la imposibilidad de cambiar la realidad existente. Es el desencanto nihilista, que soporta lo que hay con resignación. “En la primera metáfora, el fin prioritario de la acción es cambiar lo existente; en la segunda, preservarlo con resignación” (página 17). El mercado global resulta inevitable ya.

El Estado moderno es absoluto y el capitalismo es totalitario. Esta sociedad de culto al consumo no es prescindible, todo se reduce a mercancías y su intercambio, no se puede cambiar. Así “la caverna se transforma en la jaula de hierro” (página 28). El *ordo oeconomicus* se impone.

Nos movemos entre una conciencia idealista infeliz y un materialismo anticuado, que “se transforma inevitablemente en dogmatismo” (página 57). De aquí que “no podemos hoy ser auténtica y operativamente disonantes, si no somos idealistas. Idealismo o barbarie: no hay otra salida” (página 57), según la tesis del autor.

Por otra parte, no existe el destino, todo depende de nuestras obras, como señaló Goethe y nuestro ser social es la historia de las ideas. En medio del de-

sencanto generalizado sólo queda “volver a encontrar el mundo y darle un sentido a las fantasías políticas hoy día mutiladas” (página 165). Fusaro modifica el conocido lema kantiano en *Facere aude!* (*¡Atrévete a hacer!*) para perfeccionar la sociedad sin olvidarse de la alteridad. Si queremos una sociedad libre, hemos de “planificar el porvenir” (página 169) social e individualmente.

Frente a la necesidad imperante, Fusaro acaba reclamando a la gente joven y pide que sean “educados filosóficamente en el amor por la libertad” (página 171) antes de que el fatalismo “se apodere de sus almas” (página 171) para que puedan transformar y rejuvenecer el mundo. No está todo perdido. Quedan todavía posibilidades.

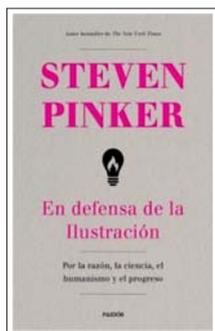
Julián Arroyo Pomedá

Relevancia de los ideales de la Ilustración

Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Traducción de Pablo Hermida Lazcano. Barcelona: Paidós, 741 páginas.

Mucho se ha debatido sobre si los ideales propuestos por la Ilustración se han cumplido o no, si se encuentran incabados, si han retrocedido, o si la humanidad siempre está más torcida. Existen razones suficientes para pensar de una u otra manera. Pinker zanja la cuestión desde la primera página del *Prefacio*: “Espero demostrar que los ideales ilustrados son eternos, pero jamás han

sido más relevantes de lo que son en la actualidad” (página 18). Así que habrá que seguir luchando siempre por los mismos, pero, eso sí, actualmente hay que defender e inclinarse ante la Ilustración.



Para ello lo primero es saber qué entendemos por Ilustración. Desde Kant hemos aprendido que nada se puede hacer sin disponer de “libertad de pensamiento y de expresión” (página 27) y la Ilustración incluye “cuatro temas: la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso” (página 28), a los que añade después el autor alcanzar la paz. Con la razón y la ciencia podremos entender el mundo. El humanismo nos convertirá en ciudadanos del cosmos para poder progresar intelectual y moralmente. La paz acabará con todo tipo de violencias y guerras. A esto hay que añadir tres nuevas ideas, que no conocían los ilustrados, como son la entropía, la evolución y la información. De este modo queda planteado el panorama general de contenidos.

“¿Quién podría estar en contra de la razón, la ciencia, el humanismo o el progreso?” (página 52), se pregunta Pinker, como para tener que defenderlo. Contes-

ta con las contrailustraciones: la fe religiosa, las colectividades nacionalistas y aquellos que proclaman que la civilización moderna está en “decadencia y al borde del colapso” (página 57). Ahora bien, el progreso no camina de manera unilateral, sino que es ambivalente. Por eso hay que trabajar denodadamente por e incrementar o, al menos, mantener, las condiciones que lo hacen posible.

A partir de aquí dedica Pinker la segunda parte de su trabajo -la más extensa, sin duda- a la defensa del progreso. Primero se refiere a lo que denomina *progresofobia*: “Los intelectuales odian el progreso” (página 63). Proclama solemnemente que “*el mundo ha hecho progresos espectaculares en cada una de las medidas de bienestar*” y “*casi nadie lo sabe*” (página 78. Veámoslo.

“Una vida larga es la suprema bendición” (página 81). Pues bien, la esperanza de vida en 1771 estaba entre los 30-32 años. En 2015 hemos alcanzado cerca de los 70-80 años de media. La mortalidad infantil en 1750 superaba el 35% de niños que morían antes de los cinco años, mientras que hoy en algunos países ronda el 0%. Los gráficos presentados en el capítulo cinco conforman los datos.

Ha aumentando la longevidad, pero igualmente la salud y la alimentación. Hay mucha más riqueza, aunque su distribución no sea equitativa. La desigualdad es un hecho, pero “la especie ha mejorado mucho su condición” (página 151). Hoy vivimos “en mejores condiciones que ayer” (página 159). No se puede negar. El entorno que nos rodea también ha mejorado, aunque quede mu-

cho por hacer en el medio ambiente, por ejemplo. Ascende en la paz y la seguridad. La democracia va en aumento, así como la igualdad de derechos.

Somos más sabios, tenemos mayor calidad de vida y nos sentimos más felices. Todas estas afirmaciones las corroboran el gran acopio de datos que va ofreciendo Pinker a lo largo de las páginas de su trabajo. ¿Podemos seguir pensando razonablemente en que el progreso continuará avanzando? Desde luego que sí, con tal de que entendamos por él “que la vida es mejor que la muerte, la salud es mejor que la enfermedad, la abundancia es mejor que la penuria, la libertad es mejor que la coerción, la felicidad es mejor que el sufrimiento y el conocimiento es mejor que la superstición y la ignorancia” (página 549).

Todo esto no se corresponde con una situación actual del mundo que se presenta como lúgubre y espantosa. Claro que hay muchos problemas y los seguirá habiendo, pero los hechos contradicen a los agoreros y confirman que los ideales ilustrados se están cumpliendo, a pesar de tantas amenazas. El futuro tiene progreso y la ciencia avala el espíritu de la Ilustración. Sólo queda “desplegar el conocimiento para permitir que todo el género humano florezca y prospere del mismo modo que cada que cada uno de nosotros buscamos florecer y prosperar” (página 500).

Defiende que la marcha del mundo debe ser evaluada favorablemente, si se atiende a los datos empíricos. En este sentido la racionalidad ilustrada no tiene vuelta atrás como confirman las estadís-

ticas. Han mejorado las condiciones de vida, en la que mucho ha contribuido el aumento del nivel educativo.

Por otra parte, el libro está tan bien documentado que notas y referencias bibliográficas ocupan cerca de 150 páginas. La edición de Paidós está también muy cuidada y es completa en índice analítico y de nombres. Leamos a Stephen Pinker, profesor de Psicología y científico cognitivo en la Universidad de Harvard, aunque tenga tantos enemigos como amigos, igual que le pasa a cualquiera, aunque a él, quizás, todavía más.

No podemos negar que hay un marrón considerable: el cambio climático es un gran problema, pero tiene solución. También existen otras muchas cosas que van mal, lo que no obsta para afirmar que el progreso es real y no ilusorio, aunque la tensión no desaparezca y la regresión constituya un peligro posible. La confianza nunca puede ser ciega, lo que no impide ser optimistas.

Julián Arroyo Pomedá

Sin el tiempo no podríamos ordenar nuestros recuerdos

Rovelli, C. (2018). *El orden del tiempo*. Traducción de Francisco J. Ramos Mena. Barcelona: Anagrama, 177 páginas.

Este trabajo me resulta sorprendente desde el principio hasta el final. Si se echa un vistazo a sus trece capítulos, todos ellos, a excepción del sexto, que incluye un fragmento de *Enrique IV*, de Shakespeare, empiezan con fragmentos muy ajustados de las *Odas* de Horacio

para orientar la idea central de los contenidos. Rovelli es un físico teórico con un bagaje humanístico que impresiona.



El libro es breve en páginas, pero tiene todo bien medido y su narración constituye una prosa con muchos matices y extraordinaria claridad para hacerse entender en un asunto tan complejo como es el misterio del tiempo. Hay estudios sesudos que anuncian un tema determinado y luego concluyen sin haberlo tocado. Así hace, por ejemplo, Hawking en su *Breve historia del tiempo*, del que ha hecho un buen negocio, vendiendo más de diez millones de ejemplares. Lo que se proponía era decir cuál es la naturaleza del tiempo y la del cosmos, aunque terminemos la lectura sin saberlo. Eso sí, lanza titulares y llama la atención con frases como que el universo no tiene principio ni final y “sin lugar para un creador” (*Introducción*). Y termina con el deseo de conocer el pensamiento de Dios, lo que un físico no se puede permitir.

He sentido cierta desazón de que Rovelli no cite ni una sola vez a Hawking, pero entiendo que, quizás, no le guste mucho, aunque le haya mencionado con admiración en la presentación de

su libro. En cambio, aquí desde el principio aparece el tema, ya en la tercera línea: “Tal es el tiempo” (página 9), y, después de exponer sus matizadas explicaciones, concluye con idénticas palabras: “Tal es el tiempo” (página 156). Así que en ningún momento se distrae del asunto tratado.

El título procede de una sentencia de Anaximandro “Tengo cierta afición a Anaximandro” (página 18). En la versión que ofrece Rovelli suena así: “Las cosas se transforman una en otra según necesidad y se hacen mutuamente justicia según el orden del tiempo” (DK 12 B 1). El mundo cambia, evoluciona en el tiempo, que no está fuera de las cosas, ni separado de ellas. Qué farragosa es la traducción castellana de la BAC, tantas veces utilizada. Allí se dice: “de donde los seres tienen su origen, allí surge su corrupción”. Y se remata: “las cosas mismas se hacen justicia mutuamente por sus culpas”. Es un horror, ciertamente.

En cuanto al tiempo, “su naturaleza sigue siendo el mayor de los misterios” (página 10) y consiste “en una compleja colección de estructuras, de estratos” (página 11), que han ido disgregándose y esto es lo que tiene que explicar la física moderna. Así entramos en la primera parte. Rovelli acude a hechos cotidianos, que puedan llevarnos a comprender antes de ver. Uno es la experiencia que tenemos todos de que “el tiempo pasa más despacio en algunos lugares y más deprisa en otros” (página 15), porque se ralentiza y modifica. Resulta que “no hay un solo tiempo; hay muchísimos” (página 20). Ha perdido su unicidad, discurre

y fluye, sólo hace falta “saber más allá de lo visible” (página 24), como hace la poesía, dice Rovelli en una de sus magníficas metáforas. Para medir la transformación Clausius empleó el nombre de *entropía* (*e tropé* = transformación). Sin embargo, en nuestra intuición percibimos un mundo desenfocado y por eso hablamos del pasado y del futuro. Si fuéramos capaces de ver la danza de miles de millones de moléculas uno y otro serían lo mismo.

Igualmente, al tiempo propio lo denominamos presente y hablamos del ahora, pero ninguno existe más que como ilusión, es una burbuja en torno a nosotros. ¿Qué ocurre cuando no sucede nada? Para Aristóteles el tiempo es la medida del movimiento, del cambio, lo que lleva a concluir que “si nada cambia, no hay tiempo” (página 52). Ahora bien, para Newton, además del tiempo aristotélico, hay otro tiempo con independencia del acontecer de las cosas, es el tiempo absoluto y real. ¿Quién tiene razón? La síntesis entre ambos “es la joya del pensamiento de Einstein” (página 59). Tiempo y espacio son reales, existen, pero no son absolutos, ni independientes de lo que sucede, porque existe el campo gravitatorio: “El campo gravitatorio, como todas las cosas físicas, debe tener propiedades cuánticas” (63).

Rovelli ha construido su *teoría de bucles* para explicar los cuantos y conectar la mecánica cuántica con la relatividad general. La “cuantificación” del tiempo establece su granularidad en lugar de la continuidad y también, su indeterminación. Así la distinción presente-

pasado-futuro es también indeterminada. Del tiempo sólo queda “una red de relaciones” (página 71). Así llegamos a un mundo sin tiempo.

Sólo hay acontecimientos y continua transformación, así tenemos que describir el mundo como el acontecer del tiempo, la interrelación mutua, siendo absurdo que queramos verlo desde fuera, porque no tiene sentido. Entonces, ¿de dónde viene el tiempo de nuestra experiencia, cuáles son las fuentes de la distinción entre pasado y futuro?

“En el pasado la entropía del mundo era baja” (página 109). Desde nuestra desenfocada visión del mundo comprendemos las cosas a partir de una perspectiva, dado que los acontecimientos no están ordenados. Al mundo no le mueve la energía, sino una baja entropía, que hace eficaz la noción de la causa clásica y que incluye memoria, huellas y el acontecer con tal de emplear punto de vista sobre el mundo. Así, estudiar el tiempo requiere de nuestro mirar, “entonces retornamos finalmente a nosotros mismos” (página 127).

¿Qué somos nosotros? ¿Qué soy yo? ¿Cuál es mi identidad? “Somos procesos, acontecimientos compuestos y limitados en el espacio y en el tiempo” (página 130). Sin embargo, nos identifica un punto de vista acerca del mundo con el que lo organizamos y vimos junto a otros humanos. Tenemos memoria para recordar nuestras historias y relatos en el tiempo: “Yo soy esa larga novela que es mi vida” (página 133). Percibimos la duración. Todo está en nosotros, según Agustín: “Es en mi mente, pues, donde

miro el tiempo” (página 134). Y la mente, ¿qué es, salvo “el funcionamiento de nuestro cerebro”? (página 138). Hay un tiempo para nacer (nos hacemos en el tiempo) y un tiempo para morir (lo que no resulta misterioso). Para evitar esta inquietud Parménides defendió que el ser es único, imperecedero, infinito, sin cambios; Platón se quedó con las ideas y Hegel con el todo. Muy distinto es el pensamiento de Heráclito y Bergson, aunque tampoco explican el tiempo. Nosotros somos el tiempo fijado en la memoria.

Hay un tiempo para morir, pero la muerte es un “merecido reposo” (página 151) a modo de sueño, porque “todo tiene una duración limitada” (152), somos así y así estamos hechos, somos el tiempo. Y concluye Rovelli, recordando el sonido del violín de la *Misa* de Beethoven: “está bien que sea así. Podemos cerrar los ojos, descansar. Y todo eso me parece dulce y hermoso” (página 156). No puede decirse con mayor belleza y emoción. ¿No es también la ciencia poesía? ¿No es igualmente filosofía, que se plantea preguntas desde la curiosidad que nos rodea?

De forma provocadora, como el que busca un titular, concluía Hawking su *Breve historia del tiempo* diciendo que los científicos buscan *cómo* es el universo, pero no les queda tiempo para preguntarse por el *por qué*. Tampoco lo hacen ya los filósofos, puesto que no dominan las teorías científicas. Así que ya nadie se hace la gran pregunta, desgraciadamente. Rovelli muestra otro talante que puede beneficiar a la filosofía

y cree que los científicos tendrían que formarse en filosofía clásica. Igualmente los filósofos tendrían que formarse en ciencia, porque, de lo contrario, sólo habrían oído campanas.

Julián Arroyo Pomedá

El trayecto singular del pensamiento de Nietzsche: unidad y sentido

Sánchez Meca, D. (2018). *El itinerario intelectual de Nietzsche*. Madrid: Tecnos, 296 páginas.



Diego Sánchez Meca es uno de los filósofos que más ha trabajado y que mejor conoce la obra de Friedrich Nietzsche (él mismo es Presidente de Seden, la sociedad española de estudios nietzscheanos). En esta ocasión comparte con el lector el ambicioso proyecto de presentar las líneas de fuerza y la coherencia de los múltiples y heterogeneos textos nietzscheanos. Tarea nada fácil, no solo por las dificultades técnicas, sino por la resistencia del propio filósofo alemán de presentarse como sistemático. Nietzsche afirmaba sus propias contradicciones en un proyecto filosófico tan inclasificable

que algunos pensadores posteriores, como Alain Badiou, lo presentaran como uno de los anti-filósofos que sacudieron la filosofía. El ensayo de Sánchez Meca es, sin duda, muy interesante.

La primera parte trata de los escritos de juventud. Imprescindible el primer capítulo, que muestra de manera precisa la atmósfera cultural en que se forma el filósofo alemán. También hay que resaltar el tercero, que nos da una visión coherente de sus proyectos inacabados.

La segunda parte, titulada “Nietzsche y la filología clásica”, es muy renovadora y se basa en la hipótesis de la continuidad de los textos anteriores a “El nacimiento de la tragedia” con el conjunto de sus escritos y en la valoración (contra los prejuicios al uso) del trabajo filológico de Nietzsche.

La tercera parte (“La filosofía del espíritu libre”) es la que me parece menos convincente. Cuestiona una versión naturalista en la visión nietzscheana del ser humano (y aquí la referencia a Freud me parece fuera de lugar), apostando por una concepción más constructivista, que tiene que ver con el aprendizaje. Personalmente creo que Nietzsche se orienta hacia una concepción bastante genetista en la que el carácter (que es lo que determina el lugar que ocupa cada cual con respecto a los otros) depende básicamente de la constitución originaria. Tampoco veo claro que haya que situar a Nietzsche como un ilustrado, ya que se contraponen a los valores que la definen: defensa del progreso, de la racionalidad y la ciencia, igualdad de derechos, libertades políticas...

La cuarta parte, “El pensamiento del último Nietzsche”, que podemos considerar la que corresponde al aspecto más interesante en la trayectoria de Nietzsche, el último, me resulta algo incompleta. Pasa de puntillas por la posición antidemocrática y antiigualitaria de Nietzsche (sin citar un libro que me parece imprescindible, el de Nicolás González Varela: “Nietzsche contra la democracia”). No entra en algo incómodo cómo la concepción jerárquica del ser humano en Nietzsche. Incómodo pero real, por mucho que lo ignoren filósofos tan interesantes como Foucault y Deleuze. Nietzsche continua siendo, como siempre polémico. Por suerte no es un filósofo del todo o nada, cada cual puede coger lo que le conviene, pero me parece que es importante leer lo que realmente nos dice, lo comportamos o no. Me parece una buena opción, por otra parte, excluir el término super-hombre, como hace Sánchez Meca, por las connotaciones que tiene en nuestro imaginario y que no tiene nada que ver con el que le da Nietzsche. Pero habría que buscar algún término nuevo para traducir el término original “Übermensch”. También la caracterización de la filosofía de Nietzsche como la defensa de una ética singular. Igualmente hay un buen tratamiento.

El capítulo final dedicado a un estudio crítico de los fragmentos póstumos me parece muy riguroso y claro. Se nota que Sánchez Meca ha dirigido la edición de las obras completas y los fragmentos póstumos de Nietzsche en español.

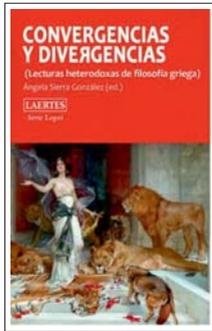
Considero que, al margen de los matices, este libro de Diego Sánchez

Meca es una muy buena aportación al trabajo crítico sobre la obra filosófica de Nietzsche en su conjunto.

Luis Roca Jusmet

¿Interpelan los temas clásicos a los contemporáneos?

Sierra González, A. (ed.) (2018). *Convergencias y divergencias (Lecturas heterodoxas de filosofía griega)*. Barcelona: Laertes, 206 páginas.



Tenemos aquí siete artículos de autores, presentados en la introducción a cargo de la editora. Son textos polémicos, que plantean problemas y desafíos todos ellos. Confrontan temas clásicos con asuntos contemporáneos, mediante una gran audacia teórica que los lectores tendrán que valorar.

Las situaciones y circunstancias posmodernas de considerable desorientación pueden hacernos reflexionar sobre los clásicos griegos y visitarlos. Esto sólo se puede hacer siempre “con sentido crítico” (página 10). Sierra puntualiza que si “mirar desde el presente al pasado es una buena manera de situarse ante la

filosofía antigua” (página 13). Únicamente después de leer estos textos se podrá contestar al interrogante

Para abrir boca, Méndez Aguirre analiza la *autoctonía* en la Atenas de Platón, en la que hay “magia, religión y política” (página 18).

Ariadna es la metáfora de la *subjetivación*, que Ariane Aviñó conecta con Foucault. El sujeto y Ariadna una están conectados con la muerte.

Núñez García estudia en su artículo el *cosmopolitismo*, partiendo de la sentencia de Diógenes, cuando le preguntan de dónde era. *Kosmopolitês*, cosmopolita, o ciudadano del mundo, contesta, sin dudar. La autora termina su texto lamentando que hayamos perdido el aire, los mares y hasta casi la tierra, pero, mientras sigamos manteniendo la razón, podremos legislar todavía escuchando la tierra, la patria común (página 105-6).

Para Francisco J. Martínez Grecia sigue siendo el ideal en el marco de la *globalización* “para corregir algunas heridas preocupantes de nuestra civilización occidental” (página 111). Se propone mirar a Grecia, recuperando el concepto de *fisis* [quizás habría que unificar la transcripción de este término griego], la subjetividad como obra de arte y la renovación de la democracia (página 112). Con *fisis* podríamos relacionarnos con el mundo y abrirnos a lo sagrado. También necesitamos “una ética del límite y la medida” (página 125) y construir “una ciudadanía responsable” (página 131), que revitalizaría la democracia.

Míguez analiza el término *krisis* en la *Odisea*, que implica “la distancia ne-

cesaria para ejercer la crítica, la distancia del ver y el entender” (página 129) para lo que hay que ir y retornar, como Odiseo.

Sierra plantea violencia y justicia (Calicles y Trasíbulo en el *Gorgias* de Platón. El derecho del más fuerte se impondrá a las leyes con las que el débil resiste a los fuertes. Frente a democracia, consenso y resolución de conflictos mediante colaboración, la única solución es Calicles, ésta es la realidad. Prueba de ello es que “las leyes deben hacerlas los que pueden hacerlas” (página 175), es decir, los más fuertes, esto es lo natural. O, como decía Nietzsche, “quien tiene que crear también tiene que destruir”. A todo ello opone Sierra que hay que legitimar la violencia previamente a su aplicación.

Concluye Marieta con el artículo más polémico de todos, quizás, “Parménides y la globalización”, con el que intenta “mostrar que Parménides y la globalización tienen que ver” (página 184). La globalización no viene del azar, sino que es una necesidad. Se trata del triunfo

del ente en su despliegue tecnocientífico en pos del dominio del planeta y del universo” (página 197-8). Eso ha sido a costa de desplazar a los poetas de la *polis*. Esto enlaza con la cuestión de las apariencias y la verdad del *Poema* de Parménides por empeñarse los mortales sin considerar “al ser y no ser lo mismo y no lo mismo” (*Poema*, cuatro).

Este trabajo colectivo resulta muy sugerente para leer. Ayuda a pensar y expresarse en pensamientos. Que puedan sorprender muchas de las cosas que se dicen es lo que llevará a la admiración, que es principio de la filosofía. Los asuntos no se ofrecen nunca cerrados, sino como problemas que permiten seguir siendo interpretados todavía por tratarse de posibilidades. Es un buen enfoque para la reflexión personal, que muestra lo vigorosa que sigue la filosofía frente a los intentos de eliminarla por no interesar al mercado, ni contribuir a la empleabilidad, como muchos torpes se empeñan machaconamente en martillar día tras día.

Julián Arroyo Pomedá



COMUNICACIONES

ELENA ROMEA PARENTE
 PROFESORA-TUTORA DE
 INGLÉS Y ESPAÑOL EN LA
 UNED.

Lecciones de Filosofía 2018

«En primer lugar acabemos con Sócrates, porque ya estoy harto de este invento de que no saber nada es un signo de sabiduría.»

Isaac Asimov, *La relatividad del error*

Como fue anunciado con anterioridad por esta revista, este pasado mes de mayo ha tenido lugar en el Salón de Actos del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid el ciclo de conferencias “Lecciones de filosofía: una mirada histórica a los problemas de la filosofía” que anualmente organiza la Sociedad Española de Profesores de Filosofía en colaboración con el Colegio Profesional de Licenciados y Doctores de Madrid. Estas “lecciones”, aunque principalmente dirigidas a alumnos de Bachillerato y de la Universidad de mayores, pues son muy útiles para su preparación académica ya que repasan y aumentan los conocimientos adquiridos a lo largo del curso, son de máximo interés para todos.

Es cierto que, debido al cambio de los calendarios escolares en los que por primera vez se adelantan las semanas de exámenes de septiembre a junio/julio, muchos de los alumnos no han podido asistir, pues bajo un imperativo moral han tenido que dedicarse al estudio de sus materias. Aun así, estas jornadas han tenido un público entregado, como siempre, pasional y racional que no ha dejado de participar en todo momento exponiendo sus ideas, ejemplificando las ya dadas y creando un ambiente de conocimiento en el que poder compartir, entender y crecer juntos.

Este año el tema de las cinco lecciones ha versado sobre algunos de los principales problemas filosóficos bajo una mirada histórica, es decir, en el contexto del concepto, el pensador y su circunstancia, y en ellas hemos reflexionado y debatido, entre otras cuestiones, sobre los binomios verdad-belleza y sentimiento-razón, quedándonos muy claro cómo desde el comienzo de nuestra civilización el hombre siempre ha estado optando por uno u otro, tanto que en los coloquios tras las ponencias ha habido pequeñas discusiones entre los defensores y detractores de cada bando. Es interesante ver cómo no somos tan diferentes al ser humano que habitó la tierra hace miles de años, cómo compartimos similares preocupaciones y problemas, aunque diferimos en sus soluciones, haciendo patente la existencia de las diferentes perspectivas de la realidad.

Me gustaría destacar algo que en la primera de las lecciones se ha recordado a los asistentes: el hecho de que, desde el principio de su historia, la filosofía, junto a las ma-

temáticas y al conocimiento científico, ha estado detrás del arte, no solo plástica, sino también musical.

En la segunda lección hemos aprendido cómo en la historia de la filosofía se han configurado diferentes formas de humanismo y cuál parece ser el sentido de su evolución, o quizás deberíamos decir de su involución actual, ya que no sólo matamos a dios, sino que también estamos a punto de matar al hombre en estos tiempos anti y post-humanistas. En la tercera de las lecciones hemos reflexionado –siempre desde una óptica histórica- sobre el papel de la razón y del sentimiento en la configuración y fundamentación de nuestro comportamiento moral. En la cuarta lección se ha abordado el tema de la sociedad y la opinión pública, poniendo de manifiesto que ya desde tiempos ancestrales nos preguntábamos acerca de la mejor manera de organizarnos, y viendo la necesidad que tenemos de replanteárnoslo ahora en términos de post-verdad, en un momento histórico en el que la tan esencial filosofía está desapareciendo, justo cuando más la necesitamos por ser la encargada de mantenernos críticos ante esta realidad postfactual en la que vivimos, donde lo objetivo ya no importa y se intenta influir en nuestras actitudes y opiniones a través de un emocionalismo ficticio. Por último, en la quinta y última de las lecciones, dedicada a la presencia y progresiva ausencia del tema de Dios a lo largo de la historia de la filosofía, nos hemos enfrentado a la difícil cuestión de lo real divino y hemos ido desentrañando cómo la realidad, el pensamiento y la pasión han contribuido a la construcción y a la deconstrucción de la idea de dios.

En definitiva, han sido éstas unas jornadas muy interesantes en las que hemos podido aprender o refrescar nuestros conocimientos histórico-filosóficos, y en las que hemos recibido herramientas y claves para adquirir una posición crítica ante todo lo que nos rodea en estos tiempos transhumanistas.

Además, en este ciclo, como en todas las ediciones anteriores, se convocó un concurso de narración filosófica en el que todos los alumnos pueden participar, y que este año giraba en torno a la cuestión del pensamiento crítico y su utilidad para el desarrollo de la vida humana. Desde aquí mi más sincera enhorabuena a los dos trabajos premiados: *Ensayo sobre la crítica y esbozo de las dinámicas de poder* y *El sentido racional*, de Miguel Cuenca Arribas y Sergio Cerrolaza Aragón respectivamente, quienes han presentado dos escritos de gran nivel que reproducimos a continuación.

Premios Concurso de Redacción Filosófica 2018

Tema propuesto: *¿Es el pensamiento crítico una ayuda o un inconveniente para el desarrollo de la vida humana?*

Primer Premio: *Ensayo sobre la crítica y Esbozo de las dinámicas de poder.* Trabajo presentado por **Miguel Cuenca Arribas**, alumno del IES “Alameda de Osuna” de Madrid.

Primero, y antes de iniciar juicios al respecto de la capacidad crítica, es pertinente cuestionarse por la naturaleza de la misma. El método por el cual obtengamos este conocimiento del “sí mismo”, lo universal del concepto, es objeto de otro debate, epistemológico, el cual aquí se omite, muy a mi pesar, exponiendo una conclusión pragmática: la capacidad crítica es una habilidad racional del ser humano. Parece innegable que siempre, en última instancia, criticamos y reflexionamos de acuerdo con estructuras y un orden de ideas propio de la razón, sin importar cuáles sean nuestros motivos, preocupaciones o formas de expresarlo. Estas estructuras son intersubjetivas, fácilmente universalizables, pues todos los seres humanos tienen una razón en común y un mismo proceso mental (lo que parece reforzar la hipótesis de Chomsky sobre la gramática universal). Esto muestra cómo toda lengua, crítica o producto cualquiera del ser humano, depende de la razón que, a su vez, se gobierna por la lógica. Esta es una, universal, necesaria, eterna e inmutable.

Pero, cuando plasmamos la lógica en el plano crítico, su única función es destructiva. Nunca podemos afirmar una verdad por medio de la lógica, pues ello necesariamente implicaría asumir una primera certeza que sirva como premisa, de la cual no tenemos ninguna prueba, quedando así condenados a permanecer en el solipsismo. En cambio, sí podemos usar la lógica para desmentir y desmontar distintas afirmaciones que son rebatidas de forma tan absoluta, universal y categórica como es la misma lógica. Muchos han sido los debates sobre cómo obtener la verdad, y siempre han llegado a imposibles en cuanto a la posibilidad de demostrarla en grado absoluto. Hoy en día, en nuestra sociedad, dominada por la ciencia, estamos acostumbrados al “cierto hasta que se demuestre lo contrario”, que de nuevo vuelve a reflejar cómo, sin poder demostrar absolutamente algo, una vez negado no será verdad nunca más; demostrar la falsedad es posible y acabar por siempre con una teoría.

Por tanto, en cuanto la capacidad crítica depende de la lógica y es únicamente destructiva –pues no es posible obtener certeza y sí probar la falsedad–, es una capacidad meramente instrumental al servicio de la voluntad e intención de desmentir o refutar una

teoría, argumento o parte del mismo, propósito que, a su vez, es igualmente un medio al servicio de un fin; y cabe preguntarse: ¿es facilitar el desarrollo de nuestra vida el fin de la capacidad crítica? ¿Es la felicidad el fin último de nuestras acciones?

Y yo respondo: ¿qué tiene de fácil o facilitador tener que medir tus palabras para que sean siempre coherentes, para no caer en el error o la falacia, para que nadie pueda rebatirlas?! Perdidos en el bosque de símbolos en el que vivimos, saturando a la razón para poder entender hasta el más mínimo de los aspectos de nuestra vida, ordenando el cosmos en una guerra sin tregua contra el caos, ¿acaso vivimos una vida más sencilla que la de aquel buen salvaje? Aquella hipótesis del hombre puro, sin sociedad, sin preocupaciones...y, supongamos, sin capacidad crítica. Aquel ser desprovisto de un afán racional, que se entrega a sus instintos animales y no quiebra su mente cuestionándose una y otra vez si es o no cierto todo, si el conocimiento es tal o cual, etc. Aquel ser es feliz.

Pero nosotros vivimos en un mundo donde el dolor y el sufrimiento se extienden por la tierra y hacen por doquier a las personas infelices. Lejos de ese ideal bucólico del buen salvaje nuestro mundo, un mundo ordenado, un mundo aprehensible por la razón, un mundo que es objeto de nuestra crítica, es un mundo dominado por el tedio, un mundo donde las personas no son felices. El dolor, el sufrimiento, la ausencia de felicidad... todos ellos son temas que han preocupado a distintos pensadores a lo largo de la historia, y de los que quizá el más destacable sea Siddharta Gautama, quien ya hablaba, hace mucho tiempo, de cómo la búsqueda de un absoluto, —la fe en una razón categórica y demás obsesiones filosóficas—, no hace sino dificultar nuestra existencia y, en definitiva, hacernos infelices.

Suponiendo que la felicidad es el fin último de nuestras acciones, podríamos inferir que todos nuestros actos estarían enfocados a alcanzar dicho estado. No obstante, el mundo parece negar esta idea, y el que seamos infelices nos hace cuestionarnos, una vez más, qué es lo que perseguimos, ¿cuál es el fin último de nuestras acciones?

Mucho se ha hablado, abandonando el idealismo optimista, de cómo los seres humanos son seres egoístas, que solo piensan en sí mismos; pero ¿cuál es entonces la naturaleza última del “sí mismo”? ¿Qué es el hombre?

Llegó a una conclusión acertada el filósofo Friedrich Nietzsche al hablar sobre la voluntad de poder, aunque de su teoría hemos de quedarnos únicamente con el enunciado, pues el poder es aquella verdad única que motiva en última instancia todas nuestras acciones. Cuanto hacemos está enfocado a obtener, reforzar o conservar nuestro poder. Ya las corrientes psicoanalíticas auguraban esta motivación egoísta, aunque se equivocaban, —y así han sido refutadas—, al asociar erróneamente el poder con otros elementos (quizá el caso más famoso sea el de Freud, para quien es bien sabido que la figura del padre es al mismo tiempo la figura de autoridad, y por ello se carga contra él, y no, como afirmaba, por una pulsión edípica universal). Las dinámicas de poder lo rigen todo en nuestra sociedad, desde nuestras relaciones interpersonales —en las que se habla de dominación y dependencia— hasta la política internacional, esa titánica competición entre na-

ciones donde los acuerdos y alianzas son una mera excusa para favorecer intereses particulares que enriquezcan y, por tanto, hagan más poderosos a los implicados.

Remontémonos otra vez a un hipotético estado de naturaleza, aunque, como ya he expresado, sin hombres buenos, altruistas y felices. El mundo que imaginamos está poblado por hombres sin razón, sin capacidad crítica, que viven como los animales. El poder es lo que dictamina sus dinámicas de todo tipo, siendo así el más fuerte físicamente (pues únicamente viven en el plano físico) aquel que lo organiza todo a su voluntad, ya que nadie tiene poder para hacerle frente. Ocasionalmente, algunos hombres débiles se asocian para acabar con él, dado que, en conjunto, reúnen un poder mayor al sumar sus poderes individuales que, de forma aislada, son menores. Entonces todo el poder que había reunido el fuerte en su persona, o bien se disolvería entre los rebeldes, o bien pasaría a ser ostentado por el más fuerte de ellos. Así, estos hombres vivirían sumidos en una batalla constante por el poder, siendo este su único objetivo y la esencia de sus vidas. Se vincula el poder a capacidades físicas como la fuerza, la velocidad, los reflejos o la resistencia. Comenzarían a aparecer sucesivamente diversas asociaciones de hombres que reunirían como colectividad un poder mayor para evitar ser susceptibles de perder frente a otro más poderoso. No obstante, y aunque en estas sociedades se garantizaran unos mínimos para sus integrantes, el más poderoso físicamente estaría en la cima de la pirámide social gobernando como cacique a su antojo.

Durante este período los hombres débiles se habrían visto gobernados por los fuertes, quedando negada su voluntad de poder y generando en ellos un gran resentimiento al no poder ejercer su poder, lo que equivale a impedir que realicen su esencia, dado que el poder es la naturaleza del hombre. Y es entonces cuando los débiles inventaron la herramienta definitiva que les permitiría enfrentarse a los poderosos: la razón y el mundo simbólico. El lenguaje, que en un primer momento habría sido concebido como instrumento de caza, se usó para construir un mundo sobre el mundo físico, un mundo simbólico, una metáfora de la existencia. Allí de nada servirían las capacidades físicas de los hasta entonces poderosos, y el poder caería en manos de los sabios. La imposición de este mundo simbólico del lenguaje es la primera gran alienación, aquella que negó nuestro poder físico.

Este modelo prehistórico se desarrolló con el paso del tiempo, y cabe hacer mención a un acuerdo cruel. Los hombres, que hasta entonces se habían valido de su mínima superioridad física para dominar a las mujeres, vieron amenazada su supremacía al migrar a un nuevo mundo donde la fuerza no era lo importante, sino que primaba el uso de la razón, ese nuevo instrumento creado para rebelarse contra los fuertes e igualmente manejable por el otro sexo. Hubo entonces un pacto para aliarse todos contra la mujer, aislarla en un papel secundario e impedir que tuviera el más mínimo poder, repartiéndose así entre ellos el poder que le correspondería.

Con el paso del tiempo las sociedades reunieron cada vez a más individuos, y esto fue posible gracias a un proceso de alienación. Entendemos como alienación aquello que hace estar al sujeto fuera de sí mismo; y en la medida en que el “sí mismo” o esencia del

ser humano es el poder, la alienación es aquello que niega su voluntad de poder. A través de mentiras y engaños se despojó a la mayor parte de la población de su humanidad, impidiendo que se autorrealizasen y usándolos así como simples medios para cimentar el poder de unos pocos. Desde entonces los distintos cambios de gobierno no han sido más que revoluciones de hombres oprimidos en un afán de autorrealizarse ostentando el máximo poder posible.

Lamento no poder recrearme en explicaciones sobre cómo el poder lo rige todo en el mundo, pero seguro que usted, lector, es capaz de analizarlo, pues los débiles le dejaron en herencia la razón y capacidad crítica necesarias. Tiene el poder para ello.

El lector de un bostoniano

Segundo Premio: *El sentido racional.* Trabajo presentado por **Sergio Cerrolaza Aragón**, alumno de la **Facultad Salus Infirmorum, UPSA.**

El pensamiento crítico es un método para especificar y poner en práctica los procedimientos del conocimiento. Podemos decir que es el diálogo interno con el cual uno critica y pone en duda los hechos de la realidad para sacar la conclusión propia para aceptar y afrontar dichos hechos. Es una herramienta, como el propio lenguaje, que facilita al ser humano su evolución al descubrir, dotar de sentido humano y, posteriormente, utilizar lo conocido para seguir desvelando nuevas incógnitas, aún mayores que la anterior, dándose así a conocer la capacidad del ser humano para provocar cambios en la realidad como *Hominus deus* que, pretenciosamente, desea ser en lo más profundo de su anhelo existencial. Para profundizar en este tema me serviré de mis conocimientos sobre las primordiales ideas de Luigi Giussiani, que tanto me influyeron y que engloban generales, pero relevantes, aspectos del propio sentido de lo humano; por ello me he centrado en ver los objetivos del pensamiento crítico relacionados con los propósitos espirituales del ser humano.

Como he sugerido, el pensamiento crítico revela los conocimientos de una forma verdadera y segura. El primer contacto del conocimiento con nosotros se produce mediante estímulos donde el tiempo no deja cabida a la lógica y la burocracia mental. Dichos estímulos provocan ciertas “impresiones” en nosotros que nos llaman e impelen a conocer más. Este conocimiento produce un sentimiento dándole cierto valor a lo conocido y cuanto más valor le otorgamos más sentimiento nos produce. Claro está que este sentimiento hemos de graduarlo para que no se extralimite, pues, si no, haremos que nuestra persona sea falsamente más grande que aquello que conocemos y lo sesguemos. Para graduar esta lente de emocionalidad e interés para conocer verdaderamente aquello que nos es incógnito hemos de usar el pensamiento crítico, pues este nos da razonabilidad y demás herramientas para afrontar esa realidad que, mayor que nosotros y desproporcionada, nos invade.

Conocer estos misterios tan grandes significa ahondar en la realidad y permitirnos adaptarnos a ella ampliando nuestras fronteras sociales, científicas, culturales, etc., otor-

gándonos cierta capacidad de poder y de dar significados racionales a cada elemento de la propia vida. Por ello, cuanto más pionero en el conocimiento sea un individuo, tanto más se verá obligado a replantearse él los significados que puedan relacionarse consigo mismo y la sociedad (ética y moral respectivamente, según definiría Fernando Savater). Es así como, con el pensamiento crítico, se puede explorar más allá de las fronteras del propio conocimiento, avanzar como persona y transmitirlo, como comunidad.

Claro está que, al final, los conocimientos a que aspiramos siempre serán en mayor número que la propia capacidad humana por lo que el ser humano se revelará como un ser minúsculo, dando así a conocer nuevas visiones humanistas que sustituyan a las anteriores. Y ciertamente esto puede tener efectos negativos, pues tal visión abrumadora de la realidad puede superarnos y podríamos llegar a la tristeza, a la frustración por el deseo incumplido o a la desesperanza, ya que, aquel que conoce inevitablemente desea conocer más al ser consciente de su insignificancia universal. Esto puede verse en corrientes anti humanistas, nihilistas o, sin ser tan pretenciosos, en una mera y simple depresión, cuando un individuo no puede afrontar aquello con lo que ha tenido contacto y ha conocido.

Por otra parte, también existen inconvenientes, no desde el punto de vista del uso del pensamiento crítico, sino de su ausencia. Cuando se contraponen que su procedimiento es demasiado complejo y lento para ciertas situaciones al hecho de que no utilizarlo lo volvería irracional y extremadamente escéptico, pongo, por ejemplo, lo irracional que sería utilizar un método científico para comprobar si la comida del domingo ha sido envenenada por alguno de nuestros familiares, pues hacerlo sería digno de llamar a un psiquiatra. Podemos decir, pues, que el razonamiento lógico, la filosofía, no es imprescindible para la vida diaria, por lo que se instaura un orden que nos monitoriza más frecuentemente y a corto plazo, llamado intuición, fe o certeza. Esta herramienta nos sirve para ser más rápidos a la hora de lidiar con aquello que ya conocemos, nos confiere la seguridad a nivel filosófico, científico y social/moral; confiar en que lo conocido será así hasta que no sea demostrado lo contrario, ya que de este modo se conseguirá asentar las bases para un conocimiento nuevo que rompa con el prejuicio que tanto nos protege ante las nuevas o adversas situaciones. Pero dicha seguridad ciertamente puede llegar a ser un impedimento, pues se asienta en nosotros a veces de manera tan profunda que nos imposibilita para focalizar la lente anteriormente descrita que nos permita visualizar lo que el horizonte depara. Es en este punto cuando este prejuicio se convierte en su significado connotativo y más coloquial. El ser humano entonces ha de saber poder desembarazarse de él, mediante varios métodos que filósofos ya han descrito, como la virtud y ascetismo, la duda metódica y, en general, el uso del propio pensamiento crítico.

Por lo que, ¿qué deberíamos hacer entonces con el pensamiento crítico?

Aunque dependiendo todo, claro está, de que su uso sea nocivo para el ser humano o sea una herramienta para su evolución, debemos hacer lo que queramos, como diría el gigante Gargantúa en la novela de François Rabelais; y esto no significa ni más ni menos que la elección; el cómo usarlo depende de nosotros. Y ciertamente, al elegir nosotros el

beneficio elegimos también cómo afrontar sus inconvenientes. Aunque he de añadir que, en cierto modo, por necesidad innata, una vez inmersos en el conocimiento nos veremos obligados a seguir desentrañando e investigando sus sucesivos misterios. Por ello debemos utilizar esta herramienta, pero con la debida responsabilidad, pues, sin poseer juicio propio, el conocimiento no sabe de moral, ni sabe si es nociva o benigna su presencia en la vida humana.

Elegir abandonar el pensamiento crítico nos impediría evolucionar como especie, exponiéndonos a lo desconocido y, sobre todo, el orden de esas sociedades que no investigan en la realidad se vería truncado, como ha pasado, está pasando y pasará, debido a esa necesidad de ir más allá, propia del ser humano. Por otra parte, su uso extralimitado puede hacernos, como comúnmente se dice, acaparar más de lo que se puede, sobrepasando las capacidades humanas para aceptar la realidad o manejarla responsablemente con experimentos científicos que quizá no deberían tener lugar o con revoluciones sociales que desestabilizarían a un país entero.

Debemos entonces utilizar el pensamiento crítico como método propio de la inteligencia, pues obviamente sería irracional no hacerlo. Pero, claro está, necesitaremos un filtro o unas “almenas”, una resistencia que nos permita asentar los principios del conocimiento y seguir construyendo esa biblioteca desde la base a la cima. Este factor es simplemente la sociedad, donde por naturaleza reside el potencial humano, pues los demás: amigos, vecinos, familias, y las personas en general, tienen este mismo proceso complejo en su interior. Por ello, compartir los conocimientos y conclusiones, a fin de alcanzar ese Incógnito que nos impele, es necesario para el ser humano: compartir, cohesionar y llevar a cabo cada uno de los resultados del pensamiento crítico con este sentido comunitario. Pues el objetivo es afrontar lo de *aquí* con aquel misterio que hay *allí*; es la continua relación misterio/conocimiento la que nos permite avanzar, y en medio de ello: el pensamiento crítico.

Sifo-Dyas

M^ª DEL ROSARIO
SÁNCHEZ GARCÍA.
PROFESORA DE
FILOSOFÍA DEL
IES CAÑADA REAL.
GALAPAGAR (MADRID).

VIII Olimpiada Filosófica de la Comunidad de Madrid

Un curso más, desde la Comisión Organizadora de la Olimpiada Filosófica de la Comunidad de Madrid, nos satisface comprobar cómo lo que empezó siendo un proyecto de un grupo de profesores/as de filosofía, que apostamos por hacer de la enseñanza de nuestra materia un espacio de reflexión y de participación de los alumnos, ha ido afianzándose según lo demuestra la alta participación de un gran número de Centros de nuestra Comunidad.

Vivimos “*tiempos difíciles*”: crisis económica, descontento social, personas que se ven obligadas a huir de sus países en busca de un futuro incierto, jóvenes que tienen dificultades para poder independizarse, desahucios, etc. Pero también encontramos diferentes manifestaciones de cambio y de lucha por un mundo mejor: aparición de diversos tipos de asociaciones, últimas manifestaciones feministas, auge del voluntariado, etc. Nuestros alumnos son testigos de este presente y formarán parte de un futuro que tienen que ir construyendo día a día.

Partiendo de este contexto, creemos que el tema propuesto en esta edición de la Olimpiada, *¿Revolución o Utopía revolucionaria?*, se justifica, no sólo por incluirse dentro del currículum, sino sobre todo porque invita a una reflexión crítica de los más jóvenes que puede permitirles ser más conscientes de la realidad social en la que vivimos, a la vez que les incita a explorar “*otras posibilidades*”, y, en definitiva, a tratar de dar respuesta a lo que parece una inquietud constante del ser humano: *¿es posible la utopía?*.

El balance de esta Olimpiada es muy positivo. Cada vez son más los profesores que se implican en este proyecto, consiguiendo que, a pesar de las dificultades con las que nos enfrentamos actualmente los docentes de la asignatura, la Filosofía siga suscitando el interés de los alumnos. Y ellos, una vez más, han sido los principales protagonistas de la Olimpiada: tanto los que han quedado finalistas como los que han sido premiados, los que han participado en el Debate, e incluso los que no fueron seleccionados, pues todos nos han enseñado que son capaces de cuestionar la realidad en la que viven y de proponer nuevas ideas. Quizás esto sea ya en sí mismo el primer paso para que empezar a cambiar lo que no nos gusta, al menos en el ámbito educativo.

Hay que destacar, además, la alta calidad de los trabajos presentados y seleccionados en sus diferentes modalidades (dilemas, disertaciones, videos y fotografías), como puede comprobarse en los que han sido premiados y que reproducimos a continuación.

Por último, desde la Comisión Organizadora, queremos agradecer una vez más la colaboración de todas aquellas personas, asociaciones e instituciones que cada curso hacen posible que esta Olimpiada siga adelante.

DISERTACIONES PREMIADAS

Tema propuesto: *¿Puede una revolución pacífica realizar la utopía?*

PRIMER PREMIO, disertación realizada por **Elisabeth Martín Caraballo**, alumna del **IES “S. Isidro” de Madrid**.

Carga sobre los hombros de nuestra memoria un peso a primera vista insoportable: aquel de todas y cada una de las experiencias revolucionarias vividas desde la Revolución Francesa y hasta finales del siglo XX. No ha llegado a realizarse ninguna de las utopías con las que hemos soñado desde tiempos inmemoriales: Platón nunca alcanzó el ideal de su querida Siracusa y Marx ni siquiera vivió para ver que el fracaso de la Comuna de París se extendería a todas las utopías socialistas del siglo XX. Resulta complicado reconciliarnos hoy día con los no lugares mejores que antes imaginábamos con el sueño tan real y tan escapista de un no lugar mejor. Para Camus, la balanza de la conciencia se inclina inexorablemente al fracaso. El pasado nos enseña que toda revolución parte de una inocencia libertadora, de un espíritu benevolente, pero también que acaba por matar sus propios ideales por su necesidad de mantenerse gracias a un terror ineludible. ¿Podemos cuestionar estas ideas y tener fe en una revolución sin sangre? Y, quizás una pregunta todavía más pertinente: ¿tiene cabida siquiera la utopía tras el desencanto?

Volvamos a aquello que recordamos y a aquello que vivimos. Ubicándonos en el contexto sociocultural europeo, al aproximarse al concepto de revolución pacífica, diversas experiencias acuden de inmediato a nuestra mente. Hagamos énfasis en dos: una más remota para algunos, como fue el mayo del 68, y otra cercana y presente hoy día como lo es el movimiento de los Indignados que tomaron Sol el 15 de mayo. Ambas surgen de una concepción pacífica de los cambios sociales; pero también de la exigencia, tan enérgica y juvenil de quererlo todo y quererlo hora. Ambas han sido mitologizadas, convertidas en modelos históricos tanto por su fondo como por la forma. Imbuidas de ideas sobre la resistencia pacífica y la desobediencia civil, las dos reflejan una necesidad humana de cambiar las cosas mediante una inversión absoluta del *statu quo*, que encuentra su reflejo en la dialéctica “los de arriba contra los de abajo”. Lo acontecido en el 68 y en 2011 son experiencias enérgicas, agitadoras, ilusionantes.

Todo suena precioso y, sin embargo, hay un “pero”. Los mismos sesentayochistas que pedían el amor y no la guerra son hoy todo aquello contra lo que luchaban hace casi cincuenta años; los Indignados lograron agitar la situación española, pero han quedado hoy relegados a la añoranza, a la mortal categoría del mito. Ni siquiera todos aquellos que en 2011 acamparon en Sol creen hoy que se puedan de verdad cambiar las cosas. Lo que impera es un pesimismo cultural, sin sueños, sin ilusiones: los revolucionarios de ayer son los conservadores de hoy y no creen ni en los no lugares que ellos mismos habían topografiado.

Algunos le dan la razón a Fukuyama y afirman que hemos llegado al final de la historia, que no habrá más utopías, que las democracias liberales son el resultado inescapable de un progreso lineal y dialéctico: el horizonte se acaba en el hoy. Y, sin embargo, ante este planteamiento surge una refutación a la inversa. Bauman afirmaba que, en nuestros tiempos, las sociedades (ya cansadas de líquidas) buscan en el pasado y no en el futuro. Nuestro día a día le da la razón: numerosas son las voces que exigen un regreso a una supuesta Arcadia construida a partir de ficciones, a un tiempo imaginario que sin lugar a dudas fue mejor. Se construye así la noción de las retrotopías reaccionarias, de querer volver a una presunta grandeza imperial y decimonónica: en definitiva, ansiar que el Leviatán de Hobbes nos abrace y nos diga que volverá el Estado del Bienestar, que volveremos a vivir cómodamente y felices, que la culpa ni es ni ha sido nunca nuestra.

Si así piensa nuestra sociedad, si soñamos con un tiempo en el cual nada de lo sólido se hubiera desvanecido en el aire, si las revoluciones pacíficas no han conseguido sus propósitos, ¿qué hacer y a dónde ir? ¿Dónde dirigirse si se cree aún en un progreso, en un futuro, pese a que este no sea lineal y se nos revele igual de líquido que nuestras sociedades contemporáneas? Muchos buscan la salida en una microrrevolución personal, en una suerte de proyecto de realización donde, bajo el cobijo del capitalismo, y siendo cada uno dueño de su propia vida, proliferan el egoísmo y la hipocresía inherentes a esta “privatización de la utopía”. Para robarnos nuestros sueños de un mundo mejor conjugado en la primera persona del plural, se nos venden castillos en el aire hechos a medida para cada uno de nosotros, ilusiones irrisorias de que, si luchamos por nuestro propio bienestar y nos centramos en nosotros mismos, nos convertiremos en hombres libres, “hechos a sí mismos”, felices y perfectamente cómodos con cada una de las condiciones impuestas por la sociedad del consumo y del espectáculo. Falsedades, porque crece hoy la primera generación que sabe que vivirá, con toda seguridad, peor de lo que vivieron sus padres; que ya no cree en el futuro, pero tampoco en el presente.

Plantémosle cara a esa concepción del mundo, porque puede hacerse y porque la batalla de las ideas no acaba. Que la memoria nos demuestre que la historia no es un progreso escalonado sino un vaivén de fuerzas no puede acabar con la ilusión de imaginar un mundo nuevo. Es una visión milenaria que el ser humano no puede vivir sin utopías, sin ideas, sin contar historias y concebir alternativas.

Por muchos fracasos que se encadenen, el espíritu humano no puede dejar de rebelarse contra lo establecido, de ansiar inocente más libertad. Podemos concebir esas experiencias no como disuasorias sino como una herramienta de aprendizaje. El proyecto común de una revolución pacífica será siempre noble y humano, y, quizás, más necesario que nunca en unos tiempos tan convulsos, tan trágicos, donde aquella maldición china sobre vivir en tiempos interesantes parece habernos afectado de lleno. Imaginar no lugares es una necesidad volitiva e intelectual, del deseo y de la razón; quizá la forma y metodología sea compleja, pero hay que aceptar que problemas complejos exigen soluciones acordes.

No solo cabe sino que nuestro tiempo exige que refutemos a Fukuyama, a quienes propugnan utopías reaccionarias o personales, a quienes ya no creen ni en los suyos propios. Si el final de la historia es esto, entonces no podemos aceptarlo: no podemos aceptar que se cierre el telón y se oculte la miseria, que el nuestro sea “el mejor de todos los mundos” como lo concebía Leibniz y refutó Voltaire, que no haya futuro. Puede que ya no creamos en las utopías, pero este hecho, tomado por sí solo, no hace que su concepto esté agotado. Y no hace falta caer en errores superados, creer que la historia está marcada, que su dialéctica sigue un proceso hacia un futuro siempre mejor. Hay que negarlo y negarlo rotundamente: no lo es, porque es nuestra responsabilidad construir la historia, volver a imaginar la topografía de un no lugar como posible. Y no será fácil, porque tendremos que contestar a todos los que pensaban que el concepto de utopía estaba agotado, que no podían desligar la utopía revolucionaria de la violencia, que no quedaba horizonte más allá del ahora.

Pero también tendremos que contestarnos a nosotros mismos y volver a creer, a ilusionarnos; volver a creer, aunque fracasemos, aunque caigamos en las mismas piedras una y otra vez. Porque las utopías sirven para caminar, sí, pero por encima de eso sirven para hacer camino, sin prisa, sin miedo, sin violencia. La utopía de una revolución pacífica es el mapa necesario para dibujar el futuro que habríamos querido tener, para demostrarnos que no es demasiado tarde y que la historia, en definitiva, solo acabará cuando nosotros la acabemos y ni un minuto antes.

Adévana

SEGUNDO PREMIO, disertación realizada por **Alba Calzada García**, alumna del **IES “S. Isidro” de Madrid**.

Las revoluciones, en general, no tienen la mejor de las famas posibles. Casi todos los conatos revolucionarios de la Historia son recordados en el imaginario popular como estallidos sangrientos cargados de dolor y muerte, y para muchos pensar en revolución es pensar directamente en hombres armados desatando el terror por calles en llamas. Puede que en general se compartan los ideales de la Revolución Francesa de libertad, igualdad y fraternidad, pero se suele condenar con mucha rapidez el intento jacobino de consolidar sus resultados, ese terror denostado por violento y sanguinario. Sin embargo, quizá sin aquello jamás hubiera sido posible sembrar por toda Europa la semilla de las revoluciones del siglo XIX, y quizá sin aquello nos encontraríamos todavía más lejos de la utopía.

Si empleo la expresión “todavía más lejos de la utopía” es porque parece evidente que aún no la hemos alcanzado. La utopía, definida por primera vez con ese nombre por Tomás Moro, lleva sin embargo planteándose desde las primeras reflexiones sobre organización política (la vemos en esa República de Platón, tan poco exitosa en la práctica). Al fin y al cabo, en términos amplios podríamos caracterizar la utopía como la aspiración ideal del progreso, el espejo en el que la humanidad se mira para avanzar hasta

garantizar condiciones de vida excelentes para todos aquellos hombres y mujeres que la componen. No creo que haya ningún ser humano de ninguna época histórica que no haya anhelado, sencillamente, vivir bien. Para ello, como decía Aristóteles, es necesario que la organización política acompañe este objetivo individual de buena vida. Por tanto, parece obvio que todos, incluso si es egoístamente, buscamos el avance hacia la utopía.

Esto, no obstante, queda aún lejos: sabemos que la situación del mundo en la actualidad no es ni mucho menos la de un lugar fraterno e igualitario donde cualquiera puede realizar su proyecto de vida buena. La opresión de una clase social a la otra es una realidad material que se manifiesta en casi todos los ámbitos de la existencia, desde el económico hasta el político, pasando por el ideológico, el psicológico o el cultural, entre otros tantos. La existencia de una clase dominante implica necesariamente la existencia de una clase dominada, alienada y apartada de los mecanismos de poder que gobiernan su vida. Podemos afirmar sin duda que, mientras esta división persista en el mundo, no hablaremos nunca de haber alcanzado el fin último de la historia (aunque con el asentamiento del capitalismo y la caída del bloque comunista haya teóricos que opinen de este modo). Este objetivo definitivo, el ideal en el que se basa la utopía, seguirá lejos de ser alcanzado mientras no se realicen profundos cambios estructurales que de verdad acaben con toda división.

Mientras tanto, comprobaremos cómo la clase dominadora sigue fortaleciéndose a costa de la inmensa mayoría. Es curioso cómo la revolución se relaciona con la violencia sin casi pensarlo dos veces, pero nadie se plantea si esta no es solo un método para acabar con una situación más violenta todavía. ¿No es la opresión de una parte de la población por la otra una forma clara de violencia? ¿No es el sistema establecido violento *per se*? Parece que la violencia solo puede entenderse como el acto físico de golpear, agredir, dañar o asesinar, y, sin embargo, es mucho más. La violencia en el capitalismo global en el que vivimos no es exclusivamente física sino que directamente es estructural. Todo el sistema se asienta sobre relaciones violentas de explotación. No se me ocurre ninguna palabra mejor que “violencia” para definir el hecho de que el empresario pueda apropiarse ilegítimamente del producto del trabajo de su empleado para su enriquecimiento personal. Esta relación, que es la base del sistema, es una apropiación forzosa y solo consensuada bajo coacción de las circunstancias: el trabajador tiene que vivir de algo, aunque sea precario. No obstante, la violencia no se manifiesta solo en la base misma del sistema: cuando este entra en crisis, necesita de la violencia para defenderse. Retomando a Aristóteles, el objetivo principal de toda organización política debe ser necesariamente su conservación y estabilidad, y, sin duda, esta no titubeará a la hora de responder a cualquier conato de insurrección. ¿Cuándo una clase dominante ha aceptado de buen grado las demandas de la dominada, por muy moderadas o lícitas que fueran? La respuesta siempre ha sido más bien el empleo de la violencia.

Teniendo esto en cuenta, conociendo el fuerte instinto de autoconservación de cualquier fórmula de organización política, parece improbable concebir un cambio de

situación tranquilo, pacífico y consensuado. Sería una incoherencia y una insensatez que un sistema de opresión pusiera al servicio de la clase oprimida las armas para derribarlo. Ni siquiera las democracias europeas, estas que nos resultan tan avanzadas y progresistas, permitirían el acceso al poder político de grupos demasiado revolucionarios. No solo cuenta el sistema electoral como tal, pues la maquinaria del Estado va mucho más allá: la manipulación es una tarea casi sencilla para las altas esferas del poder, teniendo en cuenta la magnitud de sus conexiones. No es coincidencia que los grandes líderes políticos se rodeen con frecuencia de periodistas y dueños de medios de comunicación afines a su ideología, como tampoco es casualidad que intervengan directamente en la línea editorial de los medios de comunicación públicos. El sistema, poco a poco, somete a las masas que podrían intentar derribarlo, las empobrece, manipula y aliena tanto como le es posible para evitar su toma de conciencia, e impide por todos los medios (violencia incluida) cualquier intento de cambio estructural, por pequeño que sea. El proyecto independentista de Cataluña no pretende a corto plazo acabar con el capitalismo, y, aun así cuando se agitó y convocó el referéndum se encontró con un despliegue policial casi sin precedentes. Si a esto le sumamos que en realidad la mayoría de decisiones económicas verdaderamente importantes se toman en esferas nacionales o supranacionales muy poco influidas por o totalmente al margen de los procesos democráticos, obtenemos como resultado un sistema que solo en apariencia da opción de elegir su rumbo, pero que a la hora de la verdad jamás permitiría (no pacíficamente, al menos) ningún intento de ser superado y sustituido por otro; menos aún si este fuera especialmente perjudicial para la clase privilegiada que se vería desposeída e igualada a la clase oprimida en un hipotético acercamiento a esa utopía tan sencilla como que todos los hombres sean iguales.

De este modo, tomando por imposible la superación del sistema con los medios que el mismo sistema nos aparenta ofrecer, llegamos a la necesidad de la revolución. Siendo imposible el acercamiento a la utopía dentro de los límites marcados por el mismo sistema que hace todo lo posible por alejarnos de ella, la revolución se presenta como la única media viable en el camino hacia el ideal político. Y de nuevo aquí surge la discusión sobre la violencia. Sabemos que el sistema es violento en sí mismo, que se asienta sobre bases violentas y que nunca duda en ejercer la violencia, y aun así titubeamos ante la revolución. En primer lugar, ni siquiera haría falta discutir sobre la posibilidad de una revolución pacífica, porque esta fórmula sería un oxímoron: algo que pretende superar lo establecido jamás será enteramente pacífico porque jamás se encontrará con la aceptación de eso que está establecido. Ya no solo por eso, sino que podemos y debemos ir más allá de la pura violencia física: el fin de la opresión material será intrínsecamente violento, pues las clases dominantes verán cómo les son arrebatados sus privilegios. Si consideramos que el procedimiento de extracción de plusvalía al trabajador es violento, sería hipócrita pensar que la expropiación de los medios de producción a la clase dominante no lo es también. Y, sin embargo, es imposible concebir una revolución que supere el capitalismo sin llevar a cabo la abolición de la propiedad privada de esos medios de pro-

ducción, pues esta es la circunstancia principal que sostiene la opresión. La revolución es violenta y eso no la deslegitima. Simplemente, es necesario que lo sea.

No obstante, quizá no haga falta tanta violencia física como se teme en el imaginario colectivo. Quizá la muerte, la sangre y esas calles en llamas repletas de barricadas no sean necesarias para cuando se organice la revolución. No se puede predecir el futuro y no se puede garantizar nada, pero está claro que la revolución no llegará hasta que no haya una gran mayoría de la población realmente concienciada acerca de la necesidad de esta. Como se ha mencionado anteriormente, la clase oprimida se encuentra alienada por el sistema, apartada de su verdadera esencia como seres humanos. En esta situación, la actual, la revolución es improbable. Sin embargo, quién sabe si en diez, cien o mil años los oprimidos habrán conseguido, pese a las dificultades, adquirir una conciencia de su situación material que les lleve a rebelarse contra ella. Está claro que por muchos que sean los oprimidos concienciados los opresores no cederán el poder de manera pacífica, pero, cuanto más grande sea, la masa revolucionaria será más poderosa. Si los oprimidos insurrectos tienen mucho poder, puede que la violencia física se vea reducida al mínimo imprescindible.

Aun así, la revolución será violenta, pues acabará con una serie de privilegios, beneficios y situaciones de los que la clase dominante no quiere desprenderse. El concepto de revolución pacífica es simplemente un imposible por la evidente contradicción generada entre los intereses de las clases opresoras y los de las oprimidas. La utopía, como ideal en el horizonte hacia el que la humanidad debe necesariamente tender en aras del progreso para todos y cada uno de sus integrantes, siempre se ha acercado a través de revoluciones, alzamientos e insurrecciones, por ese instinto de conservación de cualquier sistema que impide hacerlo mediante cambios graduales en su seno. Puede que no se alcance nunca y lo más probable, teniendo en cuenta la situación actual es que ninguno de los que hoy vivimos la veamos cumplida, pero sí podemos saber sin duda que los pasos que nos acercan al ideal de la mejor organización política para todos llegarán siempre en forma de estallidos revolucionarios, que son por definición violentos en el sentido más amplio de la palabra. Como diría Galeano, seguimos caminando hacia la utopía intentando hacerla realidad.

Mary Westmacott

TERCER PREMIO, disertación realizada por **Valentina Bao Muñoz**, alumna del **IES “La Serna” de Madrid**.

La vida es un devenir, un transcurso del tiempo en forma inexorable. Los instantes, como abogaría Nietzsche, solo poseen relevancia si uno mismo pugna porque la tengan. El proponía un nihilismo, un análisis profundo de los valores tradicionales para crear esa figura de salvador, que establecería otros completamente opuestos. Ese superhombre, al fin y al cabo, no es más que otro enfoque de una revolución pacífica para hallar la utopía de la autorrealización.

Ese escalafón último de la pirámide de Maslow no es más que la constatación de que la supervivencia humana depende del planteamiento de objetivos, de esa visión teleológica que en contadas ocasiones había identificado utopía y bienestar.

Las revoluciones no surgen *per se*. Como si de un árbol frutal se tratase se las debe mirar, complacer, obsequiar con atención e interés. La mayoría parte de planteamientos moderados, pacíficos, con objetivos justos, pero la resistencia de los obstáculos es lo que mina su bondad. Así se dio en la Revolución Rusa, donde los bolcheviques crearon aversión al comunismo. Así sucedió en la Revolución Francesa, donde los reprimidos ahorcaron a sus represores e impusieron un régimen de terror. En el siglo XIX español, Espartaco se postulaba como mejor gobernante que Narváez. Trosky se verá más capacitado que Stalin. Kant creía haber realizado un giro copernicano con su teoría, y Newton creía haber regulado el universo hasta la llegada de Einstein y Vera Rubin. Todos realizaron una revolución en su ámbito, todos refutaron la tradición y creyeron ser únicos e insuperables; hasta la próxima generación.

Ghandi apostaba por una resistencia pasiva para liberar a la India del yugo británico. Martin Luther King solo concebía el fin del racismo en un sueño que compartió en Washington. La utopía no es un aspecto contingente sino necesario y dependiente de la existencia de un proceso revolucionario.

El proceso de emancipación del virreinato de Nueva España poseía un carácter social muy marcado. Dos clérigos rurales que pretendían un reparto equitativo de las tierras. ¿Se podría acaso mencionar el aspecto violento? Ni siquiera se había planteado. Pero los criollos no creían en que el pacifismo resultara factible para su “revolución” y terminaron con ella, aniquilándola en el más vil de los soterramientos.

¿Puede existir una revolución pacífica? Claramente puede tener ese principio en el inicio, pero nunca se ha podido comprobar de forma empírica, en esa historia que tan bien supo analizar Maquiavelo, que las revoluciones avanzaran sin desviarse un ápice de esa tendencia. Ya se trate de alienaciones, luchas de contrarios, fuerzas de producción, el conflicto es inherente al ser humano, al igual que esa compasión y empatía que planteaba Rousseau.

Ese desarraigo vital que produce la utopía en contadas ocasiones tiene dos vertientes. La primera es la evasión romántica hacia ese mundo de gigantes contra el que luchaba el imaginario Alonso Quijano que, como decía Nacha Pop, era más verídico que otros vocablos carentes de sentido. Y otra es esa transmutación de valores, esa revolución proletaria, ese despertar del sueño dogmático de la razón. En definitiva, como diría Nietzsche, a dudar de ese “Tempus Fugit” y centrarse en el “Carpe Diem”.

Ese transcurso inexorable del tiempo hace que parezca que hay muchas revoluciones carentes de sentido. La lucha contra el sexismo, por ejemplo. Los ataques parecen inofensivos, pero siempre están latentes, subyacentes en todos los aspectos. Alzar la voz parece una locura, sobre todo cuando no se trata de una agresión física, sino simplemente de un mal gesto, un comentario. La lucha contra este no se vence sino con argumentos, y

la insurrección armada, las muertes, solo convertirían a la víctima en un agresor pusilánime. Al menos a ojos de esta sociedad políticamente correcta.

La forma más pacífica y eficaz de alentar y tener éxito en cualquier revolución no es sino a través de la cultura, de la educación, de la filosofía. Transgrediendo las convenciones y los conformismos. Este es sin duda el mejor camino para llegar a esa utopía que deje de alejarse cuando nosotros caminemos. Yo así he acabado con mi alienación capitalista. A través de estas fuentes se cambia el mundo. No se necesitan soflamas ni un amplio rango de retórica, falacias impuestas con un puño sobre la mesa. La educación en el pensamiento crítico es la mayor y mejor arma que puede darse. Como diría Santiago Posteguillo, “El auténtico rebelde es el que gaste dinero en cultura. Pero el único que logrará ser feliz”.

No concibo el mundo como un anarquismo sino como el lugar donde las utopías deben darse. Deben ser de carácter inmanente. Solo así conseguiremos que los filósofos de Platón sean los gobernantes. Solo a través de la educación, solo a través de ese profesor Kipling, lograremos alcanzar la libertad y la verdadera utopía que centra las causas de cualquier revolución, y ser dueños de nosotros mismos. Y no hemos de pensar qué puede hacer la Revolución por nosotros sino qué podemos hacer nosotros por la Revolución.

Cerratowar

DILEMAS PREMIADOS

Tema propuesto: *La objeción fiscal*

En la clase de Valores Éticos los alumnos estuvieron discutiendo sobre la ayuda humanitaria que presta España a países en situaciones de pobreza severa o con niveles de renta muy bajos. En el año 2015, el gobierno del país daba para acción humanitaria el 0,12% de su presupuesto y el Gobierno de la Comunidad de Madrid daba el 0,01 %. Existe desde hace tiempo un compromiso de llegar al 0,7 %, pero está claro que no se cumple.

Mientras tanto, cientos de millones de personas padecen situaciones muy duras, como los casos extremos de Siria o de Sudán del Sur, donde una dura guerra civil y una persistente sequía están provocando una hambruna muy grave.

En la clase, el alumnado discutió sobre el tema y sobre lo que se podría hacer para cambiar una situación tan injusta. Alguien comentó que unos amigos de su familia iban a practicar la objeción fiscal, es decir, en su declaración de la renta iban a restar una cantidad equivalente al gasto militar (1,34% del PIB) e iban a entregar ese dinero a asociaciones de ayuda humanitaria, cuya misión consistía en aliviar la situación de pobreza en otros países o dentro de España. Sabían que la objeción es delito que puede ser castigado por los jueces, pero piensan que es un modo justo y eficaz de protestar contra una actuación del gobierno que consideraban inmoral. Ellos mismo iban a elegir ONGs con un comportamiento ejemplar. Era una forma clara y eficaz, decían, de combatir la injusticia y lograr una sociedad más justa y solidaria. Por eso mismo, al hacer la declaración, hacían constar que estaban practicando la objeción fiscal y destinando el dinero a una ONG.

Otras personas de la clase consideraban que la objeción fiscal no se podía hacer. El presupuesto había sido aprobado por las Cortes y lo convierte en algo legal y legítimo, por lo que no se puede permitir que cada ciudadano pague lo que le parezca oportuno. Además, es necesario y justo emplear el dinero recaudado para atender prioritariamente las necesidades de la población del país, más aún en situación de crisis.

¿Harías tú objeción fiscal?

Lee atentamente el dilema y, a continuación, responde a las siguientes preguntas:

- 1. ¿Qué otras opciones tienes para resolver la situación? Enumera al menos dos opciones más que se te ocurran.*
- 2. Aunque entre las opciones que hayas indicado haya una por la que te inclines con más fuerza, seguramente en ese momento tendrías dudas entre dos opciones fundamentales: **hacer objeción de conciencia o no hacerla**. Entre esas dos opciones, ¿qué razones tendrías para hacer una u otra cosa?*
- 3. ¿Por qué crees que tendrías dudas? ¿Cuáles son los valores que se pueden dar para cada una de estas dos opciones?*

Una vez que has examinado las razones para hacer una cosa u otra, ¿qué harías tú si tuvieras que hacer la declaración de la renta? Elabora un breve ensayo en el que digas lo que harías y por qué lo harías, refutando además algunas de las razones en contra de la decisión que has tomado.

PRIMER PREMIO. Dilema realizado por Carmen Pareja Suárez, alumna del IES “Gerardo Diego” de Madrid.

En el dilema que se nos presenta hemos de decidir entre dos opciones principales: practicar la objeción de conciencia o no practicarla.

Si optamos por practicarla podemos donar la cantidad restada de nuestra declaración a asociaciones que contribuyan a mejorar el nivel de vida en países del tercer mundo o que ayuden en cualquier otra labor humanitaria. Otra posibilidad es no contribuir al gasto militar para manifestarse en contra de las guerras, aunque nos quedemos con el dinero.

Por otro lado, si decidimos pagar todos nuestros impuestos, tenemos la posibilidad de hacer una campaña en protesta del uso que se le da a nuestro dinero e iniciar una campaña de firmas en chage.org para intentar destinar dicha a otro fin. Y claro está que siempre podemos hacernos socios de una ONG y ayudar a los necesitados por nuestro propio camino. Como opción alternativa podemos practicar la objeción de conciencia en otro ámbito como los espectáculos taurinos o en aquellas cantidades destinadas a la monarquía.

Para poder determinar la mejor opción hemos de analizar cada una punto a punto.

Cuando decidimos practicar la objeción de conciencia, tanto en el gasto militar como en cualquier otro ámbito, nos consideramos con más derechos que el resto de la población. No podemos decidir por nuestra propia cuenta lo que es correcto y lo que no, y lo que deberíamos pagar y no, porque este es un asunto que ha sido consensuado por las Cortes, y cada individuo opina distinto sobre lo que merece la pena y aquello que no. Y si nosotros decidimos no pagar, le estamos dando el derecho a otros a hacer lo mismo, lo que desembocaría en un caos donde, llegados a punto, nadie pagaría. Y en el caso de encima quedarnos con el dinero, en vez de destinarlo a un fin solidario, se nos acabarían los argumentos, pues ni siquiera estamos ayudando a mejorar de algún modo.

Todo esto por no decir que se trata de algo ilegal y reprochable por lo que nos podrían condenar.

Si decidimos pagar lo que nos corresponde y aun así seguimos sin estar de acuerdo, el iniciar una campaña para cambiar el destinatario de nuestro dinero en chage.org parece una posibilidad bastante favorable, ya que no estamos infringiendo la ley pero tampoco nos quedamos cruzados de brazos. Si decidimos no protestar y ayudar por nuestra propia cuenta a ONGs, lucharemos por un mundo más justo, pero al mismo tiempo nos conformaremos con seguir pagando lo militar.

A la hora de decidir qué es lo más acertado, tenemos que contar con los valores involucrados.

Al practicar la objeción estamos luchando por un fin justo y bueno, nos estamos moviendo por la solidaridad y la empatía, por la bondad de algo que creemos correcto. Pero, por muy justo que pueda parecer, se trata de algo ilegal, una cuestión de derechos donde superponemos nuestras propias ideas a lo que ha sido decidido por todos. Lo hacemos por un bien legítimo, pero no lo suficiente como para quebrantar la ley, ya que hay muchas más formas de conseguir lo que nos proponemos. Y tal vez eso muestre hipocresía. No queremos pagar gastos militares porque buscamos la paz, pero hay maneras más eficaces de hacerlo. También está presente la responsabilidad sobre nuestros actos y afrontar las consecuencias sobre lo que pueda pasar.

Pagando lo que debemos estamos rigiéndonos y respetando la ley, pero nos conformamos con lo que nos toca y dejamos que el dinero vaya a lugares que tal vez no deseamos. Por ello hemos de demostrar nuestra humanidad ayudando a los que lo necesitan por todos los medios a nuestro alcance, el esfuerzo, la colaboración y la empatía nos harán llegar lejos. Desde mi punto de vista, cualquier cosa que ayude al bienestar de otros prima más que la ley, pero si esto mismo se puede lograr sin tener que arriesgarse, lo prefiero.

Finalmente, yo me decantaría por hacer de este mundo un lugar mejor y hacer donaciones a ONGs, voluntariados o cualquier actividad que pueda ayudar a otros, pero evitaría quebrantar leyes, ya que, como he dicho anteriormente, no he de considerar mi opinión sobre lo justo y lo injusto más válida que la de los demás, y sin duda hay otras vías para ayudar. Por lo que tampoco descartaría organizar campañas para oponernos a determinadas leyes, como el hecho de que debamos pagar para conseguir más armas y reforzar nuestro ejército, cuando lo suyo es erradicar cualquier forma de violencia. Creo que no debemos conformarnos con lo que la ley dice si no estamos de acuerdo, y debemos luchar por hacer mejor la situación en otros países, pero intentar cambiar la ley no es lo mismo que saltársela, pues, por muy buena que sea la intención que tengamos, no podemos tomarnos la justicia por nuestra mano.

Para concluir me gustaría añadir que somos una sociedad codiciosa, a la que le gusta aparentar y que es muy hipócrita. No queremos pagar gastos militares (cosa en la que coincido) pero no nos importa derrochar el dinero en pagar canales de fútbol o televisión; en comprarnos un móvil nuevo sin haber encendido siquiera el que teníamos; en pintar, lavar y encerar el coche para que esté siempre reluciente; en comprarnos el último modelito de El Corte Inglés y en miles de cosas materialistas más que al final no nos llenan ni la mitad de lo que podría hacerlo salvar la vida de un niño muerto de hambre. Porque cuando de verdad queremos ayudar se nos ocurren miles de formas de hacerlo, pero cuando no nos importa demasiado, nos basta con quejarnos.

Filove

SEGUNDO PREMIO, dilema realizado por **Jaime Martínez Almeida Ordaz**, alumno del IES “Las Tablas” de Madrid.

Esta decisión no es fácil. Se nos presenta con dos lados opuestos y debemos elegir entre ellos. Uno de ellos puede cambiar el mundo para mejor y el otro nos mantiene, a nosotros y al mundo, donde estamos, pero, ¿cuál es la opción correcta?

Para decir esto primero debemos ver las opciones. Primero, podemos ayudar a esta objeción; segundo, podemos no hacerlo y yo he añadido dos más: esperar a que termine la crisis y esperar y hacerse conocer para ganar más gente.

Empecemos fijándonos en la primera opción. En esta se haría la objeción fiscal y se ayudaría a los países pobres del mundo. Esta es evidentemente buena, ayudar a los demás siempre lo es y además requiere poco esfuerzo y ninguna pérdida de dinero, ya que este iría al ejército de todas maneras. Es verdad que puede tener consecuencias, pero todo lo que merece la pena requiere algún sacrificio. Ahora hablaremos sobre la segunda opción. En esta no se aportaría nada a la objeción, manteniéndonos así tal y como estamos. Además, si el país propio está en crisis se debería poner por encima de los demás. También es ilegal y, por lo tanto, podrías ir a la cárcel y se podrían tomar otras represiones contra el pueblo. La tercera opción consiste en esperar a que acabe la crisis, atenuando así el impacto que tendrían estas pérdidas para el estado y disminuyendo el riesgo de represiones por el mismo motivo: sin crisis no es tan necesario. La última sería dar a conocer el movimiento fiscal y conseguir más apoyo. De esta manera, el estado tendrá más dificultades para negarse a ayudar.

Ahora hablaremos sobre los valores que se encuentran en juego en este dilema. El valor más importante es el de la vida. Una vida humana pesa más que todo lo demás, porque no se puede arreglar: una vez quitada no puedes echarte atrás. Otro valor que es también importante es la libertad. Este valor se presenta en el dilema en los países pobres: allí no se puede elegir porque solo se puede hacer una cosa, sobrevivir, y esto, junto con las guerras, limita su libertad enormemente. La ley, aunque menos importante, tiene su lugar en esta lista, ya que sin ley, el caos y la anarquía destruirían toda posibilidad de convivencia. Un valor de menor importancia es el dinero porque es la base de todo estado y su poder para ayudar es tan grande como el que tiene de destruir.

Ahora, tras haber enumerado todas las opiniones y valores con sus explicaciones, toca dar fin a este dilema. La opción mejor, moral y económicamente, es la primera: ayudar a la objeción fiscal, y explicaré el por qué a continuación. Comencemos con la segunda opción, no ayudar. El gran problema con esta es lógico: la crisis económica por la que está pasando España es justo eso, económica, mientras que el impuesto del que se evade es para el ejército, ergo no influye en absoluto en la crisis del país y, considerando la situación de paz en Europa, el ejército no será necesario en ningún momento cercano. Incluso sin considerar esto, el remordimiento por no haber ayudado, fracasen o triunfen, sería insostenible. La tercera opción, esperar a que termine la crisis, no está nada mal. Sin embargo, como vimos antes, esta crisis no tiene influencia y si se esperan más de dos

años, la buena fe ya habrá desaparecido porque, tristemente, los hombres somos olvidadizos y egoístas. Mejor actuar en el momento y obtener resultados, a esperar y no obtener ninguno. La última opción parecería la más lógica porque, mejor ser más para aumentar el impacto, pero tiene el mismo problema que la otra: la espera puede ser demasiado larga y no funcionar. Además, por si esto no os ha convencido, hay otro problema: durante la espera, ¿cuántas muertes habrá habido? Como expuse en los valores, mi máxima prioridad es la vida, y, por lo tanto, esto basta para alejarme de esta opción. Para terminar, volvamos a la primera: ayudar y apoyar la objeción fiscal. Con esta la acción sería inmediata y eficaz, probablemente evitando varias muertes futuras con ningún perjuicio ni a nosotros, porque el dinero iría al ejército, ni al estado, pues el estado no necesita más dinero por ahora. Incluso si se castiga severamente a los involucrados la ayuda ya habría sido enviada y algo tan raro acabaría en los periódicos, difundiéndose e inspirando a que otros actúen de la misma manera, porque de todos los informados alguien va a querer ayudar.

En conclusión, la mejor opción es ayudar a la objeción fiscal y así ayudar a aquellos que lo necesitan más que nosotros.

Espincelos

TERCER PREMIO, dilema realizado por **Miguel Marín Cuadrado**, alumno del IES “Arquitecto Ventura Rodríguez” de Madrid.

Ante el dilema previamente expuesto dispondría de las siguientes opciones:

- Puedo colaborar directamente con ONGs, pero sin necesidad de llevar a cabo la objeción fiscal.
- Podría no practicar la objeción fiscal, de forma que no incurriría en ninguna clase de falta penal.
- Podría manifestarme públicamente con el objetivo claro de marcar mi postura ante la situación.
- Podría recurrir a grupos políticos o entidades sociales con el propósito de mostrar y dar a conocer la injusticia de la situación.

A la hora de determinar mi apoyo a practicar la objeción de conciencia, los argumentos que justificarían la toma de decisión serían:

- La situación de extrema pobreza, hambre y sufrimiento bajo la que viven millones de personas hace indispensable emprender acciones. La objeción fiscal, aunque delito, constituye una excepcional herramienta con la que manifestarse.
- El gobierno no cumple sus propuestas. El incumplirlas pone de manifiesto la despreocupación con la que los gobiernos occidentales tratan los asuntos humanitarios. El practicar la objeción fiscal permite distanciarse de esta injusta y deshonesto línea que ha adoptado la política del gobierno.
- En todo movimiento con el que conseguir un cambio, existe un precedente. El hecho de que yo tome la decisión de apoyar la reducción fiscal podría desencadenar

el aumento del apoyo popular a la causa, ejerciendo una mayor presión contra el gobierno.

En contra de hacer objeción fiscal presento los siguientes argumentos:

- El acto en sí constituye un delito, por lo que puede ser castigado por las autoridades judiciales con multas o sanciones penales de todo tipo.
- La objeción fiscal puede constituir un precedente para que cierto número de personas comiencen a pagar y a declarar lo que les parezca oportuno, lo cual constituye un acto que acabaría por afectarnos a todos.
- En el período de crisis, con el objetivo de garantizar el estado de bienestar y la integridad económica de los ciudadanos españoles, el gobierno debe poder destinar la mayor cantidad de recursos y dinero, por lo que puede llegar a resultar comprensible que se produzcan reajustes presupuestarios.
- Es esencial garantizar que lo aprobado por las instituciones del Estado se cumpla, y el presupuesto ha sido aprobado por la mayoría de los ciudadanos, cuya voluntad debe ser respetada en el marco de una nación democrática.

La situación que describe el dilema me genera numerosas dudas porque enfrenta los valores de la solidaridad con el del respeto a la legalidad.

Por una parte, si decido llevar a cabo la objeción fiscal como forma de protesta, corro el riesgo de ser sancionado por las autoridades correspondientes, ya que habré cometido un delito. No obstante, si decido no llevar a cabo la objeción fiscal, no participaría en una forma de demanda popular cuyo único objetivo sería conseguir una sociedad más justa e igualitaria.

Es importante valorar, asimismo, el impacto que tendría este acto de desobediencia civil entre el resto de la población, ya que es posible que algunas personas tomen este ejemplo como un mero pretexto para defraudar ellos a Hacienda.

En un período tan duro a nivel social y económico como es la crisis que se vivió por aquellos años, el que determinadas personas decidan, en base a sus propios intereses, pagar menos de lo que les corresponde, solo puede calificarse como insolidaridad social hacia los propios conciudadanos, algo que solo puede ser tildado como una lacra.

El practicar la objeción fiscal constituye un ejemplo claro y manifiesto del interés de determinadas personas en mejorar el mundo. Permite, además, que los ciudadanos ejerzan presión para mejorar la situación que viven las personas de las zonas en conflicto o con bajos niveles de renta, la cual solo puede ser calificada de miserable.

En base a mi criterio, hay que valorar y tener en cuenta el hecho de que ambas decisiones implican consecuencias, unas de corte penal y otras de tipo moral. A grandes rasgos, si yo tomase la decisión de no practicar la objeción fiscal, sería uno más de los millones de ciudadanos del primer mundo que no toman en consideración las brutales violaciones de los Derechos Humanos que se producen en algunos países.

Por otra parte, si decido apoyar la objeción fiscal, estaré mostrando mi apoyo a la lucha contra la injusticia aunque vulneraría las leyes establecidas por el conjunto de los ciudadanos de forma democrática.

Si fuese yo la persona que se ve en la disyuntiva de tener que elegir entre apoyar la objeción fiscal o no hacerlo, optaría por apoyarla. Considero que, para conseguir un verdadero cambio, hay que ser decidido, aunque eso implique, como en el caso que describe el dilema, vulnerar la ley.

Considero que, a la hora de juzgar esta situación, es necesario tener en cuenta, tal como he mencionado previamente, que la toma de una u otra decisión tiene aparejada una serie de consecuencias. Para afrontar esta situación, es interesante tomar como ejemplo al activista indio Mahatma Ghandi, el cual defendió la lucha contra las leyes consideradas injustas, pero siempre de forma pacífica y aceptando las consecuencias derivadas de sus actos.

Considero una enorme injusticia social el que el Estado español invierta más PIB en materia de defensa que en el mantenimiento de la ayuda a las regiones más desfavorecidas. El gobierno, además, incumple su compromiso, por lo que traiciona la confianza de los ciudadanos. La reducción del gasto militar español permitiría aumentar las ayudas a combatir la hambruna y la pobreza, teniendo en cuenta que España podría reducir el valor de la inversión en defensa aun dentro de los parámetros de la OTAN, por lo que no se incumplirían los acuerdos con dicha organización.

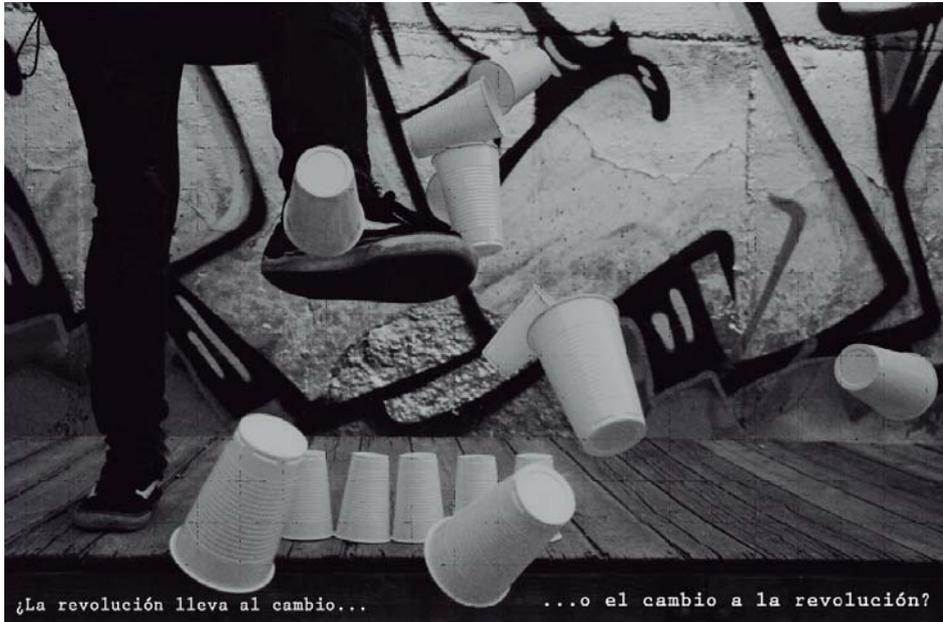
Para finalizar, quiero destacar la importancia que tiene el hecho de que los países occidentales asuman sus responsabilidades sociales con el tercer mundo, de forma que sean los más ricos y poderosos los que protejan a los más débiles y desprotegidos ante las duras condiciones que se imponen en determinados lugares en esta nueva época marcada por nuevos retos.

Vóronoka

SECCION FOTOGRAFÍAS PREMIADAS

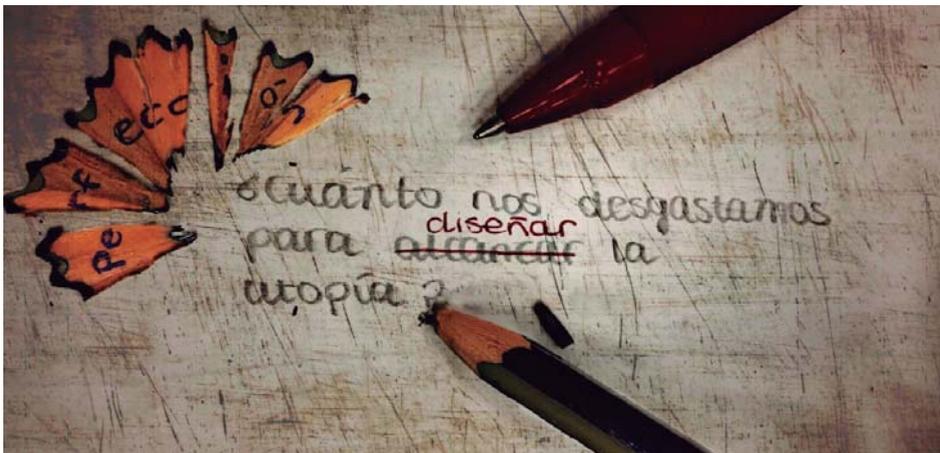
Primer Premio:

José Luis Megía Gimeno. IES San Isidro.



Segundo Premio:

Jimena Díaz Argente, Marta Manzaneque Paláu. Instituto Veritas.



Tercer Premio:

Elisa Quevedo Parreño. IES Sevilla La Nueva.



.....

SECCION VÍDEOS PREMIADOS

Primer Premio: *Caminando:*

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=nyzN3T5nP9Y

Miriam Sánchez Rodríguez. Instituto Veritas.

Segundo Premio: *Utopía cotidiana*

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=L70JS3Hf918

Jorge Martín Escribano, Gonzalo Bautista Jordán. IES Gonzalo Torrente Ballester

Tercer Premio: *La voz del orden*

<https://www.youtube.com/watch?v=96rBGOBVM48>

Jorge García del Río, Clara Arribas Bonilla. IES Ramiro de Maeztu.

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 SEPFi.
(Plaza de Argüelles, 7 • 28008 Madrid • info@auladoc.com)
Bankia ES88 2038 1760 8960 0060 0427

- 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

Normas de publicación

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

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

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

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

Artículos, entrevistas, aulas abiertas y comunicaciones:

Javier Méndez: javier.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: Manuel Sanlés Olivares, José Antonio Santiago Sánchez, Ignacio Marcio Cid, Patricia Pratts, Delia Manzanero, Luis Calero Morcuende, Rosa María Rodríguez Ladreda, Javier Méndez Pérez, Felipe Aguado Hernández, Soledad Hernández, Eva García Traba, Ricardo Rodríguez de Rávena, Miguel Vázquez Feire.

TAMBIÉN HAN COLABORADO: Julián Arroyo Pomedá, Pedro Ortega Campos, Ana María Simón Viñas, Luis Roca Jusmet, Elena Romea Parente y M^a del Rosario Sánchez García.



SEPFI

Sociedad Española de
Profesores de Filosofía