

Los retos de la Filosofía en el siglo XXI

**Actas del I Congreso internacional de la
Red española de Filosofía**

Volumen VII

© Red española de Filosofía (REF)
Paseo Senda del Rey 7, 28040 Madrid
<http://redfilosofia.es>
© Publicacions de la Universitat de València (PUV)
Arts Gràfiques 13, 46010 València
<http://puv.uv.es>
Primera edición: octubre 2015
ISBN: 978-84-370-9680-3

Los retos de la Filosofía en el siglo XXI

Actas del I Congreso internacional de la Red española de Filosofía

Coordinación general

Antonio CAMPILLO y Delia MANZANERO

Coordinación de los volúmenes

Juan Manuel ARAGUÉS, Txetxu AUSÍN, Fernando BRONCANO, Antonio CAMPILLO, Neus CAMPILLO, Cinta CANTERLA, Cristina CORREDOR, Jesús M. DÍAZ, Catia FARIA, Anacleto FERRER, Delia MANZANERO, Félix GARCÍA MORIYÓN, María José GUERRA, Asunción HERRERA, Joan B. LLINARES, José Luis MORENO PESTAÑA, Carlos MOYA, Eze PAEZ, Jorge RIECHMANN, Roberto RODRÍGUEZ ARAMAYO, Concha ROLDÁN, Antolín SÁNCHEZ CUERVO, Javier SAN MARTÍN, Marta TAFALLA, Pedro Jesús TERUEL y Luis VEGA

Volumen VII

Sección temática 6: Filosofía y educación

Coordinación

Félix GARCÍA MORIYÓN
Universidad Autónoma de Madrid

Publicacions de la Universitat de València

València, 2015

ÍNDICE

	Páginas
La filosofía universitaria española Historia de una falsa conciencia <i>Gonzalo VELASCO ARIAS</i>	7-17
Una nueva cultura filosófica <i>Alejandro MORENO LAX</i>	19-26
Els reptes de l'educació filosòfica en un món global <i>Jaume RUIZ I PEIRÓ</i>	27-35
La inutilidad de la Filosofía. El cansancio de su defensa <i>María Luisa MARQUINA SAN MIGUEL</i>	37-43
Alain Badiou y la recomienzo platónico de la filosofía en el siglo XXI <i>Wenceslao GARCÍA PUCHADES</i>	45-52
Antecedentes, sentido y aplicaciones del autoconocimiento en la filosofía y en la educación <i>Raúl GENOVÉS COMPANYY</i>	53-63

La filosofía universitaria española

Historia de una falsa conciencia

Gonzalo VELASCO ARIAS

Universidad Camilo José Cela

Introducción

Esta comunicación nace de una triple y solo en primera apariencia prosaica motivación. En primer lugar, busca si no dar una respuesta, al menos revolve argumentativamente contra esa insistente pregunta que hemos de sufrir los integrantes del ramo de las “artes y las humanidades” cuando se nos inquiere —por no decir que se nos increpa— sobre la utilidad de nuestras disciplinas. Esa pregunta se formula con especial desconfianza cuando se trata de la filosofía. Más concretamente, me preocupa la cierta dificultad de los afectados para defender su puesto de trabajo, su beca de investigación y la bolsa de viajes que su universidad de destino o entidad financiadora le concede para posibilitar su participación en los foros internacionales especializados. En relación a ello, la segunda de las cuitas que me anima a reflexionar en estos términos es la cierta insatisfacción que experimento al leer buena parte de los alegatos de defensa ante la sociedad publicados por los filósofos académicos españoles en los periódicos de tirada nacional. En tercer y último lugar, es mi intención contribuir a desvelar y denunciar una actitud común entre muchos de los integrantes de este campo académico, que oscilan entre el lamento nostálgico y distante por ejercer su labor profesional en un medio político y social hostil a la especulación filosófica, y la dulce complacencia que brinda el abandono a la participación acrítica en los rituales de interacción internos al propio campo.

Como avanzaba, la vulgaridad de estos desvelos es solo aparente pues, como no le será ajeno al lector avezado, en ellos están en juego dos de las cuestiones fundacionales de la filosofía: por una lado, la pregunta por su propia razón de ser; por otro, la del lugar que ha de ocupar en el orden de los saberes, cristalizado institucionalmente en la organización universitaria. No en vano, sería un recurso ortodoxo y conforme a la norma de la tradición apelar a los textos clásicos que los principales referentes del canon moderno y contemporáneo han dedicado a estos interrogantes. Al acometer en lugar de ello un análisis del argumentario

esgrimido por los filósofos universitarios en la prensa generalista, busco diagnosticar el estado de la autoconciencia de nuestra academia que, adelante, oscila entre su representación como intelectual implicado en los problemas sociales, y la defensa de su papel como engranaje esencial en el entramado educativo. Para acometer este diagnóstico, y siguiendo el tipo de estudios que en los últimos años han acometido desde la Universidad de Cádiz los profesores Francisco Vázquez y José Luis Moreno Pestaña, evitaré apoyar mi exposición en la utilización acrítica de taxonomías engendradas en el mismo campo que busco considerar, lo que conllevaría que los elementos que constituyen el objeto a analizar se convertirían, a su vez, en instrumentos de análisis¹. Emplearé para ello algunas categorías de la sociología de la filosofía empleada por estos autores, inspirados a su vez en los trabajos de Randall Collins y de Pierre Bourdieu.

Ideología de las alegaciones en defensa de la filosofía

El género contencioso es el propiamente inherente la filosofía desde la revolución ilustrada. La novedad introducida por la Ilustración, como sabemos bien, radica en que el fiscal del proceso es la propia razón, que se acusa, juzga y defiende a sí misma. Los alegatos en defensa de la filosofía, sin embargo, surgen por ataques externos al propio ejercicio de la razón, que vulneran la producción autocrítica que la institución universitaria, en principio, está destinada a garantizar. Ese es el principal motivo por el que toda una generación de profesionales de la filosofía se ha prodigado en las tribunas periodísticas de las que son habituales colaboradores. Como más adelante comentaré, el cultivo habitual de esos espacios de publicación implica tanto una cierta concepción del deber del filósofo ante la sociedad, como el papel jugado en una cierta idea de cultura ligada al proceso histórico de la Transición democrática española.

Con fines meramente propedéuticos, propongo la siguiente clasificación de los argumentos destilados en los últimos años: los artículos que defienden la utilidad de la filosofía, con muchos matices a lo que se entiende por “utilidad”; aquellos que sostienen la radical incompatibilidad de la filosofía con objetivos de eficiencia y utilidad, incluso en su traslación al plano social; los que lamentan la desaparición inexorable de una cultura ilustrada de retrato sumamente indeterminado, en la que la filosofía habría tenido su hábitat más propio.

Seguramente sea la profesora Adela Cortina quien de modo más tenaz haya intervenido en favor del primer tipo de argumento. Desde su preocupación por la calidad de la educación como único camino hacia la libertad, así como de la preservación de la Ética² en los planes de estudio de la enseñanza secundaria, sus tesis persiguen legitimar la importancia funcional de la filosofía en las sociedades contemporáneas. En su artículo *¿Es posible innovar en Humanidades?*³, la profesora Cortina se enfrenta al concepto de “innovación”, con el que las políticas públicas están revistiendo su exigencia de eficacia productiva y rentabilidad a la investigación académica. Reconoce allí lo que de problemático tiene exigir a las Humanidades que su producción de conocimiento deba ser trasladada al tejido socioeconómico para hacerlo

¹ Vázquez García, Francisco, *La filosofía española. Herederos y pretendientes. Una lectura sociológica (1963-1990)*, Abada, Madrid, 2010.

² Este artículo considera tan solo el debate en torno al papel de las Humanidades en general y de la Filosofía en particular en los sistemas universitarios. Excluimos de nuestro análisis los textos que estos mismos autores han dedicado a la calidad de la educación secundaria y al papel de las asignaturas de Ética e Historia de la Filosofía en los currículos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

³ Cortina, Adela, “¿Es posible innovar en Humanidades?”, *El País*, 15/07/2013.

más competitivo, pero tampoco descarta que sea una competencia ajena a las disciplinas humanísticas. La innovación, explica la catedrática de la Universidad de Valencia, es un híbrido entre la invención (la generación de una idea) y mercado (su puesta en valor), algo que —como reconoce la CRUE— las humanidades hacen en el terreno de la producción cinematográfica, discográfica, audiovisual, editorial; en museos y fundaciones; en educación, preservación del patrimonio histórico, turismo y medios de comunicación⁴. Como ejemplos concretos, se sugiera la fructífera simbiosis entre la arqueología y las empresas de construcción, o entre la filosofía como catalizadora de “la fecundidad social de una organización”. Cortina defiende que “innovar en ese sentido no es mancharse las manos” pero, reconociendo el carácter problemático de esta posición, se apresta a puntualizar que la verdadera aportación de las Humanidades estriba en “reforzar vínculos humanos, generar cultura, crear ese humus desde el que es posible el cultivo de las personas y de los ciudadanos, potenciar las raíces valiosas sin las que las sociedades quedan desarraigadas”.

Precisamente por su innegable prudencia, el resultado de la alegación de la profesora Cortina resulta contrario a sus propios fines: por un lado, reivindica moderadamente la capacidad de las Humanidades para innovar, pero reconociendo implícitamente un margen de incompatibilidad y, por tanto, de ineficacia. Por otro, asocia esa innovación a una concepción de la “alta cultura” construida desde las instituciones, precisamente, con fines de comercio e identidad hacia el exterior: el cine, el patrimonio, el turismo. Como más adelante defenderemos, la idea de cultura no debe darse por supuesta: antes bien, resulta una tarea urgente para la filosofía *disputar* el significado de este término. Por último, tras su intento de cuadrar el círculo, la académica de las Ciencias Morales y Políticas reconoce con cierto alivio que lo propio de las humanidades es una suerte de fomento de los vínculos ecuménicos, en una declaración no exenta de ambigüedad que cede a la falacia de reconocer para las humanidades la exclusividad de la buena sociabilidad humana.

Esta última falacia, argüida ante la no menos falaz amenaza de eliminar las materias filosóficas del currículo de la enseñanza secundaria por considerar “transversales” sus contenidos, es un lugar ciertamente común en los alegatos de los profesionales de la filosofía. Cortina incide especialmente en ellos al referirse a la ética: “conocer las tradiciones [éticas] y aprender a discernir entre ellas es, pues, de primera necesidad para asumir responsablemente actitudes morales, para poder dialogar con otros sobre problemas éticos, para innovar”⁵. Parece hacerse entender así que solo conociendo las escuelas éticas —que, por otro lado, no son sino una representación retrospectiva fruto de la especialización disciplinaria del saber filosófico— se puede llegar a actuar moralmente, actualizado así en la época de la división de las esferas del saber el vetusto prejuicio socrático según el cual se obra mal por ignorancia⁶.

En el extremo opuesto del argumentario, el profesor José Luis Pardo es uno de los principales críticos de la estrategia de la rentabilidad social en defensa del papel de las Humanidades y la Filosofía. Ante los descorazonadores intentos de defender la subvención pública de artes y humanidades argumentado “la gran utilidad de la filosofía, la historia del

⁴ Obsérvese que, en todo rigor, los casos esgrimidos pueden ser reducidos a tres: producción audiovisual y editorial; patrimonio artístico y educación.

⁵ Cortina, Adela, “Ética en la escuela”, *El País*, 02/12/2012.

⁶ Parece dar a entender Adela Cortina que primero hay que inclinarse por una escuela ética (ser utilitarista o deontologista kantiano, epicúreo o cristiano) para poder actuar racionalmente en términos éticos, lo cual implica una confusión entre la consistencia inter-teórica y la razón práctica: “una sociedad no puede renunciar a transmitir en la escuela su legado ético con toda claridad para que cada quien elija razonablemente su perspectiva”

arte, el análisis sintáctico o las *performances* para la actual coyuntura social en la que vivimos” —no carece el profesor de la Complutense de ironía—, Pardo ofrece un rotundo rechazo a cualquier utilidad social de la filosofía: “lo nuestro no es socialmente útil, rentable o aprovechable, no contribuye como un bálsamo al funcionamiento de la sociedad con menos fricciones, no produce adaptación o conformismo sino todo lo contrario: fomenta el conflicto y el desacuerdo, alimenta la disconformidad y la inadaptación y, encima, no da dinero”⁷. Me permito adelantar que concuerdo con la parte final de esta tesis, que desarrollaré con más profusión en el último punto de esta comunicación: lejos de la insistencia en la contribución de la filosofía a la consolidación de un consenso social, su papel ha de ser siempre el de extrañar la normalidad, quebrar el reparto de sentido y generar alternativas que sólo puedan manifestarse como disenso. Pardo, no obstante, no corrobora la posibilidad político-cultural de la opción apuntada, muy en la línea de las tesis del filósofo francés Jacques Rancière. Ese disenso generado por la filosofía no es para Pardo un objetivo político, sino la condición para una existencia experiencialmente *auténtica*: la responsabilidad del escritor, el pintor o el filósofo, es “rebuscar entre la basura hasta encontrar esos residuos de sensibilidad —y de entendimiento— que la sociedad ha ido desechando precisamente para funcionar mejor, para profundizar en el modo empobrecido de nuestra vida tecnológica”. Esos hallazgos, continúa, son imposibles de capitalizar desde un punto de vista político, social o económico, pero son los únicos que pueden “compensar el empobrecimiento de la vida moderna y señalar el límite irrebalsable a la lógica de la eficacia y la rentabilidad”.

Las de Cortina y Pardo representan dos posiciones paradigmáticamente antagónicas: la primera defiende el papel educativo e innovador de la filosofía como condición necesaria para el buen funcionamiento de la sociedad; el segundo concibe la filosofía como un cortocircuito en la normalidad social capaz de recuperar para la experiencia la autenticidad vital maniatada por la vida moderna. La primera solo concibe la filosofía como un órgano intrínsecamente político, el segundo, intrínsecamente impolítico, en una suerte de heideggerianismo —aunque el citado en este caso sea Benjamin— hedonista que, como sugeriremos más adelante, bajo una pátina ácrata esconde el aburguesamiento de toda una generación de intelectuales⁸.

La tercera de las actitudes comunes entre los profesores españoles es la reivindicación de un pasado ilustrado —en ocasiones confusamente amalgamado con el espíritu del humanismo renacentista— en el que la filosofía universitaria ejercía un papel vertebrador reconocido —y esta es la clave del argumento— por una ciudadanía imbuida del *ethos* crítico y el afán de emanciparse a través de la luz del conocimiento. Esa apelación nostálgica, que suele confrontarse con la constatación de una crisis civilizatoria sin precedentes, tiene sus principales referentes en la perfecta correspondencia entre filosofía idealista y universidad o, en menor medida, en el rol público que se atribuye a los *philosophes* franceses, desde Voltaire hasta mayo del 68. Es un tópico recurrente en los artículos publicados por el profesor Rafael Argullol su letanía ante una ciudadanía de “ignorancia autosatisfecha”⁹, que redundante en la “apatía intelectual” generalizada de los estudiantes universitarios. Junto al entramado

⁷ Pardo, José Luis, “¿Para qué sirve esta empresa?”, *El País*, 04/01/2014.

⁸ Prueba de esta valoración es la acritud que, pese a utilizar potencialmente sus mismos conceptos y argumentos, ha mostrado Pardo hacia filósofos contemporáneos como Jacques Rancière y Alain Badiou, en un artículo en el que menospreciaba el éxito actual de estos filósofos como secuelas impropias de sus precedentes Deleuze y Althusser. Cfr. al respecto Pardo, José Luis, “Viejos nuevos filósofos”, *El País*, 18/11/2011. Este artículo fue replicado mediante una breve carta al Director firmada, entre otros, por los profesores José Luis Moreno Pestaña y Germán Cano.

⁹ Argullol, Rafael, «Sin crítica no hay libertad», *El País*, 23/12/2012.

burocrático que premia a los tramposos¹⁰ frente a los intelectuales verdaderamente volcados en crear sistemas osmóticos entre universidad y sociedad, este sería el principal motivo de desánimo de los profesores, intelectuales en otro tiempo alentados por la memoria de una universidad que —pese a ciertos pecados veniales, como su tendencia centrípeta y endógena—, desde el Renacimiento no ha dejado de incorporar a sus principales miembros a los debates públicos de su época¹¹.

Esa indolencia por el saber vendría a ser, en términos del profesor Antonio Campillo que son compartidos por una gran mayoría de artículos, el resultado de una concepción economicista y tecnocrática del conocimiento que ha llevado a una crisis cuyos efectos no son exclusivamente económicos y financieros, sino que afectan a la esencia de la civilización occidental. “Ante el divorcio entre el progreso tecno-económico y el retraso ético-político —opina el actual Presidente de la REF— los filósofos no han de limitarse a asumir el papel de ‘tábanos de la pólis’ como Sócrates, ni siquiera el de profesores del Estado-nación, como Hegel, sino el de ‘funcionarios de la humanidad’”¹². Esta de nuevo difusa y ciertamente hiperbólica responsabilidad se enmarca para el profesor Campillo en el paradigma neoliberal y tecnocrático que gobierna la educación, lo cual hace pensar que esa crisis civilizatoria aludida debe atribuirse a lo acaecido grosso modo en los últimos veinte años.

Condiciones socio-históricas de la entente entre filosofía y universidad

La apelación de resonancias míticas a la Ilustración como el momento excelso para la filosofía universitaria es jalonado en el imaginario por las figuras de los filósofos idealistas impartiendo sus sistemas desde las cátedras del estado prusiano. En su monumental *Sociology of Philosophies*, Randall Collins explica la revolución universitaria prusiana como una toma de control por parte de los intelectuales de la base material de su producción intelectual¹³. Contra las indeterminadas invocaciones a la aportación cultural de la universidad a partir del Humanismo renacentista y de una Ilustración genérica, la investigación de Collins evidencia¹⁴ el carácter históricamente único de esa compenetración entre filosofía, universidad y Estado. Como en realidad es bien sabido, la base material de la creatividad intelectual antes de la revolución académica era el patrocino¹⁵. Collins demuestra que el nivel de abstracción de las cuestiones filosóficas necesita una base material que garantice su autonomía respecto a las demandas sociales. Frente a vagas apelaciones retrospectivas a los humanistas e ilustrados como intelectuales implicados, la figura del filósofo no equivale a la del intelectual en la concepción laica de la cultura¹⁶. Al contrario, cuando la base material de la producción

¹⁰ Aquellos que planifican su actividad de publicación y divulgación en función de los parámetros externos al propio campo disciplinar establecidos por las agencias de evaluación de la calidad en la educación. Cfr. Argullol, Rafael, «Disparad contra la Ilustración», *El País*, 07/09/2009.

¹¹ Argullol, Rafael, «La cultura enclaustrada», *El País*, 05/04/2014. El cuadro de la universidad renacentista que dibuja Argullol como primer gran escenario entre cultura y sociedad es estrictamente retrospectivo, como demostraremos a continuación mediante referencia a la obra del sociólogo de la filosofía Randall Collins.

¹² Campillo, Antonio, «La crisis del pensamiento occidental», *El País*, 13/04/2013.

¹³ Collins, Randall, *Sociología de las filosofías. Una teoría global del cambio intelectual*, Hacer Editorial, Madrid pp. 641-654.

¹⁴ Su análisis de la producción filosófica toma en cuenta la interacción de las siguientes variables: las maniobras de los intelectuales para encontrar un papel en la red interna; las condiciones de la institución universitaria en cada época, tomadas como catalizadores y garantes de la creatividad en la red interna; contexto político circundante. Cfr. *ibid.*, p. 652.

¹⁵ *Ibid.*, p. 642.

¹⁶ *Ibid.*, p. 645.

filosófica es el mercado editorial animado por un público cultivado, como en la Francia de los siglos XVIII y parte del XIX, la filosofía se torna crítica con sus desarrollos más abstractos vinculados a la universidad medieval, un sistema de corporación autogestionada que creaba sus propias jerarquías y competencias disciplinarias¹⁷.

No es este el lugar para detallar las condiciones de la revolución universitaria llevada a cabo en los estados alemanes entre los siglos XVIII y XIX. Baste enumerar la confluencia entre una crisis en el ingreso de estudiantes, en un sistema que inicialmente competía con los *Gymnasium* como alternativas a la universidad¹⁸; la reforma política prusiana, resultante histórico de la Revolución Francesa y las guerras napoleónicas, que creó las bases para un sistema de corte progresivamente liberal¹⁹; y, por último, una lucha *consciente* de la filosofía por hacerse con el control de las condiciones inmediatas de la vida intelectual. El primero de los factores se solventó haciendo de los estudios universitarios una condición para la ocupación de puestos en la burocracia estatal, creando así el modelo de carrera progresiva que regula todos los sistemas educativos actuales²⁰. En cuanto a la lucha de los intelectuales por su lugar en la red interna, la desvinculación de la universidad de la carrera eclesiástica permitió liberar a la filosofía de su subalternidad medieval respecto a la teología, el derecho y la medicina²¹. El idealismo de la aetas kantiana es la sistematización que posiciona a la filosofía en su papel limitador (crítico) de otras disciplinas (facultades)²², con un papel esencial en la formación de las élites del Estado²³. Obviamente, no puede cederse a la tentación de crear una relación directamente causal entre el “conflicto de las facultades” en el contexto de la reforma universitaria y el advenimiento del idealismo. Pero tampoco ha de cederse a la falacia retrospectiva de considerar la reforma como un correlato de la filosofía idealista: el conflicto universitario y la lucha por la ocupación de la propia base material es una variable en concepción idealista, como en el plano político lo fue la Revolución Francesa²⁴.

Esta autonomía conscientemente ganada en el conflicto de las facultades es la que permitió que la sofisticación conceptual y sistemática del idealismo dominara la atención de la filosofía por encima de la argumentación de los intelectuales de orientación abierta²⁵. Lo que nos interesa destacar con esta alusión superficial a un fenómeno en sí tan complejo es que la centralidad institucional y la autonomía de la filosofía universitaria no se siguen inmediatamente de unos principios ilustrados, liberales —hoy añadiríamos democráticos—. Fue necesaria una lucha consciente por la ocupación de ese espacio en un contexto histórico determinado. No en vano, de la exclusividad histórica de este modelo da testimonio la comparación con la sistematización de la educación superior en la Francia ilustrada, que

¹⁷ Sobre el protagonismo actual de los filósofos no académicos, incluso ya en la red interna a la universidad, cfr. *ibid.*, p. 648, n. 22.

¹⁸ Collins señala los problemas de los egresados universitarios para seguir una carrera profesional, una vez la Iglesia ya no suponía una posibilidad lucrativa. Tan solo la Facultad de Derecho suponía un atractivo para los hijos de la burguesía alemana, por el carácter de reivindicación juvenil y nacionalista de las fraternidades asociadas.

¹⁹ Con muchos matices, cfr. p. 666.

²⁰ Sobre la especificidad del modelo alemán, que asocia la docencia universitaria con la creatividad, previamente reservada a las Academias de científicos y artistas.

²¹ Consumando así las añejas reivindicaciones de la revolución de la Facultad de Artes de 1277.

²² Sobre Kant y Fichte, *ibid.*, pp. 650-2.

²³ Sobre la responsabilidad de Estado de Hegel y Schelling en Berlin, cfr. p. 652.

²⁴ *Ibid.*, 649-650.

²⁵ *Ibid.*, p. 648.

privilegió las escuelas profesionales encargadas de transmitir un cuerpo de conocimientos cerrado a un público laico que se encargaba de aplicarlo socialmente. Collins esgrime este factor como explicación de que el mercado literario siguiese siendo durante el siglo XIX la base material de la producción filosófica²⁶. La francesa es una sistematización del saber para su rentabilidad social, en la que la filosofía juega un papel educativo fundamental, pero no constituye un campo de especialización profesional hasta muy avanzado el siglo XX²⁷: filósofos sistemáticos como Jean-Paul Sartre o los grandes historiadores de la filosofía como Alain, Hyppolite o Kojève eran o profesores de secundaria o formadores de profesores en l'École National Supérieur. Los más exitosos pensadores franceses del último tercio del siglo XX se formaron como profesores de secundaria y fueron reclutados por la universidad “en la calle”, a partir del capital intelectual acumulado en un contexto cultural externo a la propia red universitaria.

¿Se generó el espacio universitario para la filosofía por los motivos aludidos por los filósofos españoles con proyección social?

Esta mínima aclaración histórica sobre lo que constituye una filosofía académica ilustrada nos permite emprender un diagnóstico sobre la base material de la filosofía universitaria española. Como ya fue adelantado, entendemos que la sociología de la filosofía trabajada por Francisco Vázquez, fundamentalmente en *La filosofía española. Herederos y pretendientes*, supone el método idóneo para fomentar la autoconciencia de la base material de nuestra producción académica. Su propósito es evitar que las taxonomías disciplinares dominantes en un estado dado del campo sean utilizadas para analizar y establecer las particiones del propio campo de un modo ahistórico y general. Para ello, es preciso dar cuenta del cambio de estas taxonomías y de sus transformaciones como instrumento y blanco de los conflictos que estructuran la historia del campo²⁸.

Una variable insoslayable para entender las condiciones históricas de la filosofía universitaria española²⁹ es la relación directa entre el aumento de la demanda de licenciados en filosofía y el crecimiento del estudiantado en el Bachillerato y la Universidad, que se produce de forma exponencial en las décadas de 1960 y 1970, muy por encima de las tasas de crecimiento vegetativo de la población española durante este periodo³⁰. Esta demanda de estudios medios y superiores se nutre de los hijos de las clases media³¹s nacidas del desarrollismo y la urbanización iniciados en los años cincuenta, que abandonan su origen rural y deciden invertir capital escolar ante la expectativa de promoción social de sus vástagos³².

A partir de ese factor socio-demográfico inicial, el estudio de Vázquez traza la genealogía de los distintos nódulos que reconfiguraron la red de la filosofía universitaria, tomando como descriptores la distinción entre capital social, académico e intelectual³³; la motivación de las

²⁶ *Ibid.*, pp. 764-798.

²⁷ Con la salvedad, ya entrado el siglo XX, del espacio académico creado por la recepción de la fenomenología y la filosofía idealista.

²⁸ Vázquez García, Francisco, *La filosofía española. Herederos y pretendientes*, op.cit., p. 15-16.

²⁹ Vázquez sigue las tres variables de Collins enumeradas en la nota 14.

³⁰ *Ibid.*, p. 34. La nota 3 ofrece concreción de datos.

³¹ Sobre la baja presencia de clase obrera en la universidad de esas décadas y la discutible democratización de la universidad, cfr. pp. 37-40

³² *Ibid.*, p. 36. Concreción de datos y referencias en notas 8 y 9.

³³ Clasificación de Pierre Bourdieu en *Homo academicus*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

elecciones del objetivo y el estilo filosófico privilegiados por los agentes del campo; su origen geográfico y socioeconómico; sus actitudes ante los rituales de la ortodoxia académica. El análisis de Vázquez, que procedemos a sintetizar obviando su profusión y complejidad documental, permite entender los condicionantes tanto de las principales *ethoi* filosóficas en activo en el campo académico actual, como la segmentación administrativa de la producción y docencia filosófica en áreas de conocimiento. Someramente, Vázquez distingue entre la transformación interna a la red oficial (herederos) y las transformaciones catalizadas por las redes alternativas a la normalidad académica franquista.

Al capital mayoritariamente académico de esta red oficial, la genealogía sociológica de Vázquez opone una red alternativa vertebrada por su capital intelectual: si la proyección de la red de los “guardianes del canon” es principalmente escolar, la de la red alternativa lo es mundana; si la producción de los primeros es erudita y ortodoxa, la de los segundos tiene un componente vanguardista³⁴.

La consecuencia de esta progresiva dicotomización de los *ethoi* filosóficos es la disputa por el sentido y estatuto de la filosofía y los condicionantes que decantaron su inclinación por una parcial sectorialización en áreas de saber estancas. Como bien advierte Vázquez en el prólogo, las categorías que definen cada postura no son solo descriptivas, sino que contienen un índice normativo que excluye otras actitudes de lo que debe ser la filosofía. En esta “guerra de posiciones”, la red oficial metamorfoseada en escuela exegética del canon ha quedado progresivamente confinada a una más entre las áreas de conocimiento³⁵. Esa pérdida del lugar eminente tiene que ver con la base material extra académica de la que se sirvió la red alternativa para alcanzar un mayor capital intelectual y social que acabaría redundando en la acumulación de capital académico³⁶. Individuos como Jesús Aguirre y Javier Pradera; las editoriales Taurus, Alianza, Espasa, Tecnos, Anthropos, Anagrama y Destino; revistas como *Cuadernos para el Diálogo*, *Revista de Occidente*, *Sistema*, *Theoría*, *Isegoría*; instituciones como el Instituto Fe y Secularidad, la Fundación March, el Instituto de Filosofía del CSIC, el Instituto de Estética³⁷, entre otros, aportaron a la red alternativa una visibilidad para la hegemonía cultural generada por y para el desarrollo de la Transición democrática española. Vázquez, no en vano, destaca la importancia capital del papel mediador entre tradiciones filosóficas de Javier Muguerza, en un contexto de exaltación del diálogo, “término bizco que, en el contexto de la Iglesia posconciliar y de la Transición política (‘diálogo’ entre las fuerzas que pactaron el cambio político, ‘reconciliación’ nacional, ‘diálogo’ entre cristianos y no creyentes) recibía a la vez significados políticos, religiosos y filosóficos”³⁸. Sumado a la proximidad implícita o explícita (sobre todo en el caso de los filósofos juristas como Gregorio Peces-Barba o Elías Díaz) al PSOE, este capital social se convirtió en académico a través de la Ley de Reforma Universitaria aprobada en 1983, en virtud de la cual se promulgó la constitución de áreas de conocimiento. Las viejas materias dominantes quedaron desde entonces encuadradas en un área heterogénea destinada casi exclusivamente a la proyección escolar de la enseñanza filosófica cada vez más diluida³⁹.

³⁴ *Op. cit.*, p. 179.

³⁵ Pese a contar todavía con el capital simbólico que le confiere la regulación de los contenidos de la PAU.

³⁶ No en vano, Vázquez demuestra cómo los filósofos más vanguardistas del polo alternativo son los que más rápidamente accedieron a titularidades y cátedras, que paradójicamente interpretaban como una concesión a la ortodoxia y una constricción a su voluntad creativa.

³⁷ *Ibid.*, p. 167.

³⁸ P. 169.

³⁹ Reducida en la actualidad a una materia de 3 horas semanales cuya obligatoriedad para el acceso a la

Ahora bien, si en los años 70 alcanzaron la hegemonía intelectual, manteniéndose dominada en el plano académico, a partir de la década de los 80 comenzaron a ocupar posiciones dominantes en la administración de la filosofía académica. En cambio, las antiguas materias de segundo rango se agruparon en tres áreas jerárquicamente equivalentes a la de Filosofía: Filosofía Moral, Política y del Derecho; Lógica y Filosofía de la Ciencia; Estética y Teoría de las Artes. Aunque esta última ha visto aminorada su presencia en los planes de estudio a partir del último Libro Blanco de 2008, estas áreas no han hecho sino ganar presencia respecto a las materias de la Filosofía “pura”.

Conclusión: la falsa conciencia de la filosofía académica española

¿Qué conclusiones nos permite extraer esta genealogía de academia filosófica española en relación sus alegatos de defensa frente a las acusaciones de inutilidad y despilfarro? Se colige en primer lugar que la propia idea de filosofía defendida por los profesores españoles en las tribunas de los medios de comunicación tiene referentes distintos o, más bien, un único pero imaginario referente. El fomento de las carreras universitarias en el campo de la filosofía y, en consecuencia, de la especialización investigadora, no ha tenido como impulso el amor a la verdad de una sociedad crítica y confiada en el retorno social de sus inversiones en la formación de funcionarios dedicados al mero saber. Solo en la medida en que la Ética y la Historia de la Filosofía han sido una condición necesaria para la obtención del Bachillerato puede decirse que ha jugado un papel estatal en la educación de la ciudadanía —una función, por otro lado, minada desde su propia implementación y fallida desde el origen si atendemos a la anómica incompreensión de la función de estas asignaturas en los planes de estudio de las enseñanzas medias—.

Sorprende, por lo tanto, el autorretrato de los filósofos académicos como responsables del fomento del espíritu crítico, de la deliberación ética y, en suma, de la libertad. Sorprende la visión de sí mismos como educadores directos de la ciudadanía o, en el caso de los más críticos con el ideario de la “rentabilidad social”, como avezados inconformistas capaces de destituir siquiera momentáneamente el funcionamiento tecnocrático e instrumental de las sociedades contemporáneas. Sorprende lo poco que los filósofos se conciben como “formadores de formadores”, que es la única función que la base institucional imperante les ha dado lugar a ser. En lugar de ello, abrazan el ideal de una mistificada universidad ilustrada en la que el profesor enseña lo que investiga, sin reparar en el modo en que esa investigación es transferida o comunicada, tomando la inversión pública en investigación filosófica como un fin en sí mismo de toda sociedad humanista y democrática.

Mi diagnóstico final es que esta nostálgica autointerpretación de la filosofía universitaria española es un síntoma más de lo que en los últimos años ha comenzado a etiquetarse como la “cultura de la transición” (de ahora en adelante, CT). Con este sintagma se viene intentando visibilizar el carácter y la orientación de la cultura en la España democrática, donde “el estado de la cultura ha sido, en gran medida, equivalente al de la cultura del Estado, que la ha subvencionado generosamente y cuyo objetivo principal, declarado, de forma explícita y oficial, es, por un lado, la cohesión social y nacional y, por otro, la proyección universal”⁴⁰

universidad se reduce a los estudiantes del Bachillerato de Humanidades. Antes, la pérdida del control de las oposiciones a plazas de Enseñanza Media por parte de los profesores de esta área había desvinculado la carrera del profesor del Instituto respecto al docente universitario. Cfr. *ibid.*, p. 172.

⁴⁰ Delgado, Luisa Elena, *La nación singular. Fantasías de la normalidad democrática española (1996-2011)*, Siglo XXI, Madrid, 2013, pp. 18-21.

con fines comerciales⁴¹. Como ha demostrado Guillem Martínez en uno de los recientes estudios sobre la CT, lo que caracteriza a la cultura española de la democracia es precisamente su verticalismo, el hecho de que está siempre relacionada con el que estado que la ha subvencionado, como denunció con agudeza premonitoria Rafael Sánchez Ferlosio en un artículo de 1984 titulado *La cultura, ese invento del gobierno*⁴².

¿Por qué creo adecuado situar a la filosofía académica española bajo la reciente conceptualización de la CT? Porque como en general toda la CT, en sus intentos de definir la tarea de las humanidades, la filosofía académica se atribuye un rol emancipatorio *desde arriba*: solo pasando por sus asignaturas, sus facultades, sus titulaciones, la ciudadanía podrá tener las herramientas críticas para su emancipación. De ahí que su crítica se dirija solamente a la administración por no garantizar su misión, y a los potenciales destinatarios de su enseñanza emancipatoria por no acudir ávidos de saber a sus aulas ni agolparse en las librerías para comprar su último ensayo. Todos los artículos comentados, pese a sus distintas premisas, mantienen la misma estrategia retórica: “estamos ante una crisis civilizatoria y espiritual sin precedentes, porque la ciudadanía no los gestores de las políticas públicas se interesan por lo que tenemos que aportar”⁴³.

Lo que más ha de llamarnos la atención sobre esta retórica es que nuestros profesores de filosofía, como los grandes intelectuales españoles de los últimos 30 años, no reparan en que la única emancipación posible es la autoemancipación desde abajo, y que no cuestionen cuál podría ser su labor para catalizarla. La universidad —me atrevo a añadir: la educación en su conjunto— es una condición necesaria para este fin, porque garantiza personas dedicadas al cultivo del conocimiento, pero no es una condición suficiente⁴⁴.

En base a esta interpretación crítica, propongo dos líneas para indagar una solución. La primera tiene que pasar por un incremento de la autoconciencia de la base material e institucional de la producción filosófica. No puede ocurrir que al mismo tiempo que reclamamos un papel emancipatorio universal para la filosofía, los profesionales universitarios ofrezcan sus competencias cada vez más especializadas y restringidas a sus áreas del saber, lamentando *prima facie* el desinterés público por su investigación. Creo necesario comenzar por resemantizar lo que desde la universidad entendemos por filosofía, asumiendo la historia material que condiciona los diferentes significados que otorgamos a la disciplina. Desde la asunción de ese condicionante institucional —y no simplemente a través

⁴¹ El concepto de “Marca España” capitaliza esta interpretación de lo cultural como bien de intercambio comercial. Es igualmente significativo a este respecto el debate latente sobre el Ministerio al que el Instituto Cervantes debe su subsidiariedad administrativa, que tuvo su máxima visibilidad en la polémica entre César Antonio Molina y Miguel Ángel Moratinos, respectivamente Ministros de Cultura y Asuntos Exteriores durante la segunda legislatura del gobierno Zapatero. Cfr. al respecto los trabajos de J. L. Marzo, citados en *ibid.*, pp. 18-29, 37.

⁴² Sánchez Ferlosio, Rafael, “La cultura, ese invento del gobierno”, *El País*, 22/11/1984.

⁴³ En un artículo muy comentado, Javier Marías lamentaba con nostalgia que en la época de los gobiernos de Felipe González, la relevancia de los intelectuales públicos era tal que un ministro era capaz de levantarse a las seis de la mañana para ser el primer en saber qué era lo que el columnista de referencia había escrito sobre él. De modo análogo, en un artículo publicado el 6 de febrero de 1999 en *El País*, el profesor Manuel Garrido se quejaba de que antes, en la década de los 70, “a la gente le interesaba lo que pensaban los filósofos, al contrario de lo que pasa ahora, que los filósofos se desviven por saber lo que piensa la gente”.

⁴⁴ La investigación en filosofía garantiza una conservación, ilustración y exposición del canon, así como un desarrollo autónomo de las cuestiones especulativas en las distintas áreas sin el condicionante de la necesidad social coyuntural. Pero, de nuevo, esa labor de investigación y las publicaciones en las que se refleja son una condición necesaria intergeneracional para que exista una ciudadanía crítica e ilustrada, pero nunca es por sí misma suficiente.

de la exclusión del campo de la interpretación contraria de la actividad filosófica: p. ej.: el analítico por parte del deconstruccionista, el kantiano por el neo-nietzscheano—, es necesario repensar el papel de las distintas áreas que integran la actual titulación de filosofía en el conjunto de los saberes y la investigación, redefiniendo bien las instancias en las deben ir juntas, y dónde deben separar sus caminos.

En segundo lugar, es necesario que la filosofía, si aspira a tener un papel emancipador, se involucre en la disputa por la hegemonía cultural. En ese sentido, concuerdo plenamente con Jordi Gracia en su crítica al

crédito público que prestigia la melancolía del intelectual [...] ese aire de hastío cansado y de abandono, de derrota y de renuncia que genera la transformación desordenada del presente en intelectuales con muy pocas razones para quejarse y sin argumentos más allá de la irritabilidad que el desorden suscita en sus órdenes fosilizados. Profetizan el apocalipsis que anida en cada nuevo gesto social o público para denunciar la disolución de la alta cultura en la sociedad atolondrada del presente⁴⁵.

El acierto de Gracia estriba en identificar la parálisis práctica a la que aboca el elitismo ilustrado de los intelectuales melancólicos, que escriben sus mensajes proféticos “como enviados de los dioses para salvarnos de la insalubridad de un tiempo domado por valores disminuidos”, cegando “las vías de remedio práctico y racional para las tareas que las novedades, como las tradiciones, comportan”⁴⁶. Frente a esa actitud, y sin que ello contravenga la comentada necesidad de una filosofía académica autónoma, es igualmente necesario que los filósofos universitarios se impliquen en la lucha por la hegemonía cultural que dispute los significados que permiten orientarse al sentido común de la ciudadanía. Para ello no basta con un desesperado llamado a las aulas: es necesario implicarse en una transformación cultural que genere una nuevas coordenadas conceptuales, estéticas y afectivas. Es necesario abandonar la concepción de la filosofía como oropel de lujo de una alta cultura cuyo acceso tiene múltiples barreras que la educación contribuye a superar, para entenderla como urgencia popular de generar sentido a través de nuevos relatos, experiencias artísticas y mediáticas que permitan aprehender y transmitir la vida en común.

⁴⁵ Gracia, Jordi, *El intelectual melancólico. Un panfleto*, Anagrama, Barcelona, 2012.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 15.

Una nueva cultura filosófica

Alejandro MORENO LAX

Universidad de Murcia

Dos imágenes del mundo

Hoy predominan dos imágenes del mundo por todos conocidas que, aparentemente antagónicas, no lo son tanto. La primera es muy antigua, vieja casi como el tiempo mismo, y que ha llegado milagrosamente hasta hoy. Es esa imagen que promete una vida mejor cuando acabe esta vida, un “más allá” después del “más acá”, una salvación *postmortem* en un paraíso eterno. Esta promesa requiere de un “pago” previo, nada menos que la existencia de una vida menesterosa, sufrida; es más, la vida misma como un valle de lágrimas. Este es el pago que corresponde a una inocente desnudez caída por el “pecado original”. La vida se convierte en un anhelo por la vuelta a la beata inocencia y una purga expiatoria de los pecados carnales. Una purga de la culpa, el castigo de la culpa.

Esto último no es baladí; aunque suene a rescoldo del pasado, todavía hoy pesa, nos pesa, como si vivir fuera una carga sobre nuestras espaldas. Esta imagen sigue ahí, pululando en nuestro imaginario más profundo aunque la razón no quiera, aunque haya dicho ¡basta!

La otra imagen del mundo predominante, incluso más predominante que la anterior, no parece una imagen. Parece la realidad, una realidad exterior reproducida mentalmente en nuestro interior. Es una imagen mucho más reciente, aunque no lo parezca, aunque pareciera tener existencia propia y llevara ahí desde siempre. Aparentemente una reacción a la imagen anterior, esta imagen también promete una vida mejor, como la anterior, pero la diferencia está en que esa vida mejor se puede alcanzar en esta vida.

Esta nueva promesa es posible en el futuro, con el paso del tiempo, pero al menos dentro del tiempo. El “pago” que hay que realizar es el esfuerzo, y el resultado prometido es el “progreso”. Esta es la deuda que corresponde pagar a esa especie de “desposesión desnuda” propia de quien no tiene nada al nacer, de quien viene al mundo desnudo, de quien no tiene

más propiedad que su propio cuerpo y razón. Esta desposesión es tomada por vergonzosa, y así la vida se convierte en un “campo de batalla” donde todos compiten para redimir esa desnudez y recubrirla con posesiones. Y así nos llenamos de cosas y más cosas para adquirir una mejor posición ante los demás.

Dije al principio que estas dos imágenes del mundo tan sólo son antagónicas en apariencia. Ambas comparten una succulenta promesa, un cambio radical respecto a las condiciones iniciales de vida. La primera promete la salvación por medio del desprendimiento material, la renuncia al mundo y la fe. La segunda promete el progreso en la escala social y material mediante el esfuerzo, la ambición, la lucha y la competencia. Por tanto, ambas prometen una mejora y exigen un cambio en el estilo de vida.

Para la primera imagen del mundo, ese cambio no es completo hasta la muerte del cuerpo y la liberación del alma. La perfección no es posible en la ciudad terrena sino en el reino divino, y su realización requiere el abandono del cuerpo para que ésta sea completa, para siempre, eterna.

Para la segunda imagen del mundo, el cambio es posible en esta vida y sin abandonar el cuerpo, y se cumple cuando logramos “estar a la moda”, estar a la altura de los demás e incluso ser la envidia de los demás. Cuando tenemos todo aquello que el progreso ha producido y pone a nuestra disposición, sólo entonces es cuando “vivimos al máximo la vida”. A diferencia de la anterior, esta imagen de completitud es muy efímera y se desvanece tan pronto como pasa la moda y llega otra nueva. Lo nuevo caduca rápido y requiere de nuevos esfuerzos, nuevas inversiones, más proyectos, hasta la muerte. La realización de esta segunda imagen del mundo es bastante fugaz, devolviendo constantemente sus promesas originales al lugar arquetípico que le corresponde: el inalcanzable futuro feliz.

Por lo tanto, estas dos imágenes del mundo hoy predominantes, casi tan reales como la realidad innombrable, prometen un estado de realización que se cumple o bien en el “eterno más allá” o bien en el “futuro más acá”. En ambos casos, el presente no tiene valor si lo comparamos con estas formas temporales. Parece insuficiente y nos hace insuficientes. No sirve más que de tránsito de un estado a otro, siendo la realización del estado final el momento más importante.

Este breve esbozo nos permite vislumbrar al ser humano actual como un ser de alguna manera insatisfecho, bien sea por la creencia de tener una “naturaleza caída”, y por tanto condenada de por vida al sufrimiento, o bien por la creencia de tener que lograr siempre algo más, algo nuevo, algo mejor que únicamente podrá encontrar en el mercado, en algún lugar fuera de sí mismo.

La disolución de las imágenes del mundo

La comprensión del ser humano identificado con una de estas dos imágenes del mundo revela una tarea fundamental de la filosofía: la tarea de encontrarse a sí mismo fuera de esas dos grandes cosmovisiones que hoy estructuran la mente humana, devolviéndonos constantemente al *espacio de la presencia*, al “más acá” desligado de escenarios mentales futuros. Esta tarea filosófica consiste en el autoconocimiento de sí mismo, y comienza al empezar a detectar la vorágine de pensamientos condicionados/imitados que reproducimos inconscientemente a cada momento, sin darnos cuenta, y que muchas veces acaban perdiéndose en los circuitos de estas dos imágenes del mundo.

El arte del “darse cuenta” de uno mismo es muy sutil y esquivo. Habitualmente podemos darnos cuenta de realidades y comportamientos exteriores. Nos es más fácil darnos cuenta de fenómenos que ocurren a otros antes que a nosotros mismos. Así está hecha la mente humana, siempre dispuesta a entregarse a lo que sucede en el exterior de sí misma, absorbiendo y perdiéndose en las imágenes del mundo predominantes. Por eso es muy duro para una persona rebatirle una imagen del mundo que ha internalizado como la realidad misma, porque la confunde con su propia identidad, su propio “sí mismo”.

Así que este giro filosófico a realizar va del exterior al interior, de las imágenes condicionadas de la conciencia hacia ese esquivo “sí mismo”. En este sentido, lo que acabo de denominar como “imágenes condicionadas” se podría equiparar a lo que habitualmente llamamos “pensamiento”. El pensamiento visto como una corriente imparable de imágenes y voces que galopan en nuestra conciencia repitiéndose una y otra vez. Hablo del pensar en el sentido de la mecanicidad y repetitividad de los pensamientos. La filosofía tal y como la entendemos actualmente es una actividad intelectual dedicada a trascender el pensamiento convencional, el pensamiento como mera repetición de tradiciones, prejuicios y convicciones asumidas de forma acrítica. Este filosofar que normalmente practicamos pretende ser crítico con las estructuras convencionales de ver la realidad, de ver el mundo, etc. Digamos que la finalidad de este modo de filosofar está en promover un juicio propio, emancipado de las convenciones y dogmas populares.

Pero el hacer filosófico del que hablo es distinto a este último modo de hacer filosofía. No se trata de negarlo, sino de subsumirlo e integrarlo en una experiencia más originaria, que podríamos denominar el “reconocimiento de sí mismo”. Tal vez esto suene demasiado abstracto, así que lo voy a denominar sencillamente “silencio mental”. La experiencia del silencio mental es relativamente nueva en Occidente, aunque ha sido secularmente promovida en la filosofía tradicional de Oriente. En este sentido, el silencio mental sería respecto a la mente una experiencia análoga al despertar matinal respecto del sueño. Normalmente sólo nos damos cuenta de que estamos soñando hasta que despertamos y abrimos los ojos; algo semejante ocurre con la mente: sólo podemos ver su inercia compulsiva cuando experimentamos de forma directa el silencio mental que la detiene.

No es evidente captar la experiencia del “silencio mental” porque la cultura contemporánea es profundamente mental, digamos “hipermental”, “supermental”. La filosofía que habitualmente practicamos se propone razonablemente fomentar el “pensar”, el pensar de forma libre y autónoma, el pensar emancipatorio. Pero suele pasar por alto la profunda compulsividad por pensar que caracteriza a la cultura de la información, la cultura digital, o como queramos llamarla. Es decir, y como dice Eckhart Tolle, me parece que no hemos tomado en serio hasta qué punto pensar se ha convertido en un acto compulsivo, adictivo, imparable, desgastante, “cultural”, propio de la posmodernidad¹. El pensar tal y como acontece habitualmente es un tremendo despilfarro de energía y fuente de confusión. Este pensar está dedicado a buscar siempre nuevos problemas, nuevas preocupaciones, a recordar asuntos del pasado, a prever posibles escenarios futuros, creando así un incesante caleidoscopio de conflictos mentales.

Una de las aficiones favoritas del pensar posmoderno e imbuido de la creencia en el progreso inagotable está en preguntarse una y otra vez: “¿y qué más?” “¿Y qué viene después?”. Nos hemos convertido en una especie de “futurópatas” enganchados a “lo que está por venir”, desprendiéndonos una y otra vez de la validez, la completitud, la suficiencia del

¹ Tolle, Eckhart, *Un nuevo mundo, ahora*, Random House Mondadori, Barcelona, 2006.

presente. Vivimos en una cultura de la insatisfacción crónica, ávida y voraz de novedades que rellenen de forma continua el vacío interior y nos proporcionen un nuevo objeto exterior a lograr, a aprender, a consumir. Ese objeto exterior puede ser material o inmaterial, tangible o mental, puede ser un objeto físico o un logro intelectual, un rango social, etc. Esto no quiere decir que sea ilegítimo conseguir cosas, adquirir conocimientos, tener objetivos, etc., sino que pone de manifiesto una profunda disfunción cultural asumida como “normal”: la insatisfacción, el sentimiento de carencia, el vacío como fundamento de una sociedad.

Es importante comprender el estado actual de esta cultura, el estado en el que está la conciencia colectiva de la humanidad. Nietzsche llevaba razón cuando advertía en la *Gaya Ciencia* que la conciencia racional es un producto tardío de la evolución de la especie humana, y como tal está preñada de incoherencias, conflictos y dramas internos². Sin embargo, y de eso ya sabemos mucho los filósofos actuales, la filosofía moderna europea veneró excesivamente la razón, el potencial de la razón para construir mundos y resolver problemas. Hoy tenemos mucho más claro que hace un siglo que la razón como tal es un instrumento limitado y falible. Tiene un lugar legítimo, pero no podemos entregarle una supuesta hegemonía absoluta.

Del pensamiento a la conciencia

Cuando empezamos a “ver” el escenario mental en el que vivimos, esa compulsividad por pensar constantemente y aunque no sea el momento adecuado para ello (¿acaso es necesario pensar cuando hacemos ejercicio o cuando hacemos el amor?); digo que cuando “vemos” este escenario mental o hipermental podemos replantear la figura y función del filósofo tal y como la conocemos hoy: ¿será todavía principal la tarea filosófica de enseñar a pensar? ¿Satura esta tarea el ejercicio de la filosofía y la figura del filósofo? Durante los últimos siglos, el filósofo europeo se ha consagrado a la tarea de pensar, a reivindicar esa preciosa función humana, a venerarla; tal vez cayó fascinado ante la reverencial majestad de la inagotable abstracción teórica y especulativa de que es capaz el intelecto. En ningún lugar del planeta como en Europa se ha desarrollado el ejercicio mental, el pensar, la filosofía tal y como la conocemos hoy. Pero actualmente hemos llegado a una situación extrema de saturación intelectual; cierto es que no me refiero a un pensar elocuente y lúcido, sino más bien incontrolable e innecesario, socializado a escala global.

Es en este sentido que el filósofo del siglo XXI está en condiciones de experimentar un giro novedoso, una mutación interior que le permita conectar con una dimensión nueva de la conciencia: la dimensión del silencio mental, la dimensión del estado consciente no mediado por el intelecto. Parece imposible, ¿verdad?

Este silencio del que hablo, este estado de la conciencia, es nuevo sólo relativamente, pues de ello han hablado y practicado los filósofos asiáticos durante milenios, hasta hoy: Lao Tsé en China o Patanjali en India son algunos de los ejemplos más antiguos y con testimonios escritos. Hasta hace pocas décadas han sido personajes aislados, extraordinarios, casos raros de la historia quienes han hablado de ello. Pero actualmente, y precisamente por un efecto bascular de la realidad, la saturación mental de las sociedades contemporáneas, de mujeres y hombres de la actualidad, les está conduciendo a la posibilidad de experimentar el silencio mental como una novedad en sus vidas. Es decir, este fenómeno de la conciencia humana está comenzando a no ser un lujo al alcance de eremitas raros y extraordinarios. Si hace unos

² Nietzsche, Friederich, *La gaya ciencia*, Akal, Madrid, 2001, I, 11.

siglos nació en Europa el pensar reflexivo como una cualidad nueva como respuesta a la superstición religiosa, el fanatismo y la idolatría, ahora la posibilidad del silencio mental está emergiendo como respuesta a sus propios excesos. Las depresiones, la ansiedad o el estrés son enfermedades muy recientes (y normalizadas) que ponen bien de manifiesto todo esto.

En este contexto emergente, todavía sin nombre, el filósofo está en condiciones de captar una dimensión nueva en su propio estado de consciencia y en su propio ejercicio profesional. Este filósofo de la actualidad tiene ante sí la posibilidad de *realizar un ejercicio paradójico*: enseñar simultáneamente a “pensar” y a “no pensar”, enseñar a manejar conceptos que ayuden a comprender la realidad y a silenciar la mente cuando su uso sea innecesario. Para realizar esta especie de “salto cuántico” de la consciencia es imprescindible captar primero en uno mismo esa saturación desbordante del “pensar por pensar”, del pensar porque sí, del pensar como imparable ociosidad, del “tener la mente ocupada en algo porque no tengo otra cosa más que hacer...” Y esto puede ser una gran dificultad en el seno mismo del gremio filosófico, pues no sólo vivimos en una cultura saturada de pensamiento, sino que nuestra misma profesión se dedica a ello con un ahínco más refinado y con una pretensión de mayor complejidad, riqueza y precisión. Así que el proceso de captar la dimensión del “no pensar” para un filósofo contemporáneo puede ser especialmente difícil. Su mayor adversario para lograrlo es la incredulidad, el espíritu de réplica, la convicción segura de sí misma. Un acto mental, vaya...

La importancia de captar esta dimensión de la consciencia humana, esa dimensión no intelectual e innombrable, nos permite comprender hasta qué punto la humanidad está imbuida en el pensamiento y vive a través del pensamiento, ese pensamiento mayoritariamente innecesario que tanto nos abstrae de la realidad. No es casual la moda actual de estar siempre conectados a Internet, de mirar constantemente la televisión, el móvil, el WhatsApp, el Facebook, el Twitter, el iPod. Vivimos a través de pantallas digitales, lo cual no deja de ser una exteriorización física de ese “vivir a través de la mente”, ese vivir en la caverna platónica. Como filósofos del siglo XXI tenemos ante nuestros ojos una sociedad, una consciencia colectiva planetaria que vive a través de la mente y que padece por ello de un modo extraordinario. Basta con pasear por las calles de las grandes ciudades del mundo y observar los rostros de la gente, de esa mente complejísima que hemos creado. Esos rostros serios, fruncidos, con prisas, ocupados y preocupados en varias cosas a la vez, esos rostros que caminan a toda prisa por las principales avenidas del planeta están expresando este estado hipermental de la cultura.

Como filósofos del siglo XXI tenemos la oportunidad de dar un paso adelante en cuanto a cómo entendemos el ejercicio profesional de la filosofía y captar cuáles son los retos de la sociedad actual. No se trata solamente de enseñar conceptos nuevos, de enseñar a pensar, sino también del sutil ejercicio de *aprender a silenciar la mente*. Es fundamental ver esto en relación con la confusión y pérdida de sentido que padecen tantos hombres y mujeres actualmente. La cultura posmoderna, es decir, la cultura del progreso rampante y del consumo ilimitado nunca podrán proporcionar un sentido auténtico de vida, una imagen mental plenamente satisfactoria. Es imposible porque la cultura está fundamentada, como dije anteriormente, en una construcción mental ficticia alimentada diariamente por el marketing, los escaparates, la publicidad, la televisión, las webs y todos los medios de persuasión de masas. Hay toda una industria dedicada a fabricar estos símbolos, marcas, ideales y modas enloquecedoras donde es muy fácil perderse. Y este “perdersé” es muy cierto y real. Hay toda una voluntad de “entregarse” a esta fantasmagoría y vivir a merced de ella, importando poco o nada los esfuerzos y renuncias que hay que hacer para ello: trabajar en cualquier cosa,

hipotecarse los años que hagan falta, endeudarse para comprar una novedad, etc.

Toda esta trama está abrumadoramente instalada en el imaginario colectivo, y, se diga o no se diga, oculta tras de sí mucho sufrimiento, desorientación y vacío existencial. ¿No sentimos los filósofos una responsabilidad ante la manifiesta falsedad de esta triste, mala y real pieza teatral? Necesitamos de un ejercicio filosófico más directo y cercano capaz de desconectar esta “matrix” mental, un ejercicio capaz de tocar de un modo vivencial la experiencia del individuo concreto. Este ejercicio filosófico podría resumirse en torno a la inagotable pregunta: “¿quién soy yo?”, que subyace a todo un ejercicio de orientación filosófica hacia uno mismo, hacia sí mismo.

El lugar de la sabiduría

La filosofía no sólo ha de proporcionar un ejercicio reflexivo acerca de las imágenes del mundo, sino también, previamente incluso, un ejercicio de transformación y orientación hacia uno mismo, hacia “ese ser quien uno es”. Es cierto que la filosofía tal y como la practicamos hoy en la enseñanza tiene un potencial transformador, pues al cambiar el cómo uno ve el mundo también puede cambiar el cómo uno se ve a sí mismo. Pero este cambio suele ser parcial, al menos en el sentido de que no llega al núcleo del silencio mental, del silencio interior, ese silencio de donde emana la autenticidad que uno es de verdad. Prueba de ello es que el filósofo tal y como lo concebimos hoy suele estar también insatisfecho, no tanto por no poseer las últimas novedades que el mercado le ofrece, sino porque el mundo real no se ajusta a la imagen del mundo que concibe de forma ideal. La concepción de imágenes del mundo es legítima siempre y cuando nos sirva para orientarnos en la experiencia, como estrella polar inalcanzable que nos ayuda a caminar, pero cuando esas imágenes del mundo concebidas filosóficamente se convierten en un deber humano, entonces su función orientativa se convierte en un mandato cuyo incumplimiento está cargado de jorobas de dolor.

Necesitamos recordar la vieja tarea transformadora de sí que la filosofía está legitimada para realizar, y que hace muchos siglos realizó también en Europa, especialmente en Grecia y Roma, a través de lo que Michel Foucault denominó la “cultura del cuidado de sí”³. No hay nada nuevo en el fondo de todo esto, tan sólo cambia la forma histórica que le podemos dar. Hoy ya no hay pórticos ni ágoras ni “jardines”. Al contrario, hemos construido escuelas, universidades y centros de investigación. Pero, ¿cuál es el lugar legítimo para este nuevo hacer filosófico? Como pregunta Mónica Cavallé⁴, ¿dónde están los sabios en nuestra cultura? Sin duda ese “lugar” hoy no existe, lo olvidamos hace muchos siglos atrás. Y no hay otra alternativa más que crearlo de nuevo.

La posibilidad de una nueva cultura filosófica está relacionada con ese nuevo y paradójico ejercicio filosófico: enseñar a “pensar” y a “no pensar”. Hay una tremenda y justificada necesidad social de ello, una necesidad de conocerse a sí mismo, de estar en paz con uno mismo y vivir en plenitud, sin ese desgarramiento permanente de tener que lograr un inalcanzable futuro mejor. A los filósofos nos corresponde ver esto o no.

Esta nueva función social de la filosofía tiene una cualidad más orientativa que pedagógica, trata más bien de inspirar que de enseñar. En este sentido, el estudio de la historia de la filosofía es relevante en un segundo plano, teniendo un valor referencial respecto a aquellos autores que han tocado el tema de la llamada “filosofía perenne”. Autores como

³ Foucault, Michel, *La hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France (1981-1982)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009.

⁴ Cavallé, Mónica, *La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia*, Madrid, Kairós, 2011.

Sócrates, Marco Aurelio o Nietzsche, por citar algunos reconocidos por la historia oficial de la filosofía, así como muchos otros ejemplos singulares desperdigados a través de los siglos, incluso anónimos. El tema primordial de la filosofía perenne es el conocimiento de sí, y todas las cuestiones atemporales relacionadas con ello: “¿cómo vivir mejor?” “¿Cómo trascender el sufrimiento?” “¿Quién soy yo?”. La filosofía contemporánea ha abandonado mayoritariamente todas estas cuestiones, cuestiones sencillas, vivenciales, incisivas, que son las cuestiones que pueden interesar a cualquier individuo con inquietudes profundas, y lo ha abandonado por un exceso de historia y contextualidad. ¿No será acaso este exceso histórico un reflejo de la contemporánea complejidad mental?

La filosofía tal y como la practicamos hoy ha realizado grandes logros detectando ideologías, funcionando como instrumento de análisis de patologías colectivas, sociales, históricas, pero, ¿y qué hay del potencial filosófico para hacerle descubrir a una persona concreta las estructuras mentales que subyacen en su vivir cotidiano? ¿Por qué sólo analizar corrientes filosóficas y filosofías de una cultura histórica concreta, y no también sacar a la luz una filosofía particular de vida, una filosofía personal de vida que experiencialmente es fuente de confusión y sufrimiento? La filosofía tal y como la practicamos hoy tiene un potencial emancipador y liberador en un nivel conceptual-abstracto, pero no está enfocada en un nivel concreto y vivencial del individuo, de la vida de un ser concreto. Esa tarea, si acaso, ha sido entregada a los psicólogos, médicos, “coacher” y toda una amalgama de nuevos “entrenadores de la persona”. ¿No tiene nada que decir y hacer al respecto el filósofo del siglo XXI? No basta con aprender a pensar el mundo, sino antes bien transformarse a sí mismo, pues la transformación de sí conlleva simultáneamente un cambio en la visión del mundo. Esta es una necesidad vital de primer orden que nuestra cultura tiene que recuperar, pues las ideologías del consumo hacen y seguirán haciendo su incansable y suicida labor de construir falsos mundos futuros, falsos y carentes individuos.

La tarea de la transformación de sí es originariamente filosófica y espiritual. Una transformación de sí es imposible sin un conocimiento nuevo de sí mismo. Cuando un saber cambia el ser y nos arraiga en una dimensión más profunda de nosotros mismos, este cambio es de carácter filosófico-espiritual. Tradicionalmente se le ha llamado “conversión”, pero esta palabra está cargada de prejuicios ideológico-teológicos y prefiero no utilizarla. La transformación de sí tiene que ver con ser más auténtico, y ocurre cuando nos desprendemos de ciertas capas superficiales, artificiales de la personalidad. Cuando “ves” esas capas superficiales, cuando “ves” esa falsedad, adquieres un saber que cambia el ser y lo hace más verdadero, lo transforma. Hemos separado durante muchos siglos la filosofía de la espiritualidad, colocando la primera en el territorio del juicio propio-emancipador y la segunda en el terreno de las creencias comunes-idolátricas. Por un lado la razón y por otro lado la fe; por un lado la conciencia libre y por otro el dogma. Así, la filosofía parece haberse adscrito al lugar del sujeto emancipado y la espiritualidad al lugar de la masa indiferenciada.

Esta separación histórica es muy limitante. El caso es que la transformación de sí nos lleva a un lugar común a todos los que la experimentan: el lugar del *sí mismo*, del silencio mental, el lugar de la consciencia sin objetos mentales. Esta transformación nos hace más veraces y, sí, también más singulares, más originarios, en el sentido de no ser autómatas que repiten lo que la cultura, el entorno y la familia te invitan a repetir. Esa dimensión filosófica de la subjetividad es legítima, no es imitación ni egoicidad, y deriva del silencio mental, del cultivo del silencio mental.

Esta experiencia transformadora de sí, la experiencia atemporal del silencio mental es profundamente transformadora, es previa a toda imagen del mundo y, por tanto, liberadora de las arraigadas cosmovisiones que sacan al ser humano de la presencia, transportándolo a escenarios imaginarios futuros, bien sea el “más allá” *postmortem* o el progreso. Esta experiencia está dejando de ser exclusiva de unos pocos y es posible socializarla, transmitirla, lo cual abre la posibilidad para una tarea filosófica nueva.

Els reptes de l'educació filosòfica en un món global

Jaume RUIZ I PEIRÓ

Universitat de València

El 22 de setembre de 2012, els mitjans de comunicació del nostre país es feien ressò a la secció de Política de les declaracions d'un madrileny el qual fregava llavors la seixantena, i que a hores d'ara deu haver-la complida ja: José Ignacio Wert, el seu nom. La majoria de nosaltres el conèiem per haver estat nomenat Ministre d'Educació, Cultura i Esport per l'executiu d'en Mariano Rajoy; uns pocs, a més, aconseguien per fi posar-li cara a la veu que, de tant en tant, s'havia deixat escoltar per les tertúlies polítiques d'alguns programes radiofònics, convidat en qualitat d'expert sociòleg i de dirigent responsable d'una important empresa de sondejos d'opinió.

El cas és que, aquell dia, José Ignacio Wert anuncià l'avantprojecte de reforma del sistema d'ensenyament pre-universitari espanyol, remarcant la innegociable determinació d'acabar amb l'assignatura Educació per a la ciutadania i els Drets Humans, la qual va qualificar d'innecessària i d'ideològicament esbiaixada.¹ Aquelles declaracions foren l'embrió d'un projecte de llei aprovat pel Consell de Ministres el 17 de maig de 2013, el qual seria batejat amb el nom de Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMQE les seues sigles, i extraoficialment coneguda com a Llei Wert). Aquest projecte es transformaria en llei

¹ Heus ací, rescatats de l'hemeroteca, els titulars dels principals periòdics generalistes del nostre país durant aquella jornada de dissabte: «Nou viratge educatiu» (El País); «Wert impulsa la setena reforma educativa» (El Mundo); «La major reforma educativa ençà 1970 retorna el control a l'Estat» (ABC); «Wert nega que la reforma educativa siga recentralitzadora» (Público); «Reforma centralitzadora» (La Vanguardia); «L'Educació, segons el PP» (El Periòdic de Catalunya); «Enèsima reforma educativa» (El Correo); «Wert anuncia una reforma mentre València clama per una educació de qualitat» (Levante-EMV); «Educació torna a implantar la revàlida i reforça la Formació Professional» (Las Provincias).

gràcies a la majoria absoluta del Partit Popular al Congrés i amb els vots en contra de tota la resta de formacions polítiques de l'oposició, i apareixeria finalment publicada al Butlletí Oficial de l'Estat del 9 de desembre de 2013.

No és aquest el moment de relatar tots i cadascun dels canvis que la LOMQE introdueix respecte de la seua predecessora, a saber, la LOE. Ni és el moment indicat, ni jo sóc la persona amb la preparació, la competència i la voluntat necessàries per a fer-ho. Ara bé, sí m'agradaria assenyalar breument els canvis que la LOMQE introdueix pel que fa a l'ensenyament de la Filosofia en l'etapa d'ensenyament primari i secundari espanyol², per tal de fer vore que la reforma del sistema educatiu duta a terme pel ministre Wert atorga una importància menor a la filosofia en l'ensenyament reglat.

El primer que caldria fer constar és que José Ignacio Wert fou un home de paraula, almenys pel que fa a les promeses relatives a l'assignatura Educació per a la ciutadania i els Drets Humans. Aquesta assignatura ha patit no sols un canvi de nomenclatura (amb la LOMQE, passa a anomenar-se Valors socials i cívics durant la primària, i Valors ètics durant la secundària obligatòria), sinó també un canvi d'estatus: de ser obligatòria per a tots els estudiants de l'última etapa de primària i de la secundària, es converteix en obligatòria sols en cas de no triar Religió. Si a això sumem una modificació dràstica pel que fa als continguts, ben bé podem dir que el ministeri ha liquidat completament l'assignatura i n'ha col·locada un altra distinta al seu lloc, puix li ha modificat nom, estatus i missatge. Tanmateix i contra tot pronòstic, la LOMQE preveu un currículum amb una assignatura de Filosofia per a quart d'ESO... la podeu trobar inclosa dins un llistat amb altres deu matèries optatives.

Per la seua banda, l'ensenyament de Filosofia a l'etapa de batxillerat ha patit un anihilament. La Història de la Filosofia passa d'assignatura obligatòria i troncal per a totes les modalitats de batxillerat durant el segon curs, a assignatura optativa sols per a les modalitats d'Humanitats i Ciències Socials, i d'Arts (per als alumnes del batxillerat de Ciències ni tan sols escau eixa possibilitat: no podran estudiar Història de la Filosofia a l'institut, per molt que ho demanen). D'altra banda, amb les tres assignatures optatives de primer i segon curs de batxillerat que depenien dels departaments de Filosofia (això és, Antropologia, Psicopedagogia i Sociologia), la cosa és molt més senzilla d'explicar: simplement desapareixen. Clar i ras. L'única matèria que conserva l'estatus de troncal obligatòria és la Filosofia de primer curs, la qual paga la pèrdua de l'apèndix «...i ciutadania» amb unes importants modificacions pel que fa als objectius a assolir i els continguts a desenvolupar.

Així les coses, som-hi amb la comparació. Amb la llei educativa anterior, la LOE, un alumne qualsevol que finalitzara el batxillerat amb èxit hauria acomplert necessàriament un curs d'Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans a la primària i dos més a la secundària³; sumem-li a això altres dos cursos, el de Filosofia i Ciutadania i el d'Història de la Filosofia, durant els dos anys de l'etapa de batxillerat. En total, 5 cursos acadèmics dedicats a l'estudi d'algunes de les distintes vessants de la filosofia.⁴ Pensem ara en el mateix alumne, però integrat en els plans educatius que proposa la LOMQE. Escau la possibilitat d'obtindre el títol de batxillerat (encara més, de batxillerat humanístic) havent acomplert un sol curs

² En aquest punt, reconec el meu deute amb el profitós article de Sanlés Olivares, Manuel, «La materia de Filosofía en la LOMCE», *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, gener-abril 2014, vol. 34, núm. 99, pp. 63-72.

³ Compte! Quan ací parlem d'Educació per a la ciutadania i els Drets Humans, som conscients que aquesta matèria canviava de nom en quart curs d'ESO, on se la coneixia com Educació Ètico-cívica. Tot i això, nosaltres aixopluguem també aquesta matèria de quart curs sota la primera denominació genèrica.

⁴ I això com a mínim, vull dir, això en cas que l'alumne no s'haja decidit a triar alguna de les assignatures optatives al seu abast, com ara Psicopedagogia, Antropologia o Sociologia.

acadèmic dedicat a l'estudi de la filosofia, a saber, el primer any de batxillerat. En efecte, imaginem-nos que eixe alumne tria estudiar l'assignatura de Religió durant les etapes de primària i secundària obligatòria, amb la qual cosa s'escapoleix de cursar Valors cívics i constitucionals i Valors ètics, respectivament; suposem també que, potser per coherència, eixe alumne tampoc no tria l'optativa de Filosofia al quart curs d'ESO, sinó qualsevol de les altres deu matèries optatives; per últim, figurem-nos que durant el segon curs de batxillerat, l'alumne en qüestió tria estudiar qualsevol assignatura optativa llevat d'Història de la Filosofia... voilà! Heus ací un batxiller, encara més, un batxiller especialista d'Humanitats, que sols ha escoltat parlar de filosofia durant un any dels setze invertits en la seua vida acadèmica. D'acord amb açò, crec que podem afirmar la hipòtesi que ja anunciàvem prèviament, a saber, que la reforma educativa liderada pel ministre Wert otorga poca (gairebé cap) importància a la filosofia en la formació dels espanyols. O, dit d'un altra manera, el ministeri considera que un únic curs de filosofia basta per a esdevindre una persona ben educada i formada. Això són fets, així que la següent pregunta que caldria fer-se és: i per què? És a dir, ara és temps d'interpretar les raons que hi ha al darrere d'aquest innegable arraconament de la Filosofia als nous plans educatius.

Aquest àmbit de la interpretació ha estat el més sovintejat pels especialistes del ram. En efecte, ençà l'anunci de l'avantprojecte de llei fins la seua aprovació, i així com han anat coneguent-se els detalls de la situació en què quedarà l'ensenyament de filosofia dins d'aquesta reforma, la LOMQE i el ministre que l'impulsà han hagut de suportar un ferm clam crític per part d'intellectuals i acadèmics. Un degoteig insadollable d'aparicions televisives, columnes d'opinió, tertúlies radiofòniques, exemplars monogràfics a revistes, reculls d'escrits en forma de llibre... s'han dedicat a explicar el per què de la malvolença de Wert envers la filosofia.⁵ Bàsicament, podem enmarcar aquestes interpretacions en dos grans tipus: d'una banda, estan els qui donen per fet i debatut que la LOMQE és fruit d'una ment maquiavèlica i conspiradora, un programa educatiu amb el pervers objectiu d'esborrar la filosofia de les aules; d'altra banda, estan els qui donen per fet i debatut que la LOMQE és fruit d'una intel·ligència negligent i mancada de perspectiva, una reforma inconscient pel que fa a les perjudicials conseqüències que comporta. En resum: els qui pensen que Wert és malvat, i els qui opinen que Wert és un beneït.⁶

⁵ Podem assajar un inventari parcial i aproximat d'algunes d'aquestes manifestacions. Darrerament, han aparegut a l'espai de l'opinió pública llibres com el coordinat per Mumbrú, Álex, Huérfanos de Sofía. *Elogio y defensa de la enseñanza de la filosofía*, Madrid, Fórcola, 2014; debats televisius com *Para todos La 2*, «Las Humanidades a debate», presentat i moderat per Juanjo Pardo, i amb la participació de Fernando García de Cortázar, Manuel Cruz i Luis María Cifuentes, RTVE, 6/2/2014; la tertúlia radiofònica *Futuro abierto*, «La filosofía en las aulas», presentada i moderada per Tato Puerto, i amb la participació de Luis María Cifuentes, Adela Cortina, Jesús María Sánchez i Gustavo Bueno Sánchez, RNE, 2/2/2014; exemplars monogràfics dedicats a la difícil relació entre LOMCE i filosofia, com ara el de Paideia. *Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, gener-abril 2014, vol. 34, núm. 99; nombrosos articles d'opinió, dels quals constitueixen exemples il·lustratius el de Argullol, Rafael, «La cuarta contrarreforma» (*El País*, 10/05/2014), el de Cruz, Manuel, «La filosofía o las lecciones del asombro» (*El País*, 9/2/2014), el de García-Baró, Miguel i Belmonte García, Olga, «La filosofía en España. Necrológica» (*El Mundo*, 9/10/2013), o el de Sánchez Tortosa, José, «La derrota de la filosofía» (*El Mundo*, 10/10/2013), per citar-ne sols uns pocs exemples.

⁶ Tot i que sóc conscient que el criteri que propose és força simplificador, i deixant clar d'entrada que els articles als quals em referiré són molt més complexos que l'anàlisi que jo en faig d'ells, podem endevinar una ombra d'allò que vull dir quan llegim afirmacions com «convertir la Religió en avaluable, tot i que optativa, i fer de la Història de la Filosofia de segon de Batxillerat una assignatura optativa, són bajanades que insisteixen en la destrucció del rigor i l'estudi i deixen via lliure a l'adoctrinament per feblesa i mancança d'exigència acadèmica.» (José Sánchez Tortosa, «La derrota de la Filosofía», *El País*, 10/10/2013); o quan escoltem opinar «[la tecnologia] pot contribuir al progrés de la humanitat de la mateixa manera que pot contribuir a la seua decadència. És per això que resulta fonamental que el nostre sistema educatiu estiga dissenyat de socarrel per tal

No dispose de dades suficients per a desautoritzar cap d'aquests dos plantejaments, de la mateixa manera que tampoc no puc descartar que tots dos estiguen encertats alhora, donat que la veritat d'un no exclou necessàriament la de l'altre: en efecte, res no impedeix pensar que la LOMQE siga mal·lèvola i primmirada alhora. Però és evident que ni un raonament ni l'altre han resultat massa convincents, o almenys no han convençut a qui més interessava, això és, el ministre Wert i els seus sequaços. Pel que sembla, tractar-los bé d'enemics, bé de beneïts, no ha oferit resultats massa sucosos, puix la llei no ha canviat ni un punt ni una coma pel que fa a la filosofia. És per això que potser caldria assajar una estratègia distinta per tal de retornar a la filosofia el lloc de privilegi a l'ensenyament reglat que, al meu parer, li correspon. Aquest és el principal propòsit d'aquest escrit: provar de construir un argument que convença els responsables del ministeri que, fins i tot en el cas d'aspirar a l'implantació d'un model educatiu al servei de les exigències del món empresarial i capitalista, fins i tot en eixe cas, l'ensenyament de la filosofia resulta fonamental i ineludible si es volen obtindre els resultats satisfactoris. Som-hi.

La primera cosa que caldria palesar és que la societat espanyola, com la de qualsevol altre país dels que conformen aquest món global, és una societat culturalment complexa (multicultural, si ens pleguem a l'expressió de moda). Això significa que els organismes polítics que l'administren han de fer front i resoldre conflictes i discrepàncies entre persones les quals no comparteixen un mateix punt de vista pel que fa a la Bondat, la Justícia, la Veritat o la Bellesa. En efecte, els gustos, les costums, les creences i les prioritats de cadascun dels ciutadans que componen les societats contemporànies constitueixen un complicat trencaclosques on hi ha, fins i tot, algunes peces impossibles d'encaixar. N'és aquest un fet distintiu de l'època en què ens ha tocat viure? Difícilment, puix el ben cert és que mai no ha existit ni probablement mai no existirà una comunitat humana capaç d'assolir un consens absolut i perfecte pel que fa als temes més profunds (encara menys pel que fa als més superficials, però això és un altre conte). En efecte, ni tan sols a les tribus remotes que vivien ocultes al cor del Congo o de l'Amazones, formades per unes poques desenes de nadius sense cap contacte amb l'home blanc, ni tan sols a societats d'eixa mena hi havia unanimitat monolítica i sense esclatxes al voltant de què siga un comportament honest, quina la decisió més equànime, en què consisteix una ceràmica ben decorada, o per què una afirmació resulta més fiable que no pas altra. No obstant, resulta innegable que a les societats del nostre temps això és més cert que mai. A la nostra època, el desacord envers les formes de vida no és quelcom excepcional sinó, ans al contrari, el patró nostre de cada dia, fins al punt que ha esdevingut d'allò més inhabitual precisament l'assoliment de majories més o menys àmplies pel que fa a aquest tema en disputa. En resum: tot i que la disidència ha estat present sempre al sè de qualsevol comunitat humana, mai no havia estat tan extesa com fet i fet ho està a les societats contemporànies.

És per això que l'antropòleg californià Clifford Geertz, al seu text «El món fet a miquetes: cultura i política a les acaballes de segle»⁷, defensa que dues de les preguntes més urgents que

de posar la tècnica al servei de fins humans. La formació filosòfica és essencial en aquesta drecera envers l'autonomia personal.» (Miguel García-Baró i Olga Belmonte García, «La filosofía en España. Necrológica», *El Mundo*, 9/10/2013). A la primera citació, Sánchez Tortosa sembla insinuar que hi ha un propòsit ocult i malèvol al darrere de la LOMQE; a la segona citació, García-Baró i Belmonte García prefereixen creure que la LOMQE no ha mesurat correctament les conseqüències de la seua reforma. Es tracta tan sols dos exemples prototípics d'allò a què em referesc.

⁷ Geertz, Clifford, «The World in Pieces: Culture and Politics at the End of the Century», *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, Princeton (Nova Jersey), Princeton University Press, 2000, pp. 218-263. No existeix cap traducció catalana d'aquest text, així que totes les citacions que faré són traduccions pròpies a partir de l'original anglès.

ha d'abordar una filosofia política compromesa amb el seu temps (i no una filosofia política entretinguda en bizantinismes acadèmics i foteses hermenèutiques) tenen a veure amb aquest tret definitori de les nostres societats. En efecte, segons Geertz, el mestissatge cultural que impera arreu ha provocat que els professionals de la reflexió social i política es plantegen qüestions les quals, uns pocs anys ençà, haurien resultat absurdes en el millor dels casos, quan no malintencionades o perverses:

Què és un país si no és una nació? Què és una cultura si no és un consens? Uns pocs anys ençà, quan el mapamundi semblava raonablement consolidat i les fronteres més o menys definides, ambdues preguntes haurien semblat confuses i mancades de sentit, donat que gairebé no s'albirava cap element que distingira un terme de l'altre dins d'aquestes dues parelles conceptuals. Abans, els païssos eren nacions: Hongria, França, Egipte, Brasil. Les cultures eren modes compartits de vida: hongarès, francès, egipci, brasiler. [...]

Hui dia gairebé queden uns pocs païssos (potser mai no els hi hagué, en el fons) els quals coincideixen fil per randa amb entitats culturalment solidàries: Japó, Noruega, possiblement Uruguai si exceptuem els italians, i potser Nova Zelanda si ens oblidem dels maoris.⁸

Unes pàgines més endavant, desenvoluparà aquesta intuïció i ardonirà l'argument dient que:

Una imatge del món esquitxada ací i allà de cultures distintes, això és, de blocs discontinus de pensament i acció —una mena de visió puntillista de la seua composició espiritual— provoca la mateixa confusió que eixa altra imatge del món adoquinada d'una punta a l'altra d'estats-nació que es repeteixen, i la raó en ambdós casos és la mateixa: els elements en qüestió no s'assemblen a taques o adoquins, puix no són compactes ni tampoc no homogenis, no són simples ni tampoc no uniformes. Quan s'observen atentament, la seua solidesa es desfà i allò que hi roman no és un catàleg d'entitats ben definides i classificades, una taula mendeliana de classes naturals, sinó més bé un embolic de diferències i semblances ordenades sols a mitges. Allò que fa serbis els serbis, cingalesos els cingalesos, francocanadencs els francocanadencs, i a qui siga ser qui siga, és que ells mateixos i la resta del món han aconseguit, mometàniament i fins a cert punt, per determinats motius i sota certes circumstàncies, veure's a si mateixos i ser vistos per tothom en contrast amb allò que els envolta.

[...] La visió de la cultura, una cultura, aquesta cultura, com un consens sobre allò fonamental —concepcions compartides, sentiments compartits, valors compartits— sembla gairebé insostenible si parem esment en tota la dispersió i el desmembrament que ens envolta; els desacords i les polèmiques esclatzen ací i allà el paisatge del jo col·lectiu. Siga el que siga allò que defineix la identitat en un capitalisme sense fronteres i en una aldea global, res té a veure amb profunds acords sobre temes profunds, ans al contrari, la cosa s'assembla més a una família malavinguda que es senta a taula, amb discussions que retornen, amenaces constants, i la certesa que, ocdorrega el que ocdorrega, l'ordre de la diferència s'ha de mantindre caiga qui caiga.⁹

Certament, no ha estat Clifford Geertz el primer ni el més reeixit teòric del multiculturalisme. Tanmateix, trobe que el fil de les seues reflexions em permet exposar amb claredat i establir amb fermesa una idea d'altra banda tan òbvia que no crec que calga insistir-hi més, puix sembla difícilment qüestionable: és un fet que, per motius que no m'entretindrè a dil·lucidar ara, hi ha una altíssima probabilitat (més alta que durant qualsevol altre període històric) d'identificar, al sè de la societat de la qual vostè forma part, centenars d'individus que no comparteixen amb vostè un mode de vida i un sistema de creences mínimament

⁸ Geertz, Clifford... pp. 228-229.

⁹ Geertz, Clifford... pp. 249-250.

compatible amb el que vostè professa, ho manifesten o no públicament. No cal rascar massa: hi són arreu, l'envolten.

Ara bé, davant d'aquesta realitat innegable, s'endevinen almenys dues respostes polítiques imaginables: d'una banda, la d'entestar-se en edificar una aparença de consens cultural, una unanimitat per la força, censurant les veus disonants, desterrant o anorreant la disidència, obligant el disconforme a recloure's en la clandestinitat o, encara millor, en la desídia i el silenci; d'altra banda, la de concentrar els esforços en traçar, crear i mantenir un equilibri, delicat però estable (un «consens entrecreuat» [overlapping consensus], si fem nostra l'afortunada expressió de John Rawls), capaç d'aixoplugar sota un espai comú modes de vida i de pensament sovint irreductibles entre si. Cap d'aquestes dues possibilitats d'organització social i política, ni l'antiliberal ni la liberal, sorgeix del no-res ni apareix per generació espontània, sinó que cadascuna remet a tradicions històriques ben particulars. En efecte, tot i la seua pretensió d'universalitat, la seua voluntat de cosmopolitisme, així una com l'altra es formen talment com les estalagmites, per procés de sedimentació (històrica, no geològica, en aquest cas): es tracta de lliçons apreses i heretades després de dècades d'assaig-error en l'àmbit de l'organització social i política. Això explicaria el fet que el liberalisme social sovint no es contagia amb massa facilitat allà on és predicat i, encara més, que habitualment haja estat rebut amb recel i suspicàcia per moltes persones. Un raonament semblant al nostre formula l'antropòleg que veníem citant anteriorment, quan diu:

[Als liberals] els hi cal reconèixer el seu origen i el seu caràcter culturalment específics. Els hi cal... ens cal... reconèixer que, en voler estendre el liberalisme arreu del món, ens sortiran al pas no sols la ceguesa i la irracionalitat, no sols les passions de la ignorància (les quals coneixem ben bé a casa nostra, per cert), sinó també concepcions rivals de com han d'ordenar-se els assumptes i com cal que les persones es relacionen entre si, de com cal jutjar les accions i com s'ha de governar una societat. Concepcions rivals que tenen un pes, un moment i un fonament propis: que tenen alguna cosa a dir, al cap i a la fi.

[...] El liberalisme ha de ser reconcebut, això és, els seus partidaris han de reconcebre'l, no com un punt de vista que emana del no-res, sinó com un espai particular de certa mena d'experiència política occidental, un enunciat (un conjunt coherent de d'enunciats, si es vol) sobre allò que nosaltres, hereus d'aquella experiència política, considerem que hem après pel que fa a com la gent amb diferències pot viure entre si amb un cert grau de respecte.¹⁰

Aquestes conclusions que tanquen «El món fet a miquetes: cultura i política a les acaballes de segle», ja les havia insinuades l'autor nord-americà unes pàgines abans, en advertir que:

No sols és possible, sino encara més, necessari, el desenvolupament d'un liberalisme amb la capacitat i el coratge de comprometre's amb un món diferenciat, un món en el qual els principis del liberalisme no han estat ben compresos ni àmpliament acceptats, fins al punt que la major part de la humanitat el percep com un credo minoritari, aliè, sospitós.

Als darrers anys, així el liberalisme de tipus econòmic utopista de mercat, com també el polític de la societat civil, han passat de ser una trinxera ideològica per una de les dues meitats del món, a convertir-se en una proposta moral universal, i això l'ha obligat a reconèixer-se com a fenomen culturalment específic, concebut i perfeccionat a Occident. El mateix universalisme amb el qual està compromès i que busca de promoure, el seu propòsit cosmopolita, és el que ha conduït el liberalisme a un conflicte obert amb altres universalismes de propòsit semblant, per exemple el que promou un islam resorgit, però també els d'un creixent ventall de cosmovisions alternatives pel que fa a allò bo, allò just i allò indubtable, com ara la del Japó, la de l'Índia, la de l'Àfrica o la de

¹⁰ Geertz, Clifford... p. 259-260.

Singapur. Per a tots ells, el liberalisme és tan sols un renovat intent d'imposar arreu del món els valors occidentals, la continuació del colonialisme per noves vies.¹¹

Deturem-nos en la idea que Clifford Geertz apunta a la darrera línia d'aquest fragment, la qual ha estat explotada com el punt més feble del liberalisme social. En efecte, és una crítica recurrent assenyalar com el multiculturalisme, tant entestat en avantposar la tolerància i el respecte a gairebé qualsevol altre valor o norma, tanmateix no predica precisament amb l'exemple, donat que parla de coexistència pacífica entre distintes doctrines de la Bondat, la Justícia, la Veritat i la Bellesa... quan ell mateix, el multiculturalisme, es reclama com l'única manera tolerable i respectable d'organitzar social i políticament una comunitat humana. Dit d'un altra manera, les propostes anti-liberals són qualificades pels partidaris del multiculturalisme no sols com intolerants i irrespectuoses, sinó sovint també com intolerables i difícilment respectables, fins al punt que sempre es procura substituir-les el més ràpidament possible per alguna forma més o menys evolucionada de liberalisme social. En resum, es tracta de contratacar assenyalant que el liberalisme, al cap i a la fi, no fa una altra cosa que substituir les doctrines religioses tradicionals per una nova religió, tan excloent i dogmàtica com la resta, que és la religió civil de la Raó Crítica. Front a eixa religió civil, els valors que se li oposen són automàticament perseguits i cremats en la plaça pública.

D'aquesta crítica hom pot escapolar-se'n amb relativa facilitat. Pot desmuntar-la explicant, com ja s'ha fet, que el liberalisme social, tot i provindre d'una tradició innegablement occidental, tanmateix resulta exportable d'acord amb certes virtuts més o menys objectives, com ara... (deixaré que cadascú emplei al seu gust la línia de punts suspensius, amb una o diverses lloances envers el multiculturalisme). Ara bé, la cosa es complica quan entren en escena autors com ara l'eslovè Slavoj Žižek.

Al seu llibre *En favor de la intolerància*, el polèmic filòsof dedica el capítol novè a reflexionar sobre allò que ell considera el caràcter repressiu que hi ha al darrere d'eixe multiculturalisme de faç amable i to conciliador. Duu per títol «El caràcter repressiu del multiculturalisme»¹², amb la qual cosa ja s'endevina gran part de la tesi defensada. Žižek argumenta que la determinació d'edificar arreu del món una intrincada xarxa de diferències (una determinació tan pròpia del liberalisme social), no respon a la més pura benevolença, al més desinteressat i innocent dels altruïsmes. No. Segons el pensador eslovè, el multiculturalisme tolerant i respectuós és al cap i a la fi una eina més al servei del capitalisme global, donat que la filosofia inherent a l'economia de mercat es resumeix en l'escena on dos subjectes, potser diferents pel que fa a la seua manera de viure i de pensar, els qui tanmateix aconseguen dur a terme una transacció comercial en la qual així venedor com comprador surten beneficiats, però que hagués estat impossible sense observar i obeir una sèrie de principis mínims imprescindibles, com ara per exemples els terminis i la forma de pagament, o les garanties pel que fa a la qualitat del producte. El paral·lelisme entre aquesta escena i l'actitud del multiculturalista és òbvia: en tots dos casos, es suspèn el judici crític pel que fa a les costums, les creences i els valors de la persona que es té enfront, i se la convida a dur a terme un acte col·laboratiu, d'on resulta un benefici mutu, per al qual es fa necessària l'observança d'un seguit de preceptes de convivència. Així les coses, Slavoj Žižek llança la sospita de si el multiculturalisme no és, en el fons, una manera d'aplanar-li el terreny al capitalisme global. En efecte, l'economia de mercat troba molts més entrebancs en el seu

¹¹ Geertz, Clifford... p. 258.

¹² Žižek, Slavoj, „Die repressive Toleranz des Multikulturalismus“, Ein Plädoyer für die Intoleranz, Viena, Passagen Verlag, 1998, pp. 48-56. No existeix cap traducció catalana d'aquest text, així que totes les citacions que faré són traduccions pròpies a partir de l'original alemany.

funcionament quan opera a societats anti-liberals, on sovint els col·lectius en situació d'inferioritat social es veuen exclosos de la dinàmica de l'oferta i la demanda (i no sempre per la manca de poder adquisitiu). En aquest sentit podem interpretar el següent raonament de «El caràcter repressiu del multiculturalisme»:

La forma ideològica ideal d'aquest capitalisme global és el multiculturalisme: eixa actitud la qual, des d'una posició global i ideològicament buida, tracta totes i cadascuna de les cultures locals de la mateixa manera que el colonitzador acostuma a tractar els seus colons: ells són gent «autòctona» les costums dels quals hem de reconèixer i «respectar» així com són. El lligam entre el vell colonialisme imperialista decimonònic i l'actual auto-colonització del capitalisme global, és exactament el mateix lligam que uneix l'imperialisme cultural occidental i el multiculturalisme. Al igual que el capitalisme global suposa la paradoxa de la colonització sense Estat-Nació colonitzador, el multiculturalisme promou l'eurocèntrica distància i/o respecte envers cultures locals no europees. Dit d'una altra manera, el multiculturalisme és una forma inconfessada, invertida, auto-referencial, de racisme, un «racisme que manté les distàncies i guarda les formes»: «respecta» la identitat de l'Altre, el concep talment com una comunitat «autèntica» i tancada en si mateixa respecte de la qual, el multiculturalista, manté una distància fonamentada sobre el privilegi de la seua posició, suposadament universal. El multiculturalisme és un racisme que s'ha buidat a si mateix de qualsevol contingut positiu (és per això que el multiculturalista no és directament racista, és a dir, no sembla racista d'entrada, puix no violenta l'Altre amb els valors particulars de la seua cultura), tot i que no està disposat a renunciar a la seua posició privilegiada, a saber, el punt de vist buit i universal que esdevé la talaia des d'on enaltir (o menysprear) les altres cultures. El respecte multicultural per l'especificitat de l'Altre no és cap altra cosa que una nova afirmació de la pròpia superioritat.¹³

He citat aquesta línia de raonament desenvolupada per Žižek perquè l'exposició de l'autor eslovè nomena directament el multiculturalisme i assenyala la seua relació amb el capitalisme global. Ara bé, podem rastrejar la llavor del seu pensament a autors més clàssics, com ara per exemple Karl Popper o Montesquieu.¹⁴ En efecte, no constitueix una estratègia argumentativa gens novedosa palesar els lligams que uneixen liberalisme social i liberalisme econòmic i, sense haver d'acceptar fil per randa la tesi de Žižek, es pot estar almenys d'acord que ambdós depenen mútuament. És a dir, fins a cert punt, liberalisme social i liberalisme econòmic es necessiten l'un a l'altre, i la desaparició d'un com a mínim fa perillar l'existència de l'altre.

Recapitem el que hem vingut dient fins ara. Hem vist amb Clifford Geertz que la societat

¹³ Žižek, Slavoj... p. 58.

¹⁴ Així per exemple, al seu text *La responsabilitat de viure*, Popper va escriure que «un mercat lliure sols pot existir dins el marc d'un ordenament jurídic garantit per l'Estat. És manifest que les restriccions a l'economia i a la llibertat individual pròpies d'una ordenació jurídica estatal d'eixa mena sempre són preferibles a les restriccions imposades pels caps de les bandes de pistolers, les quals de segur que creixeran com a fongs allà on no s'imposen certes mesures estatals restrictives.» (Popper, Karl Raimund, «La responsabilidad de vivir», *La responsabilidad de vivir: escritos de política, historia y conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 220). Per la seua banda, un esperit tan agut com el de Montesquieu ja va advertir, tres segles ençà, que «les grans empreses del comerç no són, doncs, per a les monarquies, sinó per al govern de diversos. En un mot, una més gran certesa de la seva propietat, que hom creu tenir en aquests Estats, ho fa emprendre tot; i, perquè hom es creu segur del que ha adquirit, no gosa exposar-ho per a adquirir més; només es corre el risc sobre els mitjans d'adquirir: ara bé, els homes esperen molt de llur fortuna. No vull dir pas que hi hagi alguna monarquia que estigui totalment exclosa del comerç d'economia; però hi és menys duta per la seva naturalesa. No vull dir pas que les repúbliques que coneixem estiguin enterament privades del comerç de luxe, però te menys relació amb llur constitució. Quant a l'Estat despòtic, és inútil parlar-ne. Regla general: en una nació que és en la servitud, es treballa més per conservar que per adquirir. En una nació lliure, es treballa més per adquirir que per conservar.» (Montesquieu, *De l'esperit de les lleis*, Barcelona, Edicions 62, 1983, vol. 2, p. 11).

espanyola no s'articula com un consens fort al voltant d'una noció de Bé, Justícia, Veritat i Bellesa, sinó que, com moltes altres societats contemporànies del nostre entorn, es defineix com un espai de convivència pacífica entre formes de vida i sistemes de creences que fins i tot poden arribar a ser autoexcloents. Seguidament, hem vist amb Slavoj Žižek que aquesta mena d'articulació social és, entre moltes altres coses, una condició (no necessària, però enormement decisiva) per a l'èxit del capitalisme global, puix aquest dona per fets i debatuts els principis del lliure mercat, i aquests al seu torn pressuposen una actitud ciutadana semblant a la que predica el multiculturalisme. Tenint clars aquests dos punts, ja podem assajar un argument que convença el ministre Wert de la necessitat de reforçar l'ensenyament de filosofia en particular, i de les humanitats en general, al sistema educatiu espanyol (no oblidem que aquest és l'objectiu principal del present escrit). L'argument aniria més o menys així: donat que la LOMQE concep l'educació com un procés de formació d'individus especialment capacitats per a la competència i el bon rendiment en el context d'un mercat laboral, no sols nacional, sinó també internacional¹⁵; i donat que aquest objectiu més fàcilment assolible si eduquem ciutadans compromesos amb els valors i les actituds pròpies del liberalisme social (valors i actituds els quals no es generen espontàniament, sinó que han de ser ensenyats); així les coses, podem fer nostre el següent consell de Martha C. Nussbaum, i seguidament traslladar-li'l al ministeri d'Educació, per tal que els seus responsables es replantegessin el lloc de l'ensenyament de filosofia als programes educatius:

Els alumnes haurien de continuar dedicant una gran part de temps al seu país i a la seva història, i haurien de fer-ho com a ciutadans del món, com a persones conscients que el seu país forma part d'un món complex i interconnectat, amb unes relacions econòmiques, polítiques i culturals amb altres nacions i pobles. Pel que fa al seu país, se'ls hauria d'animar a tenir curiositat sobre els diferents grups que el componen, les seves històries diverses i les diferents oportunitats vitals. Una educació adequada per viure en una democràcia pluralista ha de ser multicultural, és a dir, els alumnes s'han de familiaritzar amb alguns punts fonamentals de les històries i les cultures de molts grups diferents amb els quals comparteixen lleis i institucions, és a dir, grups d'altres religions, ètnies, economies, societats i gèneres. L'aprenentatge de llengües, la història, l'economia i les ciències polítiques són importants per aconseguir aquesta comprensió, cadascú a la seva manera i al seu nivell.¹⁶

És ben probable que ningú no atenga aquest raonament. I, en cas que algú es prenga eixa molèstia, és igualment difícil que li faci el més mínim cas. Tanmateix, cal no deixar de d'intentar-ho. Qui sap!

¹⁵ I açò no és cosa meua, vull dir, que no es tracta de cap opinió personal, sinó que pot llegir-se només encetar la LOMQE, al primer apartat preàmbul de la llei orgànica, on es diu que «l'educació és el motor que promou el benestar d'un país. El nivell educatiu dels ciutadans determina la seva capacitat de competir amb èxit en l'àmbit del panorama internacional i d'afrontar els desafiaments que es plantegin en el futur. Millorar el nivell dels ciutadans en l'àmbit educatiu suposa obrir-los les portes a llocs de treball d'alta qualificació, cosa que representa una aposta pel creixement econòmic i per un futur millor.» (Llei orgànica 8/2013, 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. Butlletí Oficial de l'Estat, 10 de desembre de 2013, suplement en llengua catalana al núm. 295, secció I, p. 1)

¹⁶ Nussbaum, Martha C., Sense ànim de lucre: Per què la democràcia necessita les humanitats, Barcelona, Arcàdia, 2011, p. 128

La inutilidad de la Filosofía

El cansancio de su defensa

María Luisa MARQUINA SAN MIGUEL

Enfoque. Filosofía Práctica: Particulares, Instituciones y Empresas
Mediación: Laboral, Civil y Mercantil

Motivación

Esta comunicación pretende ser una invitación concisa a la reflexión sobre lo que la filosofía puede aportar al conocimiento y a la sociedad. Por tanto, no persigue presentar un estudio exhaustivo, ni tampoco uno pormenorizado, sobre un tema específico vinculado con el pensamiento. Persigue, explícitamente, motivar al lector para preguntarse si, más allá de la esfera académica, la filosofía es una materia *inútil*.

La filosofía analiza el proceder del pensamiento y alguna de las variables que inciden en él. Desde un punto de vista teórico, escruta y trata de aportar luz sobre cómo se genera y valida el conocimiento, qué diferentes tipos hay, y qué lo diferencia de la creencia y de la opinión. Desde uno práctico, se ocupa de la capacidad productiva de ideas y valores para intentar comprender algunos de los factores que inciden en la acción humana. Estos objetivos de análisis los persigue la filosofía en interdisciplinar y continuado diálogo con las diferentes ramas del saber. En ellas ha de buscar la filosofía su savia, tanto para desarrollar una reflexión rigurosa sobre el estado del arte del conocimiento, como para poder construir con fundamento una perspectiva realista de las conexiones existentes entre los diferentes nodos de lo que se conoce. Cuando hay nodos vacíos en la red del conocimiento, o conexiones que no existen, o no se conocen, la filosofía ha de ser infructuosa para construir castillos en el aire a base de retórica hueca. Si los construye, su significado, probablemente, se diluirá.

El lenguaje estéril y el referente que se desvanece

Aportar análisis y trabajo de clarificación, con lenguaje preciso y argumentación fundada, es tarea de amplio alcance. Es muy posible que ésta sea una de las principales aportaciones que puede realizar la filosofía, como materia académica, pero también, y especialmente, como forma de conocimiento que busca vincular la reflexión analítica con problemas teóricos y prácticos. Quizá porque existe en no pocos entornos una tendencia bastante generalizada a ligar el dominio de la filosofía con asuntos teóricos insondables, expresados en un lenguaje preñado de abstracción no siempre sustentada en significados, quizá por ello, la filosofía se ha podido revestir de un halo de *dama de salón para eruditos*. Puede ser interesante considerar hasta qué punto esa visión puede depender del punto de mira, esto es, la academia y/o la vida.

Si pudiera llegar a establecerse un acuerdo de mínimos sobre los objetivos que persigue la filosofía, teniendo en cuenta, dada su plasticidad, que pueden ser de la magnitud de los esbozados en el apartado inicial de esta comunicación, entonces será sensato reconocer que no es tarea menor la que la inspira, ni banal el fundamento del trabajo que la orienta. Sin embargo, se trata de una materia que con frecuencia necesita precisar que sirve para algo.

Que una disciplina, procedimiento o herramienta particular sea útil o no depende del criterio con el que se defina el concepto de *utilidad*, así como de los objetivos que se desee alcanzar al aplicarlo a diferentes realidades. El concepto de útil suele vincularse con la posibilidad de ofrecer algún fruto, mover algún interés o producir algún provecho.

La presente comunicación indaga cómo la fijación, a menudo externa al sistema educativo, de lo que ha de ser útil para la formación de las personas, y de cómo ha de serlo, puede alimentar la concepción de la filosofía como materia inútil. En las sociedades tecnológicamente desarrolladas parece difícil poner en discusión, por ejemplo, que tareas como programar, diseñar un circuito o mapear una red comunicaciones, sean tareas inútiles. Algo similar puede decirse, no sólo de los niveles de desarrollo, sino de los de investigación, en campos como la física o la química —sobre todo aplicadas—, o la medicina y la farmacología en el terreno biomédico.

Es probable que un consenso de utilidad particularmente potente pueda extenderse al espectro de las ciencias experimentales, ya que al permitir obtener resultados que pueden reproducirse en la práctica, se genera una confianza racional en la posibilidad de hacer algo con ellas, pues se cuenta con la capacidad efectiva de manejarlas. De este modo, con frecuencia sin mediar acto consciente de reflexión adicional, las sociedades, los individuos que las conforman, van modelando el valor que han de tener las cosas, sean éstas saberes o disciplinas, artefactos o herramientas, o los propios referentes que el ser humano encuentra en la naturaleza, incluido él mismo, con su potencialidad y limitación de pensamiento y acción, pero también, entre otros, con sus necesidades, sentimientos, pasiones y motivaciones.

Cuando una idea sin fundamentar se extiende, debido, entre otros factores posibles, a supuestos erróneos, prejuicios o intereses, la labor de clarificación se hace necesaria si se percibe el posible equívoco y se desea desmontarlo. Otra cosa es que ese deseo no exista, o más básico aún, que no se perciba la necesidad de clarificación mencionada, pues no es extraño no sentir el impulso de preguntar e investigar si no existe la motivación de dudar.

Al acercar el hilo argumentativo del párrafo precedente al ámbito de la filosofía, esta comunicación plantea que, por ejemplo, en sociedades como la española es posible detectar, en particular fuera del ámbito académico, la existencia de una percepción bastante extendida de que la filosofía es sobre todo una materia erudita, que se expresa en términos que pocos comprenden, y versa sobre asuntos abstractos, alejados de la vida y de los problemas efectivos

de las personas.

Cuando la satisfacción de necesidades básicas ligadas al sustento, y de otras, a lo mejor no tan básicas generadas sobre las anteriores, imprime el ritmo de la vida cotidiana y determina la naturaleza de los problemas concretos a los que hay que dedicar esfuerzo, ¿cómo es posible que a una materia que trata de desarrollar perspectiva sobre el conocimiento y sus posibles límites se le pueda asignar un valor de utilidad, de obtención de algún provecho? ¿Acaso provocar al pensamiento y tomar conciencia sobre la razón y las variables no racionales que interactúan con ella, como lo sentimientos y las pasiones, puede reportar algún beneficio a la sociedad? Puesto que se trata de preguntas que refieren a problemas de espectro amplio, de carácter no algorítmico, y difíciles de acotar, sugerimos al lector la posibilidad de que considere si su vida cambiaría en algún grado significativo si no existiera en ella, ni de oídas, la variable filosofía. Si la respuesta es sí, es probable que algo se esté haciendo bien, aunque sea susceptible de ser mejorado, pero si la respuesta es negativa, ¿se tiene alguna idea de qué es lo que pueda estar fallando?

El ejercicio de preguntarse por qué puede haberse extendido la percepción mencionada de la filosofía, en particular en la vida que fluye fuera de las aulas, no parece un trabajo de campo baladí. Una respuesta, fácil en principio, podría ser la de señalar el desconocimiento de lo que la filosofía puede transmitir a las personas. De ahí puede venir la imagen, bastante generalizada, de que se trata de una materia evanescente, inaccesible y de desconocido fruto, para el ser humano común. En el supuesto de que esto pueda ser así, parece necesario interrogarse por cómo se vive, desde la perspectiva interna de la formación en filosofía en el universo educativo y académico, la visión de distancia, e incluso de posible incompreensión de la materia, que puede tener la persona de a pie. A lo mejor este punto puede ser más crucial de lo que parece para contribuir a reconducir un diálogo entre realidades que pueden llevar tiempo sin escucharse en exceso, y que, quizá, podrían realimentarse de forma fructífera.

Sí parece, de acuerdo con el conocimiento histórico que hasta el momento se ha sido capaz de reconstruir, que la filosofía, acompañada por otras disciplinas, ha aportado ideas productivas para la evolución del saber, para la proyección de algunas hipótesis que el ser humano ha ido construyendo sobre sí mismo y sobre los demás seres, así como para la interpretación y búsqueda de explicación, en diferentes niveles de complejidad, del funcionamiento de la naturaleza, de la que las personas también forman parte. Sin embargo, la propia filosofía que promueve la duda como procedimiento para estimular a la mente a escrutar, interrogarse y no conformarse con lo inmediato, superando en lo posible la impotencia frente a la incertidumbre y frente a lo desconocido, tiene ocasión de plantearse ahora la duda de si en el presente se está preocupando de transmitir algún rudimento fructífero y útil, no ya para quienes deciden estudiarla, sino para tratar de llegar de algún modo a los que puede ser que no abran alguna vez en su vida un libro de esta materia.

Quizá, como imagen, pueda valer pensar que una mayoría de las personas no estudian matemáticas, no se dedican al álgebra, la teoría de conjuntos, ni puede ser que lleguen a plantearse alguna vez quién fue Kurt Gödel y por qué su trabajo supuso un zarpazo limitativo a las posibilidades deductivas de las matemáticas como ciencia, sin embargo, esa mayoría de individuos convive con, y utiliza prácticamente a diario, rudimentos de esta disciplina para realizar operaciones de las que depende el orden de la aritmética de su vidas. Las operaciones elementales se aprenden en la escuela, y se convierten en una herramienta que se utiliza de forma algorítmica, sin mediar, probablemente, proceso consciente más que el que se deriva de la necesidad de procurar tener al día las cuentas.

Otra imagen puede provenir de la física, pues, aunque para el común de los mortales es

probable que sea casi por completo desconocido qué partículas elementales distingue esta ciencia y a qué principios obedece su funcionamiento, así como qué modelos del universo se han desarrollado, y cuál puede ser, y por qué motivos, el que más aceptación tiene en cada momento, sin embargo, pese a que muchas personas no tienen incorporado estos conocimientos apuntados, toman decisiones y llevan a diario acciones no ajenas a procesos físicos que afectan a la escala en la que el ser humano se mueve: desde la elección, cuando es posible, del tipo de energía para la vivienda o el centro de trabajo, hasta la utilización de un electrodoméstico o la conducción de un vehículo. En este punto se percibe de nuevo que las personas conviven en la vida cotidiana con elementos y procesos dependientes de la asunción de principios físicos, pero no precisan ser expertos en la materia para poderse valer de ellos.

Se ha de preguntar entonces qué puede ocurrir con la filosofía. ¿Es posible que pueda convertirse en un referente que aporte ideas a los individuos, en especial en los casos de las personas que no la estudian académicamente? ¿Pueden y desean los filósofos acercar la forma de pensar de la filosofía a la sociedad?

Funciones analíticas, transformativas y críticas

Es posible que la filosofía no esté cumpliendo alguna de las funciones que pueden ser adscribibles a ella. Puesto que, entre otras posibilidades, no se trata de una ciencia, de una técnica, de una religión, o de un relato histórico, literario o periodístico, la filosofía, para ser útil a la sociedad sobre la que proyecta su trabajo e investigación, puede ser que precise regenerar desde la base su encaje en la red de las creaciones de la mente.

Divisiones y disensos polémicos ha habido no pocos en la historia evolutiva de la filosofía. Incluso a veces ha podido dar la sensación de que, al hilo del progreso de determinadas áreas del conocimiento, la filosofía entraba en algún tiempo de competición, quizá con el probable afán de no quedarse atrás. De su relación con la ciencia, de bidireccional interacción y sin frontera clara durante largo tiempo, comenzó a derivarse, en especial desde los inicios del positivismo en la segunda mitad del siglo XIX, y de la eclosión científica de las primeras décadas de la centuria siguiente, una necesidad potencial de no ser menos.

La discusión entre el carácter analítico de la filosofía (Rorty, 2008, pp. 55-77), ligado a una búsqueda organizada y objetiva de conocimiento, y el transformativo, vinculado en particular con la elaboración de relatos capaces de proporcionar explicaciones sobre cómo están conectadas las transformaciones que se han dado en el pasado, si se piensa con calma, puede que no sea fruto de una filosofía que haya logrado superar la minoría de edad. Si se está dispuesto a asumir que la filosofía desarrolla en la mente un espacio de ideas y relaciones, que en ocasiones puede estimular el salto a la cancha de la vida que no está en los libros, y lo hace con el objetivo de facilitar la generación de condiciones nuevas que permitan transformar realidades, entonces no parece sensato entrar en disquisiciones de competición entre formas de escrutar la realidad que en el fondo tienen —y probablemente han tenido desde sus inicios— características comunes, pero también otras que les son propias.

El conocimiento experto ha ido desplazando el valor potencial de las interpretaciones de carácter más amplio de lo que se sabe en cada momento, al tiempo que parece que ha ido proyectando el punto de vista de que es posible incrementar las arterias de lo que se conoce sin ir mostrando la red de irrigación potencialmente resultante a cada paso. En efecto, por utilizar un pequeño símil, la plantación puntual de árboles en un potencial bosque frondoso puede ocurrir con independencia de la visión que se vaya teniendo del conjunto del mismo, aunque ello pueda tener alguna consecuencia a largo plazo, por ejemplo desde el punto de

vista organizativo en relación con la utilización equilibrada del espacio o con la extensión de un posible sistema de irrigación para casos puntuales de sequía extrema. Quizá si algunos de los árboles tienen optimizada la orientación a la luz y, desde el principio, cuentan con raíces que se engarzan mejor en las condiciones particulares del terreno, lo más probable es que su supervivencia esté mejor garantizada que la de otros. Sin embargo, si al inicio de la plantación, o en medio del proceso, se toma conciencia de la situación y se analizan y ponderan las posibles variables de entorno que más y mejor pueden favorecer el crecimiento equilibrado de la población del bosque, se fortalecerá la probabilidad de un crecimiento ordenado e integrador de la población —de árboles en el ejemplo—, de manera que formen una estructura en la que el todo y las partes evolucionen percibiéndose entre sí.

El símil previo, junto con alguna de las ideas sugeridas con anterioridad, a lo mejor puede, aunque sea modestamente, aportar algún matiz para la reflexión sobre el ejercicio de la profesión de filósofo en el tiempo presente. La detección de algunos de los problemas apuntados vinculados con el ejercicio de la filosofía, en particular en España, es posible que sólo sean parcial o muy parcialmente compartidos. Ello es connatural a la práctica de la filosofía, y no debe constituir un obstáculo para tratar de ser lo más objetivos, exigentes y críticos posible al estimular la reflexión sobre una materia a la que se valora y estima por su capacidad, entre otras posibilidades, de interrogar, de dudar, de analizar, de buscar razones, de rebelarse, de esclarecer o de argumentar.

Quizá por falta de un mínimo de cohesión entre los propios filósofos (Cruz, 2013, pp. 21-25) es probable que existan demasiados lugares comunes y tópicos que afectan a la imagen social de la filosofía, y es posible que sea pertinente analizar su cuestionable legitimidad desde la propia transmisión de la materia, y de manera no menos importante, desde el intento de la transmisión en diversos foros, no tanto de contenidos filosóficos, que no tienen por qué ser de interés general, sino de alguna de las formas de pensar que la filosofía propicia. Que existen no pocos problemas que no son decidibles ni de carácter algorítmico, que el ser humano ha de aprender a vivir siendo consciente de que sus conocimientos puntuales no minimizan con gran probabilidad su ignorancia en muchas áreas, que la prudencia puede ser un arte forjador del carácter, o que la incertidumbre es una variable que parece ir casi inexorablemente unida a la existencia humana, son, entre otras, enseñanzas ligadas a la filosofía, las cuales pueden desarrollarse de forma multipolar en diferentes entornos, actividades y profesiones. En el caso de que no se elijan criterios que minimicen, neutralicen o excluyan estas enseñanzas, incluso pueden ser capaces de aportar nutrientes fortalecedores del mundo interior de las personas, así como también vectores estimuladores para el conocimiento y para la acción. Naturalmente no hay obligación de optar por este camino, pero puede ser importante dedicar un poco de tiempo a considerar que un tipo de reflexión de red, holística, como la que la filosofía puede propiciar, sobre la evolución de los individuos y de la sociedad, puede proporcionar, retomando el símil del bosque, una perspectiva que puede ser informativa para quien trabaja en la plantación, además de que éste pueda realimentar esa perspectiva con detalles de la labor que realiza para mejorar el mapeo de las propiedades del terreno. El conocimiento experto no tiene por qué estar reñido con uno de horizonte más amplio, pues cada cual requiere su especialización. No tienen tampoco por qué entrar en competición si, sobre todo, tales formas de conocimiento persiguen como objetivo ampliar el correspondiente a su campo, así como sus posibilidades de aplicación.

Una filosofía que ha superado la pubertad puede y debe desplegar la habilidad de convivir en el espacio de la creación humana, con la ciencia, con desarrollos técnicos, con capacidades artísticas y con cualquiera otra potencialidad que favorezca el desarrollo lo más autónomo

posible de la mente humana, pues éste puede considerarse uno de sus principales vectores. De ahí que la función fomentadora del pensamiento crítico de la filosofía deba ser considerada, según el punto de vista aquí defendido, una de las, probablemente, más importantes atribuibles a la materia. No parece, sin embargo, nada claro que esto se perciba como tal, ni en el asfalto de la calle, ni tampoco en las aulas ni en las bibliotecas: cabe la posibilidad de que la profesión filosófica no vea la necesidad de potenciar en el presente tal habilidad.

Hacia un futuro consciente

Cuando el diseño del sistema educativo toma como referencia de trabajo capacidades, habilidades y valores que pueden, en muchos casos, estar alejados de las razones de — todavía — ser de la filosofía, y cuando la formación académica superior dialoga probablemente poco con la realidad fuera de las aulas, el radio de acción de la docencia y de la investigación, en este caso de la filosofía, queda drásticamente minimizado desde la foto de satélite del fluir de la interacción social. Puede aceptarse la situación, o bien rebelarse con argumentos que puedan llegar a las personas, tanto formadas como no en los campos de la filosofía. La primera reacción convive con cierta complacencia que no es asumible para la segunda. Existe un horizonte abierto entre ambas posturas, con diferentes tonalidades y matices, tanto conceptuales como prácticos. Parece una cuestión no menor analizar con el mayor realismo posible el papel y el significado de la filosofía en la educación y en la formación de las personas, dado que fuera de las aulas bulle una realidad con vida propia a la que desafortunadamente la teoría a menudo no llega a orientar.

Más allá de algunos lugares comunes que operan en la epidermis de la sociedad, y que pueden ser transmisores de no poco *ruido*, pueden existir motivos de fondo, menos evidentes por tanto, que contribuyan a fomentar una visión vacía de la filosofía, a veces incluso pueril, estéril, y, en ocasiones, mítico-mística. Aunque el punto de vista privilegiado no tiene por qué ser patrimonio particular de ningún observador concreto, no parece una hipótesis extraterrestre la que enuncia que la filosofía, dado que por su propia naturaleza tiene intereses de muy amplio espectro, ha podido ser colonizada desde hace tiempo, incluso ideologizada, por universos conceptuales que es probable que poco tengan que ver con ella.

Las capacidades y destrezas con las que la filosofía entrena a la mente precisarían ser reivindicadas más allá de las palabras, con conciencia de su valor, no sólo para la formación teórica, sino, en particular, para la forja del carácter de las personas.

La filosofía ejercita los sensores del pensamiento y de la conciencia para favorecer que funcionen, en lo posible, con autonomía y perspectiva de horizonte amplio, lo que constituye un reto para cada ser humano. Lamentablemente, desde el punto de vista que esta contribución defiende, esa función queda muy lejos de ser asignada con claridad a la filosofía en el contexto formativo español. No es inusual que los libros de texto de esta materia incluyan ideas que se expresan de forma escasamente accesible para los estudiantes, no ya sólo por la terminología y la atmósfera alambicada de transmisión de las ideas, sino porque los contenidos suelen presentarse como *entes abstractos encapsulados* que poco o nada tienen que ver con el pensamiento y la acción que acontecen en el mundo real.

La situación es grave, y establece distancia con respecto a algunos países, por ejemplo del centro y del norte de Europa, pero no es irreversible. Es posible que, por diferentes motivos, tal situación no sea percibida con nitidez suficiente, ni desde fuera ni tampoco desde dentro del universo educativo y académico, no obstante, cuando se experimenta y analiza la realidad desde los planos plano institucional y laboral, vinculando éste a la acción en organizaciones y

empresas, el no pequeño potencial que puede transmitir la filosofía para transformar el pensamiento, y con él la acción y la interacción humana, podría dibujar un horizonte bastante diferente (Kessels, 2001, pp. 11-18). Sería deseable que ese horizonte se presentase de forma transparente a la sociedad, para aprender a ver dimensiones nuevas del pensamiento, e incluso aprender a hacerlo juntos, a pensar juntos (Svare, Herrestad, 2006, pp. 155-172). No hacerlo, y sobrevivir de las rentas del pasado —más las limosnas del presente—, puede conducir, no sólo a tener una representación distorsionada de lo que la filosofía puede aportar a la construcción de la mente de las personas, sino, además, dejar vía libre a que muchas de las conquistas de la investigación y del desarrollo humanos no sean suficientemente aprovechadas en beneficio de las personas, de una proyección digna de sus expectativas para la vida.

A veces defender no basta: es preciso elegir qué camino tomar.

Referencias Bibliográficas:

- Cruz, Manuel (2013), *Filósofo de Guardia. Reflexiones acerca de lo que nos va pasando*, Política y Sociedad, RBA Actualidad, Barcelona.
- Kessels, Jos (2001), *Die Macht der Argumente. Die sokratische Methode der Gesprächsführung in der Unternehmenspraxis*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Rorty, Richard (2008), *Filosofía y Futuro*, Biblioteca Económica Gedisa, Barcelona.
- Svare, Helge, og Herrestad, Henning (2006), *Filosofi for livet. En bok om filosofisk praksis*, Unipub forlag AS, Oslo.

Alain Badiou y la recomienzo platónico de la filosofía en el siglo XXI

Wenceslao GARCÍA PUCHADES

Universidad Politécnica de Valencia
Florida Universitaria de Catarroja

El siguiente texto pretende hacerse eco de la obra del filósofo francés Alain Badiou como una propuesta de reivindicación de un nuevo topos para la filosofía en el siglo XXI. A lo largo de estas líneas pretendemos argumentar en qué medida la obra de dicho filósofo debe ser entendida como un proyecto que pretende resucitar la filosofía de la muerte a la que le han conducido las corrientes filosóficas del siglo pasado. Tal y como veremos, para Badiou éstas, al ubicar el sitio fundamental del pensamiento en el lenguaje, han sustituido la pregunta por la verdad por la pregunta por el sentido, olvidando una de las tareas fundamentales de la filosofía desde sus orígenes, a saber: la pregunta por la vida. Para esta tarea, veremos, Badiou será fiel a las doctrinas platónicas en la medida en que afirma que sólo viviendo la vida según verdad es posible vivir una vida digna. Sin embargo, a diferencia de Platón afirmará no sólo que existen múltiples verdades, sino que, además, dichas verdades son experimentadas en inmanencia al mundo en el que vivimos.

La declaración contemporánea del fin de la filosofía

Para Badiou, la filosofía se ha desarrollado en el último siglo siguiendo el modelo de tres corrientes fundamentales: la hermenéutica, la analítica y la postmoderna. La corriente hermenéutica, que procede históricamente del romanticismo alemán y cuyos nombres más relevantes son Heidegger y Gadamer; la corriente analítica, originada en el *Círculo de Viena* y cuyos principales filósofos son Carnap y Wittgenstein; y la corriente postmoderna, que toma prestadas características de las otras dos y cuyos filósofos de referencia son Derrida y

Liotard¹. Desde el punto de vista de Badiou estas tres corrientes mantienen la idea de que “la filosofía está situada en el fin de la filosofía o que la filosofía está declarando un determinado final de sí misma”².

Para el autor francés aquello que unifica a estas corrientes es una concepción de la filosofía que medita sobre las particularidades del sentido del lenguaje y que señala como autoritaria cualquier aspiración de crear un lenguaje universal. Manteniendo estas premisas dichas corrientes han relegado el discurso filosófico, por un lado, a la crítica genealógica, lógica o lingüística de cualquier pretensión de exponer con claridad sistemática cualquier lenguaje universal y, por otro lado, a la elaboración de discursos acerca la multiplicidad de sentidos de la producción humana: el hermenéutico como interpretación del sentido que esta oculta, el analítico como elucidación de las reglas que la gobiernan y el postmoderno como exposición fragmentada de sus diferentes discursos carentes de hegemonía alguna³. Para el autor francés aquello que unifica a estas corrientes es una concepción de la filosofía que medita sobre las particularidades del sentido del lenguaje y que señala como autoritaria cualquier aspiración de crear un lenguaje universal.

La filosofía contemporánea al servicio de la ética de la víctima

En *Lógicas de los mundos*, Badiou identifica el consenso que caracteriza estas tres corrientes filosóficas con la premisa fundamental que legitima la opinión mundana contemporánea, a saber: “no hay más que cuerpos y lenguajes”⁴. Con otras palabras, la creencia dominante, hoy en día, es que no hay más cuerpos que los que existen y no hay más lenguaje que aquel que posee sentido. De la unión de ambos consensos deriva una correlación entre el concepto de “existencia” y el de “sentido” que nos conduce a reformular esta creencia de la siguiente manera: Hoy en día, no hay más existencia que la que posee sentido para el lenguaje establecido. Pero, ¿qué tiene sentido para el lenguaje establecido en la situación actual? Badiou responde en su *Ética: La ética de la víctima*⁵.

La “ética de la víctima” da sentido a la lógica del mundo actual. Y esto es así porque, hoy en día, el discurso *con-sentido* acerca la Justicia o el Bien se sustenta sobre una concepción que reduce la humanidad a cuerpos sufrientes —en la medida en que interiorizamos una amenaza exterior continua, es decir, un terror que proviene de un Afuera, de un Otro—, que requieren del consumo de bienes y votos para acceder a una vida segura. Con otras palabras, la consistencia del orden de la situación actual, es decir, la lógica capitalista-parlamentaria, se fundamenta en el consenso en torno a un discurso que reduce al ser humano a mera víctima y su dignidad a simple seguridad⁶.

Nos encontramos, pues, con un doble juego de sentidos que se retroalimentan. De un lado tenemos el discurso afectivo de la “ética de las víctimas”, que legitima una idea de Bien asumiendo la animalidad humana a través de la lógica capitalista-parlamentaria. Del otro

¹ Badiou, Alain, *La filosofía, otra vez*, trad. Leandro García Ponzo, Errata Naturae, Madrid, 2010, pp. 53-9

² *Ibid.*, p. 55.

³ Badiou, *La filosofía, otra vez*, p. 52-8.

⁴ Badiou, Alain, *Lógica de los mundos. El ser y el acontecimiento 2*, trad. María del Carmen Rodríguez, Manantial, Buenos Aires, 2008, p. 17

⁵ Badiou: *Justicia, filosofía y literatura*, p. 20 y *La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*, trad. Raúl Cerdeiras, Herder, México D. F., 2004, pp. 27-42 y 57-68

⁶ Badiou: *Justicia, filosofía y literatura*, p. 27, 20 y *¿Qué representa el nombre de Sarkozy?*, trad. Iván Ortega, Ellaga S. L., Pontevedra, 2008, pp. 9-17.

lado, tenemos la lógicas particulares del mercado y partidista que requiere legitimar el discurso del miedo para mantenerse estable. Con otras palabras, la ética de la víctima requiere de la lógica consumista, de la misma manera que el mercado y la democracia parlamentaria requieren del discurso del miedo.

De manera que, retomando el axioma con que caracterizábamos la situación actual al comienzo de este apartado, podríamos afirmar que el consenso contemporáneo se fundamenta en la siguiente idea: No hay más que cuerpos finitos y lógicas particulares. Cuerpos finitos, porque obsesionados con nuestra seguridad, el horizonte que regula nuestra existencia es la muerte; y lógicas particulares, porque tanto en la lógica del mercado capitalista como en la lógica parlamentaria el principio que prima es la obtención del beneficio particular.

El recomienzo de la filosofía como educación ética según verdades

Ante esta situación, resulta cuando menos cuestionable que cualquier individuo pueda ser el sujeto activo una vida digna. Ahora bien, ¿qué quiere decir vivir una vida digna?⁷ Para Badiou, la filosofía debe recuperar un dilema clásico, a saber, la pregunta por la vida, y partir de la convicción de que una vida digna puede ser experimentada como participación en un pensamiento infinito y universal. Sin embargo, si la filosofía del siglo XXI acepta el universo del lenguaje como horizonte absoluto de su pensamiento, estará aceptando de manera implícita la univocidad del sentido de la situación actual y, por lo tanto, sus axiomas, por lo que jamás asumirá el reto de transmitir esa convicción.

La filosofía debe proponer un principio de interrupción en el sentido. Sugerir para el pensamiento algún elemento que pueda interrumpir este régimen consensual y tomar posesión de sí mismo. Un elemento que se presente al pensamiento sin ninguna otra condición que sí mismo y que trascienda la circulación general del conocimiento, la información, las mercancías, el dinero. Urge por tanto un pensamiento coherente de la verdad como excepción al sentido dominante⁸. Es por ello que sus esfuerzos deben orientarse en desplegar otro axioma: No sólo hay cuerpos sufrientes y lógicas particulares, sino que además hay verdades. En dicho axioma el “sino que” denota por el carácter excepcional e inmanente de las verdades. Las verdades, así entendidas, aparecen como esos cuerpos infinitos que participan de una lógica universal que resulta excepcional a la dominante⁹. Desde este punto de vista la filosofía no debería ser concebida como un ámbito capaz de producir sus propias verdades, sino como la “operación” a partir de unas verdades que le son exteriores.

Ahora bien, ¿cómo es posible transmitir la existencia de verdades si estas carecen de sentido para el saber dominante?¹⁰ Para Badiou, la filosofía no puede renunciar a un lenguaje

⁷ Badiou, *Lógicas de los mundos*, pp. 557-65 y *Justicia, filosofía y literatura*, pp. 21-28.

⁸ Badiou, Alain, *La filosofía et l'événement*. Entrevista con Fabien Tarby, Germina, París, pp. 139-40.

⁹ Para Badiou, las verdades son cuerpos infinitos porque son procesos que siempre están abiertos a nuevas incorporaciones, y participan de lógicas universal porque su novedad les hace ser indeterminados para el saber da la situación y, por tanto, para cualquiera de los individuos que pertenecen a ella. Cfr., Badiou, Alain, *Images du temps présent (3). Qu'est-ce que vivre?* Apuntes de seminario, Inédito, Transcripciones online a cargo de François Duvert, 2003-04. Accesible en <http://www.entretiens.asso.fr/Badiou/03-04.3.htm> [Consulta: 25-09-2012]; “Huit thèses sur l'universel”, pp. 11-20, en Sumi J., (ed.) *Universel, Singulier, Sujet*, Paris, Kime, 2000. Para un estudio más detallado acerca de la universalidad del concepto de verdad de Badiou, véase el texto de Ingram, James D., “Can Universalism Still Be Radical? Alain Badiou's Politics of Truth”, pp. 561-73, *Constellations*, nº 12, vol. 4, 2005.

¹⁰ Para Badiou el encuentro con las verdades supone un encuentro con algo indecible (la consistencia de una verdad se fundamenta en la lógica excepcional de los enunciados post-acontecimentales), indiscernible (el trayecto de una verdad no es obligado sino azaroso), genérico (el ser de una verdad es un conjunto infinito

con sentido si quiere realizar correctamente su tarea didáctica. Y este lenguaje no es otro que el que se despliega bajo el axioma de la igualdad de las opiniones. Para este lenguaje, al que Badiou asocia con el sofismo, sólo hay multiplicidad de juegos de lenguaje, pluralidad de registros del pensamiento y de la acción, y diversos y heterogéneos registros del sentido, de manera que toda opinión es legítima¹¹. Por tanto, la tarea filosofía debe partir del argumento sofista de la pluralidad y relatividad de las opiniones con sentido, para acabar oponiéndole la universalidad de las verdades carente de sentido.

Recuperar a Platón hoy

Para esta tarea Badiou nos propone un retorno a Platón¹². Pero recuperar a Platón hoy exige la tarea de hacer su texto contemporáneo. En su seminario *Pour aujourd'hui: Platon!* (2009-10) el filósofo francés nos invita a leer la obra platónica más allá de las particularidades culturales de su época y a extraer la universalidad de su contenido filosófico. Universalizar la filosofía de Platón consiste en afirmar que, contra Platón, la filosofía no está únicamente al alcance de una minoría aristocrática (la clase de los guardianes), sino de cualquiera. Se trata, por tanto, de universalizar la validez de sus argumentos de manera que cualquiera pueda verificarlos por sí mismo.

La filosofía, nos dice Badiou, si quiere renacer, debe recuperar su tarea de educar a través de la exposición objetiva de las verdades existentes en una época. De esta manera cualquier individuo podrá decidir si quiere seguir viviendo como un animal finito o participar de la infinitud y universalidad que subyace a estas verdades. Para ello debe seguir la metodología que subyace en los *Diálogos* platónicos: una metodología entendida no tanto como reflexión teórica, sino como escenificación de esa exposición a través del intercambio dialéctico de opiniones. Así, su carácter universal debe posibilitar, por un lado, que cualquier opinión pueda participar en la escena filosófica y, por otro lado, que estas opiniones se supediten a un principio de evaluación objetiva, de manera que cualquiera que participe en la escena filosófica pueda tener acceso por sí mismo a la evaluación de las opiniones allí expresadas¹³.

La construcción “onto-lógica” de la escena filosófica según el paradigma de las matemáticas

Tomando como modelo el lenguaje de las matemáticas y, en concreto, de la teoría de las categorías, Badiou formaliza esta metodología en el “Libro III” de *Lógicas de los mundos*.¹⁴ A través de su “fenomenología objetiva”, Badiou desarrolla un modelo para que el filósofo pueda argumentar mediante un lenguaje objetivo la existencia de cuerpos verdaderos. Este modelo se desarrolla de acuerdo a dos operaciones: una ontológica y otra lógica (“onto-lógica”)¹⁵. En primer lugar una operación ontológica que nos permita prescribir con claridad

sustraído a todo predicado en el saber), e innombrable. Cfr., Badiou, Alain, *Condiciones*, trad. Eduardo Lucio Molina y Vedia, Siglo XXI editores, México D. F., 2003, p. 59, 61, 62, 72.

¹¹ Badiou, *Condiciones*, p. 66; La filosofía otra vez, pp. 52-4 y *La relation énigmatique entre philosophie et politique*, Germina, París, 2011, p. 36.

¹² Badiou, Alain, *Pour aujourd'hui: Platon!* (3), Apuntes de seminario, Inédito, Transcripciones online por Philippe Gossart, 2009-10. Accesible en <http://www.entretiens.asso.fr/Badiou/09-10.2.htm> [Consulta: 25-09-2012].

¹³ Badiou, *La relation énigmatique entre philosophie et politique*, pp. 35-7

¹⁴ Badiou, *Lógicas de los mundos*, pp. 229-330.

¹⁵ *Ibid.*, p. 57 y Badiou, Alain, *Breve tratado de ontología transitoria*, trad. Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar, Gedisa, S. A., Barcelona, 2002, pp. 115-6.

y de manera sistemática los elementos materiales que constituyen una situación potencialmente capaz de producir verdades. Badiou, a modo de ejemplo, prescribirá cuatro tipos de materialidades aptas para la construcción de una escena filosófica: la diferente materialidad de las obras de arte en sus diversas disciplinas artísticas, el cuerpo del trabajador y de las masas populares, la materialidad de la letra y el número en las teorías científicas y el cuerpo de los amantes en el proceso amoroso¹⁶. En segundo lugar, una operación lógica –o fenomenológica– que describa la estructura relacional de los ámbitos materiales prescritos con anterioridad. La tarea consistiría principalmente en identificar las lógicas dominantes existentes en el arte, la política, la ciencia y el amor, para posteriormente deducir sus respectivas lógicas excepcionales. De esta manera podríamos identificar con objetividad aquellos cuerpos que representan estas lógicas y que constituirían, para Badiou, las verdades de una época. Esta tarea sería llevada a cabo mediante un proceso dialógico guiado por el principio de igual reconocimiento de los argumentos, de manera que cualquiera pudiera verificar por sí mismo aquello que otro afirma¹⁷.

La construcción “persuasiva” de la escena filosófica a través del lenguaje poético

Después de lo dicho hasta ahora podría pensarse que el proyecto de Badiou relega la práctica filosófica a una experiencia meramente intelectual a través de un lenguaje formal. Sin embargo, para el filósofo francés, una escena filosófica adecuada debe posibilitar que el encuentro con los procedimientos-en-común sea una exposición placentera y persuasiva. Tomando como modelo los *Diálogos* de Platón, Badiou propone que la filosofía acuda a la fábula, el mito, la parábola y la imagen literaria como figuras en las que buscar la analogía y la semejanza estructural relativa a los conceptos que pretende enseñar. En otras palabras, a través de sus *Diálogos*, Platón nos dice que es posible acudir al poder persuasivo del lenguaje poético siempre y cuando éste contribuya a la tarea filosófica. Badiou llamará a este uso filosófico de la literatura “refuerzo táctico”¹⁸.

Para el filósofo francés la función táctica de la poesía aparece dividida en los *Diálogos* de Platón en una función mediadora y otra tipificadora. Encontramos la primera función cuando Platón utiliza fábulas, parábolas e imágenes para introducirnos en “un problema evidentemente complicado, o una síntesis difícil que hace que no podamos desplazar o reducir conceptualmente la cosa”. Este uso mediador de la literatura se fundamenta en una capacidad de seducción del arte que el concepto filosófico no posee. De manera que hay una utilización de esta seducción para que el lector ingrese en la cuestión que plantea el filósofo¹⁹. Puesta al servicio del proyecto filosófico de Badiou, la función mediadora del lenguaje artístico debe ser entendida como el uso del poder de seducción de determinadas figuras poéticas utilizadas para el reconocimiento intelectual de las verdades. El filósofo debe buscar en el lenguaje poético, fábulas, mitos e imágenes que posean una estructura genérica, indeterminada y siempre abierta análoga a dichas verdades.

¹⁶ Para Badiou la historia nos ha mostrado que, hasta el momento, solo estos cuatro ámbitos materiales han sido capaces de producir cuerpos verdaderos. Cfr. Badiou, Alain, *Second manifeste pour la philosophie*, Fayard, Paris, 2009, p. 134.

¹⁷ Alain Badiou, *Segundo manifiesto por la filosofía*, trad. María del Carmen Rodríguez, Buenos Aires, Manantial, 2010, pp. 128-30.

¹⁸ Badiou, Alain, *Justicia, filosofía y literatura*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2007, p. 59.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 76, 62.

La segunda función que se derivaba del uso táctico del lenguaje poético en los *Diálogos* era la función tipificadora. En ellos Platón exponía su filosofía mediante el enfrentamiento de personajes sin que haya medida común alguna que permita mediar entre las posiciones que cada uno defiende. De manera que la discusión no es tal, sino una confrontación entre posturas extrañas. Platón encontró como referente de este estilo el género de la narrativa teatral. Para Badiou lo realmente significativo de esta operación es la presentación “de un solo golpe” de aquello que la filosofía no puede exponer sino sucesivamente: “Hay en la filosofía un orden temporal de sucesión de ideas, en tanto que en la literatura existe la capacidad de reunir todo eso en una sola figura –en este caso en un personaje de teatro”. La filosofía utiliza la construcción de personajes para crear un “tipo” capaz de reunir “en una figura lo que el concepto no puede exponer sino pedazo por pedazo”²⁰.

Esta figura del personaje entendida como “concentración conceptual” tiene fuertes resonancias con aquello que Deleuze y Guattari denominaron “personaje conceptual”. Tal y como estos filósofos exponían en *¿Qué es la filosofía?*, los “personajes conceptuales” representan los movimientos del pensamiento filosófico de un autor en lo que se refiere a un problema filosófico o a la creación de un concepto. Y dado que la creación de un “concepto” está constituida por “un número finito de componentes heterogéneos”, el filósofo podrá representar cada uno de esos componentes a través de diferentes personajes²¹. Así, mientras que Deleuze denomina “personaje conceptual” a la síntesis de diferentes “trozos o componentes de otros conceptos”, Badiou denomina “ficción típica” a “aquello que reúne en una unidad nueva multiplicidad de determinaciones conceptuales”²².

Por otro lado, Badiou también coincidirá con Deleuze al afirmar que el filósofo se apropia de “figuras estéticas” o “afectivas” propias del arte para ponerlas al servicio del concepto filosófico. Podríamos decir que los términos “personaje conceptual” de Deleuze o “ficción típica” de Badiou nombran la apropiación por parte del filósofo de una figura retórica capaz de producir afectos para ponerlos al servicio del pensamiento. En otras palabras, el “personaje conceptual” posibilita la transferencia de la “potencia de afecto” de la figura estética al concepto²³.

Ahora bien, el término “afecto” no tiene el mismo sentido en Deleuze que en Badiou. Mientras que para Deleuze un afecto es un término que designa una sensación, para Badiou designará un modo de hacer²⁴. Tal y como Badiou expuso en *Teoría del sujeto*, los afectos no se refieren a experiencias subjetivas sino al “modo de hacer” de un individuo “afectado” por un acontecimiento. “Afecto” no es más que el nombre o concepto que nos permite identificar el hacer de un sujeto de manera consistente, pudiendo reconocer un modo o estilo de actuar. No hay afecto del sujeto que no provenga del encuentro con los efectos de un acontecimiento en una situación o, lo que es lo mismo, de un proceso de creación en-común. Badiou identificaba cuatro tipos de afectos (angustia, coraje, superego o terror y justicia). Estos cuatro afectos deben ser entendidos como cuatro polos de un espacio topológico en el que ubicar diferentes tipos de discursos acerca de las orientaciones en el hacer de un sujeto ante el vacío de sentido que va ligado a este tipo de procesos. Dichos discursos, ya que identifican un

²⁰ *Ibíd.*, p. 64.

²¹ Deleuze, Gilles y Guattari, Felix, *¿Qué es la filosofía?*, trad. Thomas Kauf, 4ª ed., Anagrama, S. A., Barcelona, 1997, p. 65, 22, 23, 26.

²² *Ibíd.*, p. 23; Badiou, Alain, *Justicia, filosofía y literatura*, p. 64

²³ Deleuze, Gilles y Guattari, Felix, *op. cit.*, p. 66-8.

²⁴ *Ibíd.*, p. 164; Badiou, Alain, *Teoría del sujeto*, trad. Juan Manuel Spinelli, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2008, p. 313.

modo de hacer del sujeto, podrían entenderse como “formaciones subjetivas de la ética” o “éticas del sujeto”²⁵. De esta manera, esta concepción *sui generis* del término “afecto” nos permite pensar en la “ficción típica” de Badiou como una reconversión ética de los “personajes conceptuales” deleuzianos. Desde esta perspectiva es posible entender la función tipificadora del arte como la construcción de personajes o figuras éticas puesta al servicio de la tarea filosófica.

Tal y como Badiou nos ha mostrado en *La Ética*, cualquier situación que ha sido afectada por un acontecimiento muestra el enfrentamiento de dos “figuras tipo”: la figura nihilista del discurso dominante que se sostiene en la imagen del ser humano como mero animal guiado por la búsqueda de seguridad comunitaria y de placeres particulares efímeros; y la figura heroica del discurso excepcional que se sostiene en la imagen del ser humano capaz de participar punto por punto en la creación infinita de procedimientos verdaderos. Esta última figura subjetiva representaría al ser humano siendo capaz de enfrentarse con valentía al vacío de conocimiento que supone el encuentro con un proceso creativo colectivo que evita caer en la nostalgia de viejas figuras. Ya que el refugio en estas viejas figuras le haría someterse a la disciplina cruel y violenta de los procedimientos idealizados que van ligados a los totalitarismos del pasado²⁶. Ahora bien, dado que estos procesos solamente se dan en cuatro ámbitos diferentes, la filosofía debe buscar en las ficciones artísticas cuatro modelos de figuras éticas contemporáneas o “figuras típicas”: la figura heroica del artista que participa en nuevas configuraciones formales haciendo frente a su adversario, a saber, la figura nihilista del artista que somete sus creaciones al espectáculo del mercado y al relativismo multicultural; la figura heroica del obrero que participa en la construcción de nuevas formas de organización política sin partido frente a su adversario, a saber, la figura temerosa del obrero que se limita a tener representación en organizaciones sindicales o parlamentarias; la figura heroica del científico capaz de buscar nuevos modelos científicos haciendo frente a la figura del científico sometido a las reglas de la comunidad científica; y la figura heroica del amante capaz de comenzar un episodio amoroso fundado en el reconocimiento igualitario de las individualidades haciendo frente a la figura de los amantes sometidos a la figura unitaria de la comunión romántica o del contrato matrimonial.

Conclusión

Resumiendo. El reto de la filosofía del siglo XXI consiste en recomenzar la filosofía como práctica educativa universal que favorezca el encuentro con cuerpos excepcionales a lógica dominante en la ciencia, el arte, la política y el amor. Así, frente a la lógica dominante de la teoría del arte, la filosofía política, la epistemología y el discurso psicológico del amor, la escena filosófica que nos propone Badiou se desarrolla como resultado de una “inestética” en el arte, de una “meta-política” en la política, de una “ontología transitoria” en las ciencias exactas y de una formalización de la identificación sexual en el amor²⁷. A través de

²⁵ *Ibíd.*, p. 342

²⁶ Badiou, Alain, *La Ética: Ensayo sobre la conciencia del mal*, trad. Raúl J. Cerdeiras, Herder, México D. F., 2004, pp. 105-23.

²⁷ Alain Badiou: “Prologue”, en *Metapolitics*, trad. J. Barker, Londres, Verso, 2005, p. xxxiii. Badiou desarrolla cada una de estas tareas en diferentes obras: la “inestética” en “Arte y filosofía”; la “metapolítica” en *Compendio de metapolítica*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2009; la “ontología transitoria” en *Breve tratado de ontología transitoria*; y la “formalización de las identidades sexuales en relación a los nuevos procesos amorosos” en *Éloge de l’amour*, (en colaboración con N. Truong), París, Flammarion, 2009.

argumentos lógicamente objetivables la escena filosófica identificará y nombrará los cuerpos verdaderos de una época. Sólo así será capaz de transmitir un nuevo imperativo ético: Aquello que tiene valor para un individuo humano, aquello que le permite vivir una vida verdadera y orientar su existencia, es formar parte del devenir infinito y universal de las verdades en su “pasaje” por su época²⁸. Finalmente hemos visto como este giro al lenguaje formal de las matemáticas no implica un rechazo del lenguaje poético o artístico. Sin embargo, para Badiou, el uso de este lenguaje tiene que estar condicionado al correcto desarrollo de la tarea filosófica. El argumento filosófico debe por tanto realizar un uso táctico del poder de persuasión a través de la *mimesis* del arte. Este poder de persuasión, dijimos, se encontraba en su capacidad de transferir los “efectos” y “afectos” de las figuras poéticas a las figuras conceptuales. Así, vimos como la construcción ficticia de escenarios polarizados por diferentes personajes o “figuras tipo” se mostraría como la operación más adecuada para representar los discursos afectivos que acompañan el encuentro con la novedad e indeterminación de un colectivo de seres-sin-forma, mientras que el uso metafórico de las fábulas, mitos e imágenes se mostraría como la operación más adecuada para seducirnos con la representación de su componente formal.

²⁸ Alain Badiou: *Circonstances 5, L'hypothèse communiste*, París, Nouvelles Éditions Lignes, 2009, pp. 184-185.

Antecedentes, sentido y aplicaciones del autoconocimiento en la filosofía y en la educación

Raúl GENOVÉS COMPANYY

Institut de Recerca i Innovació Educativa. Universitat de les Illes Balears

El propósito de esta comunicación consiste en mostrar algunos trazos de lo que podemos considerar los antecedentes más antiguos del concepto de autoconocimiento en Occidente; exponer algunas consideraciones sobre el tratamiento y las aplicaciones actuales de esa noción; y finalmente, proponer algunas reflexiones e indicaciones facilitadoras de la comprensión teórica y el ejercicio práctico de la cuestión.

Γνῶθι σεαυτόν¹

Ἐδιζγάμεν ἑμεωντόν²

*Este trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación: *Utilización del vocabulario mítico-religioso en la formación de la terminología presocrática*, con referencia FFI2012-32647, financiado por la Dirección General de investigación científica y técnica del Ministerio de Economía y Competitividad.

¹ «Conócete a ti mismo»; máxima inscrita en el pronaos del templo dedicado a Apolo en Delfos, y muy probablemente procedente de las sentencias de los denominados «siete sabios»; véase Pl., *Prt.* 343b.

² «Me indagué a mi mismo»; fragmento DK B 101 de Heráclito de Éfeso.

1. Antecedentes

La referencia escrita más antigua relacionada con el autoconocimiento, de la que tenemos constancia en la cultura occidental es la máxima «conócete a ti mismo». Es una sentencia inscrita en el pronaos del templo de Delfos, que según testimonios antiguos, entre ellos Platón, procede del conjunto de sentencias que los Siete Sabios³ ofrecieron en el siglo VI a. C. al mencionado templo; y de las cuales está considerada —junto con la recomendación «nada en exceso»— la más importante.

En general, se considera que la expresión conócete a ti mismo (γνῶθι σεαυτόν) inscrita en el frontón del templo de Apolo indicaba la importancia de asumir el propio compromiso en el acceso al conocimiento, orientando al buscador a dirigir la investigación también hacia sí mismo, y a no centrarla únicamente en observaciones e informaciones externas. La exhortación a conocerse a uno mismo debía despertar como mínimo cierta actitud de asombro en los consultantes, estimulando la predisposición a reflexionar sobre las respuestas que obtuvieran a sus consultas. De hecho, el oráculo no solía dar respuestas claras, sino más bien crípticas o confusas, de manera que el mensaje exigía ser interpretado, bien por los sacerdotes —intérpretes oficiales del oráculo—, bien por el propio interesado. Así que muy probablemente las respuestas eran juegos de ironía en combinación con acertijos que requerían el esfuerzo del participante.

Heráclito de Éfeso reconoce en uno de sus fragmentos la sabiduría de Bías de Priene⁴ —uno de los siete sabios—, y en otras dos ocasiones muestra como ejemplo del acceso y la custodia del saber al oráculo de Delfos y a la Sibila⁵. Él mismo emplea un lenguaje y un estilo oraculares, y reconoce también haber cumplido el precepto délfico que aquí nos ocupa cuando dice: «me indagué a mí mismo». Tanto este fragmento como su autor fascinaron profundamente al filólogo filósofo Friedrich Nietzsche, quién, al igual que Heráclito, también consideró -unos veinticinco siglos después de su «predecesor»- haber cumplido en sí mismo el precepto délfico.

No todos los especialistas en Heráclito interpretan del mismo modo el fragmento en el que reconoce haberse investigado a sí mismo. Marcovich no ve una relación con el precepto délfico «conócete a ti mismo»⁶. Mientras que Kahn considera que este fragmento muestra una paradoja de las habituales en las sentencias del filósofo de Éfeso, en esta ocasión referida al hecho de que normalmente el conocimiento se busca afuera, en otras personas y fuentes distintas de uno mismo, mientras que aquí se indica la exploración interior. Sostiene —como también señalaba Nietzsche— que esta indicación es próxima a lo que podría ser una lectura moderna del precepto délfico «conócete a ti mismo», según la cual el hombre, al estar

³ Tales de Mileto, Pítaco de Mitilene, Bías de Priene, Solón de Atenas, Cleóbulo de Lindos, Misón de Quene, y Quilón de Esparta; son los nombres que encontramos en la lista propuesta por Platón (*Prt.* 343a) de los que la tradición griega consideró eran los siete sabios de la antigua Grecia. Todos ellos vivieron en el periodo 650 – 550 a.C., y fueron reconocidos por su sabiduría práctica, expresada en aforismos o sentencias breves y cargadas de sentido orientador para los hombres.

⁴ DK 22 B 39: «En Priene nació Biante, hijo de Tútames, cuyo renombre fue mayor que el de los demás».

⁵ DK 22 B 93: «El soberano, cuyo oráculo es el que está en Delfos, no dice ni oculta, sino da señales». B 92: «La Sibila que, según Heráclito, enuncia con su boca enloquecida palabras sin risa, sin adorno y sin perfumes, llega hasta los mil años por causa de su voz, don del dios».

⁶ Lo interpreta como el buscarse de Heráclito para descubrir su verdadera naturaleza; lo cual considera no es lo mismo que conocerse.

dividido, tiene en sí mismo un problema a resolver⁷. También Conche señala paralelismos entre el precepto delfico y este fragmento de Heráclito⁸, fragmento que relaciona además con la concepción de la medicina hipocrática según la cual se indica al hombre que sepa qué es el hombre; él es la cuestión y la respuesta⁹. El investigador francés recurre al pasaje de la parte final de *El pathos de la verdad* en el que Nietzsche emplea la metáfora del «apartado Rincón del universo» en el que los animales dotados de inteligencia inventaron el conocimiento¹⁰, e interpreta esta imagen en el sentido de que la pasión del hombre es la pasión por la verdad, y que la filosofía es imprescindible para la existencia humana auténtica y plena. Sin embargo, —apunta, siguiendo a Nietzsche y relacionando el mencionado fragmento de Heráclito con el precepto delfico—, para convertirse en filósofo uno ha de buscarse a sí mismo, porque su dimensión más auténtica yace oculta bajo la superficie de la apariencia; ese descubrimiento de uno mismo implica y permite el acceso a la actitud filosófica¹¹.

También Sócrates —considerado el jalón entre los presocráticos y los filósofos posteriores— practicó la exploración interior e increpó constantemente a los demás a buscar en sí mismos sus propias limitaciones y errores respecto a la sabiduría, facilitando con la mayéutica¹² la diferenciación entre ignorancia y conocimiento, así como la orientación hacia lo que podía considerarse auténtica sapiencia, y una actitud acorde a ésta. A partir del siglo III a. C. las escuelas helenísticas centraron su actividad filosófica en el empeño por conocer las condiciones de la naturaleza en general y del ser humano en particular, con la intención de facilitar una vida armónica con uno mismo y con el cosmos¹³. Muy especialmente el

⁷ Véase Kahn 1981, 116.

⁸ Sigue la relación establecida por Plutarco, el transmisor del fragmento, entre éste y la máxima delfica.

⁹ Conche recurre a la observación realizada por Nietzsche al respecto en un fragmento póstumo de 1872-1873, según el cual Heráclito está utilizando en este caso un verbo que «servía para designar el examen que operaba un oráculo». Cf. Conche 1986, 230; NF 19 [61, 62, 76] Sommer 1872 – Anfang 1873, KGW III/4, pp. 26-27, 32; =Nietzsche 2010 I, pp. 359 y 362-363. Se trata de una serie de fragmentos póstumos en los que Nietzsche relaciona a Heráclito con la pitia y caracteriza su modo de expresión de oracular. El fragmento póstumo 19 [61] dice que Heráclito habla a través del oráculo y que necesita ser interpretado; este apunte forma parte de una serie de fragmentos en los que se presenta a Heráclito como el filósofo artístico, el sabio que se expresa en lenguaje oracular y supera el «impulso del conocimiento»; NF 19 [76] Sommer 1872 – Anfang 1873, KGW III/4, p. 32; =Nietzsche 2010 I, pp.362-363. Desde la perspectiva nietzscheana el «impulso del conocimiento» forma parte de la naturaleza humana; y está considerado como un instinto cuyo exceso o descontrol puede convertirlo en obsesivo, e incluso destructivo o nocivo para la salud. Esto no significa que deba ser reprimido; sino más bien atendido, guiado e instruido con atención por uno mismo, de manera que la actividad racional facilite la armonía del conjunto que constituye al ser humano, y no ignore o descuide otros aspectos fundamentales de nuestra naturaleza, como son las emociones, o la corporeidad en general. En la segunda «consideración intempestiva», dedicada a analizar las ventajas y los peligros de la ciencia histórica para la vida Nietzsche afirma que «el conocimiento presupone la vida, tiene su interés también en la conservación de la vida, como todo ser lo tiene en su propia subsistencia. Así pues, la ciencia necesita una dirección y vigilancia superiores: una doctrina de la salud de la vida ha de colocarse justo al lado de la ciencia»; UBHL Text-10, KGW III/1, pp. 326-327; =Nietzsche 2011, 746-747.

¹⁰ Véase CV Text-1, KGW III/2, pp. 253-254; =Nietzsche 2011, 547.

¹¹ Véase Conche 1986, 229-231. «A quien hay que conocer es al individuo universal, que ya no es extraño a sí mismo, es un individuo singular, libre de prejuicios y abierto a la universalidad».

¹² Expresión inspirada en el «oficio» de la madre de Sócrates, que era comadrona. El término expresa uno de los aspectos fundamentales de la concepción socrática de la filosofía y del ejercicio de acceso al conocimiento, cuya metodología consistía en facilitar al interlocutor, mediante una serie de preguntas muy precisas, la profunda reflexión en torno a las cuestiones tratadas, de manera que se cuestionara argumentos o certezas aparentemente indiscutibles; y hallara el conocimiento en el campo de exploración de su propio interior; es decir, en sí mismo. Con este propósito Sócrates asumió para sí y su actividad investigadora el famoso lema del oráculo de Delfos, «conócete a ti mismo».

¹³ Véase Hadot 2006, 235-241.

estoicismo, escuela que tomó precisamente a Heráclito y a Sócrates como referentes para el cultivo de esa armonía; modelos de coherencia con el orden universal y consigo mismos, maestros en el ejercicio de la autosuficiencia, y la imperturbabilidad ante las vicisitudes y los retos propios de la existencia.

No obstante, aunque existen en la Antigüedad clásica indicaciones para la observación de uno mismo, la «introspección», tal y como la conocemos actualmente, es fruto de un progresivo desarrollo en la conciencia de «individualidad», que no cristalizará en la autoconciencia según el concepto de «persona» hasta épocas muy posteriores a la de Heráclito. A partir de autores como Agustín de Hipona (IV d. C.) sí es posible encontrar esas nociones, en un sentido más próximo al actual; («el camino a la certeza es la interioridad»). Con el tiempo, y sobre todo a partir de las aportaciones de pensadores comprometidos con la exploración interior como san Agustín, la introspección se convierte —para muchos investigadores y corrientes de pensamiento— en una de las vías fundamentales del acceso al conocimiento, ya no sólo de uno mismo, sino también del ser humano y del mundo en general¹⁴.

2. Sentido del autoconocimiento en la actualidad

Actualmente, el autoconocimiento está considerado una de las primeras características y objetivos de la inteligencia emocional. La neurociencia actual demuestra que las emociones son biológicamente el fundamento de nuestra estructura racional, cumpliendo funciones esenciales en nuestra toma de decisiones y en el comportamiento ético¹⁵.

Aunque las emociones siempre han desempeñado una función esencial en todos los ámbitos de la vida humana, por su peculiar naturaleza parecen haber escapado a las metodologías y herramientas de análisis del estudio científico de la mente y del comportamiento humanos. De hecho, a excepción de W. James XIX-XX, y su propuesta de psicología fisiológica¹⁶, hasta los años ochenta del siglo XX las emociones no han recibido la atención que merecen, en el contexto de la investigación científica sobre el funcionamiento de la mente humana (Bisquerra, 2002: 17-18)¹⁷, y es bastante reciente la amplia aceptación de su

¹⁴ Movimientos gnósticos del siglo XI, que proponen la salvación mediante el conocimiento de lo divino, a través de la introspección, más que por la fe y el perdón en Cristo, y consideran que el ser humano es autónomo para salvarse a sí mismo. Catarismo, movimiento religioso con tendencias gnósticas que se desarrolla en Europa occidental en el siglo X, y con fuerte arraigo en el sur de Francia, en el siglo XII. Descartes, y su propuesta de la intuición directa del espíritu, que posee ideas innatas con las que opera el conocimiento. Spinoza, con la noción de que el espíritu se conoce a sí mismo sólo en tanto que percibe las ideas de las afecciones del cuerpo; cuerpo y espíritu, dos lados de la misma realidad modal. Más próximos a la actualidad, encontramos distintos enfoques defensores de la introspección o percepción interna, a partir de la capacidad reflexiva de la mente para tomar conciencia de sus propios estados. Cabe destacar a Freud (XIX-XX), quien, por cierto, no quería leer a Nietzsche para que no le influyera en su psicoanálisis, modelo en el que cumple una función esencial la introspección retrospectiva. Resaltar también la psicología experimental de Wundt (XIX-XX), filósofo, fisiólogo y psicólogo creador del primer laboratorio científico de psicología; hecho que se considera el origen de la Psicología como disciplina científica. Su psicología experimental consideraba la introspección como el método adecuado para observar y constatar lo que ocurre en la propia conciencia. La introspección se sustituyó en la psicología por el conductismo metodológico; en este sentido ha de tenerse en cuenta a Watson, y el conductismo clásico, a principios del siglo XX; que tiene como propósito fundamental la investigación objetiva y científica; el objetivo no ha de ser la mente, sino la conducta.

¹⁵ Damasio 2007, 2-5, 155-158.

¹⁶ James (XIX-XX); empirismo radical. Estudio de la fisiología del sistema nervioso, como fundamento de la investigación psicológica. «Nunca tienen lugar modificaciones psíquicas que no vayan acompañadas de un cambio corporal o a las que les suceda un cambio corporal».

¹⁷ Sin embargo sí podemos encontrar antecedentes facilitadores de ese suceso. En 1884 W. James publicó un

importancia y de la necesidad de estudiarlas, por parte de los especialistas en el tema.

En la década de los ochenta del pasado siglo LeDoux, un neurocientífico del *Center of Neural Science* de la Universidad de Nueva York, demostró la inmediatez con que la amígdala¹⁸ toma el control de nuestras reacciones aún antes de que el neocórtex¹⁹ tome las decisiones²⁰. Estas investigaciones confirmaron que la interrelación entre este elemento del sistema límbico —la amígdala— y el cerebro pensante «constituye el núcleo mismo de la inteligencia emocional» [Goleman (2007), pp. 51-53]. La posibilidad de cartografiar la actividad del cerebro permitió en esos años visualizar y comprobar aspectos del funcionamiento de la mente no vistos hasta entonces, lo cual posibilitó el avance de los estudios sobre la fundamental importancia de las emociones en los procesos de la razón.

Cuando en 1995 Goleman publicó los resultados de sus investigaciones bajo el título *inteligencia emocional*, esta expresión causó perplejidad e incluso rechazo en muchos especialistas. La combinación de dos términos tradicionalmente considerados antagónicos causaba rechazo, de entrada, en muchos especialistas. Sin embargo, un año antes de la publicación de la obra²¹, los estudios de A. Damasio demostraban la licitud de la articulación entre «inteligencia» y «emoción». En efecto, sus investigaciones mostraron el entramado neurobiológico de las emociones y la función esencial de éstas, junto con los sentimientos, en los procesos de toma de decisiones y en el ámbito ético, constituyentes esenciales del razonamiento²²; así como el hecho de que ciertas estructuras del cerebro son determinantes de los sentimientos y de la conducta moral [Damasio (2007), pp. 2-5, 155-158].

En su obra *inteligencia emocional* Goleman propone tres índices de componentes clave para los programas de prevención, orientados a facilitar conductas emocionalmente «inteligentes», y a evitar desórdenes y excesos debidos a lo que él denomina «analfabetismo emocional»²³. Cada uno de estos índices agrupa varias destrezas recomendadas; unas bajo el epígrafe de «habilidades emocionales», otras bajo el de «habilidades cognitivas», y un tercer grupo para las «habilidades de conducta». Se trata en total de diecisiete destrezas, la mayoría de las cuales están directamente relacionadas con el autoconocimiento, pues se trata de propuestas que uno ha de desarrollar en sí mismo, modelando y ajustando procesos de pensamiento, actitudes y reacciones, entre otras cuestiones que requieren cierto nivel de autoconciencia. En el grupo de las «habilidades emocionales» encontramos recomendaciones tales como «identificar y etiquetar sentimientos», expresarlos, evaluar su intensidad, aprender

artículo titulado «What is emotion?», que está considerado por muchos el inicio de la investigación de las emociones desde la perspectiva psicofisiológica. A finales del siglo XIX y comienzos del XX, el psicoanálisis de Freud reconoció la importancia de las emociones en el estudio de la mente humana. También algunas teorías conductistas como las de Watson a comienzos del siglo pasado, o las de Skinner a mediados de ese misma centuria, entre otros, serán asimiladas y reformuladas más tarde por la psicología cognitiva, que concede un papel central a la actividad cognitiva, que realiza una valoración instantánea de los estímulos y constituye una fase fundamental del proceso emocional, a partir de la cual se determina la índole de la emoción en cuestión. Entre éstas se encuentran las de Schachter y Singer, Solomon y Corbit, Scherer, Lang, Plutchik, Izard, Frijda, Buck, Mandler, o Lazarus, entre otros. Véase, Bisquerra 2002, 34-47.

¹⁸ Elemento esencial en la emoción; hay dos y están situadas en el sistema límbico, una en la parte derecha y otra en la izquierda. El sistema límbico, formado por una red de neuronas facilitadoras de la comunicación entre distintas regiones del encéfalo, cumple una función muy importante en la vida emocional. Véase Bisquerra 2002, 54.

¹⁹ El cerebro racional.

²⁰ Véase LeDoux 1986 y 1991, Goleman 2007, 52-53, y Bisquerra 2002, 145-146.

²¹ La primera edición de la obra de Goleman, *Inteligencia emocional* es de 1995. La primera edición de *El error de Descartes*, de Damasio es de 1994.

²² Para profundizar en esta cuestión véase Damasio 2007 y 2010; y LeDoux 1986 y 1991.

²³ Véase Goleman 2007, 353-394.

a controlarlos, «demorar la gratificación», «controlar los impulsos», «reducir el estrés», o «conocer la diferencia entre los sentimientos y las acciones». Todas ellas implican y a la vez facilitan el desarrollo del autoconocimiento, pues ninguna de estas destrezas es posible sin conocer cómo y por qué se activan en uno mismo las distintas fuerzas, manifestaciones y experiencias que se citan; por ejemplo, si pretendo regular el estrés necesito comprobar cómo, cuándo y por qué me estreso, y también cuáles son los ejercicios, actitudes o cambios que pueden facilitar la reducción del estrés recomendada. Si deseo «evaluar la intensidad de los sentimientos», o controlarlos, debo aprender primero a identificarlos y comprobar de qué modo operan en mí; lo cual implica una determinada y adecuada observación interior. En efecto, y entramos ya en el segundo grupo de habilidades recomendadas, la primera destreza propuesta en el grupo de las «habilidades cognitivas» es precisamente «hablar con uno mismo: mantener un “diálogo interno” como forma de afrontar un tema, u oponerse o reforzar la propia conducta». Un ejercicio necesario si se pretende conocer el funcionamiento de los propios sentimientos, y facilitar las prácticas propuestas. Las recomendaciones —también comprendidas en este segundo grupo—, de «verse a uno mismo bajo la perspectiva más amplia de la comunidad», o de tomar «conciencia de uno mismo» y «desarrollar esperanzas realistas sobre uno mismo», implican y facilitan el autoconocimiento.

Finalmente, el tercer grupo de habilidades, relativas a la conducta, propone una asertividad en la comunicación, verbal y no verbal, que precisa autoconocimiento, junto con la gestión de los propios sentimientos, dinámicas de pensamiento, actitudes y reacciones. De hecho, justo a continuación de estos índices se propone un «currículum de *self science*», en el que los principales componentes tienen que ver precisamente con la «conciencia de uno mismo» [Goleman (2007), pp. 448-451].

Y todo ello de acuerdo con los tres estamentos que se consideran definitorios de la naturaleza humana, es decir, sentimiento, pensamiento y conducta (actitud y acción).

3. Aplicaciones actuales en la filosofía y en la educación

Adentrados más de una década ya en el siglo XXI, la formación teórica y práctica en habilidades emocionales constituye una necesidad de la cual el sistema educativo en general, y la filosofía en particular no pueden desentenderse.

Se trata de facilitar la congruencia entre pensamiento, sentimiento y actitud; tanto para la prevención de conflictos, comportamientos irracionales, adicciones y baja autoestima, como para el fomento de relaciones humanas *intra* e interpersonales saludables. Las evidencias muestran que el sistema educativo —en todos los ciclos, desde preescolar y primaria—, necesita implantar en sus currículos la formación en habilidades emocionales y sociales.

A la filosofía, en sus vertientes crítica, reflexiva y orientadora, le corresponde asumir el reto de integrar los nuevos hallazgos que la filosofía de la mente y la neurobiología de las emociones aportan sobre el tema. A la disposición académica le corresponde velar por la custodia del rigor científico, ser receptiva a las necesidades sociales de la comunidad, y facilitar que la filosofía asuma el propósito práctico originario que durante siglos fue uno de los fundamentos de su sentido. Como señalan P. Hadot primero, y M. Onfray después, la filosofía de las Escuelas Helenísticas se caracterizaba por la acción, más que por las palabras; el discurso servía y se supeditaba, ante todo, a la manera de ser y de vivir. También Nietzsche, mucho antes que estos investigadores, planteó una intensa crítica a la escisión entre conocimiento y vida, características de la cultura y el sistema educativo de su tiempo; un extraño lujo poco o nada operativo, que cada vez podemos permitirnos menos.

Recordamos aquí también a Giner de los Ríos²⁴ y la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936), con su orientación práctica y la consideración del ser humano como conjunto integral de sus diversas manifestaciones emocionales, cognitivas y conductuales. Espontaneidad y libre exploración de sí mismo son facetas fundamentales de esta propuesta filosófica y educativa en la que se pretende que el ser humano se autodescubra, profundice en el conocimiento de su naturaleza particular y de sus habilidades propias; y a partir de ahí desarrolle su formación, en conjunción con la alteridad, hacia una solidaridad y colaboración auténticas. Otorgando así a la educación el valor clave del desarrollo y la consolidación de la persona; donde el proceso educativo no consiste en la acumulación de datos, sino en facilitar al educando la asimilación de su manera de ser y del sentido de su propia existencia.

En la actualidad, tanto la neurociencia como los proyectos de inteligencia emocional demuestran que el autoconocimiento, la identificación y gestión inteligente de nuestras emociones, y el fomento de la asertividad en las relaciones interpersonales, son cuestiones fundamentales en la formación integral del ser humano. Facilitar la congruencia entre pensamientos, sentimientos y conducta ya no solo se presenta como una condición importante para el bienestar, sino que se evidencia como una necesidad básica para el fomento de la autoestima, la solución pacífica de conflictos, la elaboración de consensos, y la prevención de dinámicas y hábitos nocivos para la salud individual y pública.

El informe de 1996 para la UNESCO²⁵, de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI recomienda incluir en los currículos educativos asignaturas dedicadas al autoconocimiento, que contemplen metodologías facilitadoras del bienestar físico y psicológico, y de la formación personal de los alumnos; dada la escasez de atención en nuestros sistema educativo a la formación integral de la persona.

Algunas orientaciones para la aplicación práctica

En el curso del año académico 2012-2013 se impartieron en el estado español varias formaciones de postgrado en esta dirección, entre las que cabe destacar las siguientes: Máster oficial en *Filosofía 3/18* (Universitat de Girona; 90 créditos); Máster en *Filosofía teórica y práctica* (UNED; 60 créditos); Diploma de especialización en *Acción Humanitaria Internacional* (Jaume I, Castelló; 32 créditos); Postgrado en *Educación emocional y Bienestar* (Universitat de Barcelona; 30 créditos); Máster en *Inteligencia emocional* (Universitat de València; 64 créditos); *Certificado en Mindfulness, Meditación*, (Universitat de València 3 créditos); Experto universitario en *Autoconocimiento, Emociones y Diálogo en el Siglo XXI* (Universitat de les Illes Balears; 15 créditos).

También se están incluyendo contenidos de educación emocional en los currículos de cada vez más centros de primaria y secundaria; y va en aumento la cantidad de docentes que buscan formarse en este tipo de habilidades. No obstante, ha de fomentarse la expansión de estas iniciativas, y se precisa profundizar en el estudio de las aplicaciones teórico prácticas de

²⁴ 1839-1915. El más destacado alumno de J. Sanz del Río; sentido educativo del krausismo. En defensa de la libertad de cátedra frente a dogmas en materia religiosa, política o moral, estos docentes tuvieron que proseguir su labor educativa al margen del Estado creando un establecimiento educativo privado laico, que empezó primero con la enseñanza universitaria y que incluyó después la educación primaria y secundaria. Apoyaron el proyecto intelectuales de la talla de Joaquín Costa, Leopoldo Alas (Clarín), José Ortega y Gasset, Gregorio Marañón, Ramón Menéndez Pidal, Antonio Machado, Joaquín Sorolla, Augusto González de Linares, Santiago Ramón y Cajal o Federico Rubio, entre otras personalidades comprometidas en la renovación educativa, cultural y social.

²⁵ *La educación encierra un tesoro.*

los contenidos; impulsando la formación práctica de los docentes que deseen impartirlos, pues al tratarse de habilidades sociales, la formación teórica no basta.

Podemos considerar como reto formativo del siglo XXI, el fomento de una educación integral de calidad que contemple los distintos aspectos del ser humano, con especial atención a su dimensión emocional, actualmente evidenciada como el aspecto básico a partir del cual se desarrolla nuestra racionalidad, poderoso regulador de nuestros impulsos constructivos y destructivos.

Así pues, reconocimiento e integración armónica de los pensamientos, los sentimientos, las actitudes y las acciones, en las relaciones que mantenemos con nosotros mismos y con los demás; es una tarea a la que se invita al sistema educativo en general y a la filosofía en particular. Filosofía teórica y práctica, con la custodia del rigor científico, a quien más que vetar estas iniciativas, le corresponde velar porque se desarrollen e impartan con los niveles de calidad y precisión que a toda actividad científica y académica le corresponden.

Si se pretende que la filosofía, como disciplina académica, tenga su lugar en la vida de nuestra sociedad en general y en la educación en particular, resulta necesario que asuma los retos a que nos enfrentamos como colectivo humano en la actualidad. La necesidad de una formación de calidad en habilidades emocionales es más que evidente, y su cometido no debería restringirse a una única disciplina, pues tanto la naturaleza de las emociones como la complejidad de nuestras relaciones *intra* e interpersonales hace necesaria una formación interdisciplinaria, capaz de contemplar al ser humano y sus relaciones desde una perspectiva de conjunto que integre su multiplicidad. En este sentido, la filosofía está perfectamente capacitada para asumir el reto de contribuir, tanto con las aportaciones de las escuelas y corrientes filosóficas clásicas, como con los últimos hallazgos de la filosofía de la mente y las neurociencias, en la formación integral del ser humano, en la que resulta indispensable la formación emocional teórica y práctica.

Recomendaciones para el ejercicio práctico de los contenidos y las habilidades recomendadas:

Pensamiento, sentimiento y conducta. Tres estamentos orientativos, para conocernos, saber cómo nos sentimos, regularnos y mejorar la relación con uno mismo, y con los demás.

A nivel *intrapersonal*:

Dado que el pensamiento, el sentimiento, la actitud y la acción son estamentos característicos del ser humano, conocer nuestros modos de pensar, de sentir y de actuar resulta fundamental a la hora de facilitar un conocimiento óptimo y lo más completo posible de nosotros mismos. Además, una cuestión clave si pretendemos forjar armonía en nuestro interior es facilitar la coherencia entre lo que pensamos, lo que sentimos, las actitudes que adoptamos, y las acciones que realizamos. La observación —lo más neutra y atenta posible— del nivel de congruencia entre estos aspectos puede resultar muy efectiva a la hora de conocernos mejor a nosotros mismos. Esta atención nos ofrece también la posibilidad de advertir qué ámbitos y cuestiones de nuestro propio interior podríamos mejorar o convendría actualizar²⁶, facilitando asimismo la posibilidad de ir ejercitando los cambios oportunos y de

²⁶ Cabe la posibilidad de que determinadas actitudes, creencias y/o valores hayan sido útiles durante ciertas etapas de la vida, y que a partir de un momento dado resulten obsoletas e incluso inadecuadas. En esos momentos es importante advertir la necesidad del cambio y poder realizarlo, investigando y probando cuáles son los cambios más oportunos y cómo facilitarlos.

comprobar su grado de adecuación a nuestros objetivos y necesidades. Existen abundante bibliografía y materiales prácticos al respecto²⁷.

A nivel interpersonal:

El ejercicio de la práctica de autoconocimiento descrita en el apartado anterior, permite detectar posibles desajustes en la relación entre pensamientos, sentimientos, actitudes y acciones; y puede facilitar la armonización, si cabe, entre estos aspectos. También permite comprender qué cambios —en nuestra actitud y acción, por ejemplo— podrían facilitar la mejora de posibles dificultades en nuestra relación con los demás; e incluso contribuir a la transformación de visiones excesivamente extremistas, negativas o pesimistas que podamos tener ante ciertos sucesos, situaciones o experiencias. Recordemos la máxima de Epicteto confirmada por resultados de investigaciones actuales sobre la decisiva función de la interpretación personal, subjetiva, en el tipo de experimentación que se tiene de los hechos y las cosas; y a la que recurren importantes investigadores en psicología y educación que tratan actualmente estas cuestiones²⁸:

Lo que turba a las personas no son las cosas, sino las opiniones que de ellas se hacen. [...] Por lo que, cuando estemos contrariados, turbados o tristes, no acusemos a los otros sino a nosotros mismos, es decir, a nuestras opiniones. Acusar a los otros por nuestros fracasos es de ignorantes. Aquel que ha comenzado a instruirse se acusa a sí mismo; y aquel que ya está instruido ni se acusa a sí mismo ni a los otros²⁹.

Podemos considerar esta sentencia como una exhortación a asumir la propia responsabilidad, tanto en la interpretación de los sucesos como en la reacción ante los errores, facilitando un tránsito de la actitud culpabilizante (ya sea hacia uno mismo o hacia los demás) al aprendizaje responsable y sin la carga destructiva de la culpa. La disposición a aprender de las dificultades o de los errores —sin la sobrecarga de la culpa— permite una gestión de la adversidad y de los fallos mucho más hábil y fluida que la condicionada por la destructividad de la actitud culpabilizante. Al contrario, el hecho de sentirse uno culpable o inculpar a otros, dificulta el proceso de autocomprensión y aprendizaje sereno cuando la condena se aplica sobre uno mismo; y entorpece o impide la solución pacífica de posibles conflictos con los demás. Por esto se propone una formación o entrenamiento en la responsabilidad, para facilitar el reconocimiento de los posibles errores, asumir tanto del fallo como sus consecuencias y la enmienda de éstas, junto con el ejercicio de los cambios necesarios para prevenir reincidencias. Se trata de fomentar la educación en valores y responsabilidad, en lugar del modelo de culpa y castigo; disponer las metodologías y los elementos necesarios para el desarrollo de un equilibrio entre firmeza y permisividad, capaz de prevenir y reconducir tanto el victimismo o la sumisión como la agresividad. Una formación integral que contemple los distintos aspectos y necesidades característicos del ser humano en la actualidad, que refuerce la motivación, la actitud de aprendizaje, el diálogo, la inteligencia emocional y la autoestima. En este sentido se propone la elaboración y aplicación de programas de educación emocional básicos que contemplen el desarrollo de los siguientes aspectos:

²⁷ Véase por ejemplo, Álvarez 2001, Benítez 2002, Bisquerra 2000, Carpena 2001, L'ecuyer 2012, Núñez y Valcárcel 2013.

²⁸ Véase Lazarus 1986 y 1994; Carpena 2001, 82.

²⁹ Epict., *Ench.*, § 5.

- . Alfabetización y formación emocional: identificación y autogestión de las emociones
- . Identificación y orientación de las dinámicas de pensamiento destructivo o limitante a las de pensamiento constructivo.
- . Identificación de las actitudes evasivas, culpabilizantes, agresivas o sumisas; y reconducción o fomento de la actitud de colaboración.
- . Fomento de la autoestima: prevención de tendencias adictivas y consumismo.
- . *Intrapersonal*: fomentar la congruencia entre pensamiento, sentimiento y conducta.
- . *Interpersonal*: asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y experiencias; y facilitar el desarrollo de la asertividad³⁰, y la resiliencia³¹.
- . Saber escuchar: confirmar que hemos comprendido realmente lo que se nos quiere transmitir.
- . Dialogar no es compartir monólogos: se recomienda fomentar la claridad de expresión, así como confirmar que el receptor ha entendido lo que el emisor trata de comunicar.
- . Empatía y diálogo asertivo para la elaboración de consensos, así como para la prevención y solución pacífica de conflictos.
- . Fomento de la actitud de aprendizaje ante la adversidad
- . Dinámicas de relajación, concentración y reducción del estrés en el aula.
- . Mostrar con el propio ejemplo el manejo de estas habilidades.

En este sentido resulta fundamental que los educadores en general y los docentes en particular tratemos de atender y experimentar lo más inteligentemente posible nuestras emociones, y muy especialmente cuando nos encontramos en circunstancias de estrés, agitación o conflicto, pues lo queramos o no, la impresión que causamos sobre los demás con nuestra conducta tiene un impacto mucho mayor de lo que habitualmente se tiene en cuenta. Recordemos que en el cómputo total de la comunicación, las palabras ocupan tan solo un siete por ciento; el tono y la vibración de la voz un treinta y ocho por ciento; y el resto, nada menos que un cincuenta y cinco por ciento corresponde a la comunicación no verbal, que implica fundamentalmente la expresión corporal y el lugar emocional desde el cual emitimos y nos comunicamos. Esta cuestión es de vital importancia, no solo para gestionar racionalmente nuestros problemas y dificultades personales y profesionales, sino también para facilitar con nuestro ejemplo una referencia de actitud coherente y de congruencia en el proceso formativo de los niños, los adolescentes y los jóvenes a los que como madres y padres, o como docentes, nos corresponde educar.

Al fin y al cabo, aspectos fundamentales de nuestro carácter y conducta como adultos se forjan en los primeros periodos de nuestra vida; de manera que al menos una parte de estos aspectos en los futuros adultos, será resultado de su formación presente.

³⁰ Que podemos definir como la expresión clara y firme de la posición, ideario, opiniones, necesidades o sentimientos propios, respetando al mismo tiempo los derechos de la otra parte.

³¹ Concepto inspirado en el término latín *resilire*, empleado en Física e Ingeniería, asimilado por la Psicología o la Sociología, entre otras disciplinas, y que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define como la: «capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas».

Bibliografía:

- Álvarez, Manuel, (2001): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*, Barcelona, Ed. Cisspraxis.
- Benítez, Laureano, (2002): *La mejora del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*, Barcelona, Ed. Cisspraxis.
- Bisquerra, R., (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Ed. Cisspraxis.
- Carpena, A., (2001): *Educació socioemocional a primària*, Barcelona, Eumo.
- Damasio, A. (2007): *El error de Descartes*, Barcelona, Crítica.
- (2010): *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona, Destino.
- Epicteto (2001): *Manual*, Madrid, Gredos.
- Gardner, H., (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Goleman, D. (2007): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N., (1994): *Passion and reason: Making sense of our emotions*, New York, Oxford University Press.
- Lazarus, R. (1986): *Stres y procesos cognitivos*, Martínez Roca, Barcelona.
- (1991): «Cognition and motivation in emotion», *American Psychologist*, 46, pp. 352-367.
- Ledoux, J., (1999): *El cerebro emocional*, Barcelona, Ariel-Planeta.
- Nietzsche, F., (2001): *Obras completas (I)*, Madrid, Tecnos.
- (2008/2010): *Fragmentos póstumos (IV vols.)*, Madrid, Tecnos.
- Núñez, C., Valcárcel, R., (2013): *Emocionario, Palabras aladas*.
- Platón, (2002): *Protágoras, Diálogos (I)*, Madrid, Gredos.

