

Actas del II Congreso internacional de la Red española de Filosofía

Las fronteras de la humanidad

Volumen IV

© Red española de Filosofía (REF)
Paseo Senda del Rey 7, 28040 Madrid
<http://redfilosofia.es>
Primera edición: septiembre 2017
ISBN: 978-84-370-9680-3

Actas del II Congreso internacional de la Red española de Filosofía

Las fronteras de la humanidad

Coordinación general

Antonio CAMPILLO y Delia MANZANERO

Coordinación de los volúmenes

Cruz ANTÓN JIMÉNEZ, Enrique ALONSO GONZÁLEZ, Txetxu AUSÍN DÍEZ,
Elvira BURGOS DÍAZ, Fina BIRULÉS BERTRAN, Francesc CASADESÚS BORDOY,
Ángeles JIMÉNEZ PERONA, José Luis MORENO PESTAÑA, Eugenio MOYA CANTERO,
Carlos MOYA ESPÍ, Ricardo PARELLADA REDONDO, Ricardo Jesús PINILLA BURGOS,
Ángel PUYOL GONZÁLEZ, Rafael RAMÓN GUERRERO, Jacinto RIVERA DE ROSALES CHACÓN,
Ana RIOJA NIETO, Roberto RODRÍGUEZ ARAMAYO, Nuria SÁNCHEZ MADRID,
Cristina SÁNCHEZ MUÑOZ, Manuel SANLÉS OLIVARES, Marta TAFALLA GONZÁLEZ,
Margarita VÁZQUEZ CAMPOS, Francisco VÁZQUEZ GARCÍA

Equipo técnico

Carlos RIVAS MANGAS

Volumen IV

Sección temática 6: Filosofía, didáctica y educación

Coordinación: Manuel SANLÉS OLIVARES (Colegio Altair, Madrid) y Cruz ANTÓN JIMÉNEZ
(IES Gonzalo Torrente Ballester, San Sebastián de los Reyes)

Madrid, 2017

ÍNDICE

	Páginas
FILOSOFÍA, DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN	
<i>Paideia</i> e Ilustración: los proyectos educativos de Rousseau y Schiller <i>Olaya FERNÁNDEZ GUERRERO</i>	9-20
El derecho a la Filosofía. Declaración y tesis según Derrida <i>Miguel Ángel MARTÍNEZ QUINTANAR</i>	21-34
Té trellat educar localment en una societat global? La presència del nacionalisme en el panorama educatiu actual <i>Jaume RUIZ I PEIRÓ</i>	35-40
Ensayo sobre la interioridad. Filosofía y mindfulness <i>Antonio JESÚS NUÑO LÓPEZ</i>	41-48
La Práctica Filosófica para la paz <i>Soledad HERNÁNDEZ BERMÚDEZ</i>	49-54
La imagen corporal. Una propuesta didáctica para la enseñanza de las prácticas corporales a partir de la fenomenología de Merleau-Ponty <i>Emilio GINÉS MORALES CAÑAVATE</i>	55-70
Fenomenología de la educación a distancia. El sustrato digital <i>Adrián BUENO JUNQUERO</i>	71-77
Entre el relato épico y la hermenéutica <i>Rosa María RODRÍGUEZ LADREDA</i>	79-89

Sección temática 6:

Filosofía, didáctica y educación

***Paideia* e Ilustración:**

los proyectos educativos de Rousseau y Schiller

Olaya FERNÁNDEZ GUERRERO

UNED La Rioja

Introducción: filosofía y pedagogía

La inquietud por enseñar ha estado presente en la filosofía desde la época ateniense. Los sofistas primero, y después Sócrates, Platón o Aristóteles, dedicaron buena parte de sus reflexiones a buscar los métodos más adecuados para transmitir sus teorías e inculcar conocimiento a otros, alentados por la convicción de que esa educación les haría llevar una existencia más feliz y ser mejores ciudadanos de la polis. Así, las teorías éticas y políticas de estos primeros filósofos responden a la necesidad de promover la *eudaimonía*, que surgirá como resultado de un proceso educativo durante el que el individuo aprende en sentido teórico en qué consisten el bien, la virtud y la verdad, y a la vez adquiere la destreza de trasladar esas nociones a la praxis de su vida cotidiana y sus relaciones sociales. Predomina aquí una visión intelectualista de la ética, pues se presupone que la bondad está latente en el interior de cada ser humano y que es necesaria la intervención del intelecto para llegar a descubrirla y desplegarla; de ahí se siguen prácticas como la mayéutica socrática o la dialéctica platónica, que tienen como finalidad extraer del alma humana las verdades que guarda dentro de sí pero que *a priori* resultan inaccesibles y requieren del concurso de un filósofo para poder salir a la luz.

Esa búsqueda del desarrollo individual y de la adaptación social planteada por primera vez en el contexto griego reaparece con fuerza en el periodo de la Ilustración, por causas similares: así como en la recién estrenada democracia ateniense se constató la necesidad de formar a los individuos para que supiesen desenvolverse en el nuevo espacio común, la

aparición de los Estados-nación en Europa dio pie a una intensa reflexión sobre el tipo de educación que debían recibir los ciudadanos del novedoso orden político liberal que comenzaba a instaurarse en el Viejo Continente. De esa coyuntura emergen las teorías de Rousseau y Schiller: cada uno de ellos diseña un proyecto pedagógico adaptado a los nuevos tiempos y nuevas necesidades aunque, como se verá a continuación, hay algunas convergencias y bastantes discrepancias entre ambos autores acerca de cuáles han de ser las prioridades formativas. En todo caso, la *paideia* ilustrada surge de ese deseo, tan arraigado en los filósofos desde siempre, de mostrar a otros el camino que conduce a la sabiduría, la felicidad y el bienestar, entendidos en un doble plano individual y colectivo; esos proyectos buscan su legitimidad en un nuevo marco sociopolítico caracterizado por la defensa acérrima de la libertad individual que ha de conjugarse, a veces problemáticamente, con la coexistencia con otros individuos que también son titulares de idénticas cotas de libertad -al menos en lo teórico- y que pueden reclamar la intervención del Estado para defenderla. Como es sabido, las teorías del contrato social se ocuparon largamente de esta cuestión y autores como Locke, Hobbes o el propio Rousseau teorizaron sobre los orígenes de la sociedad civil y el papel que debían asumir sus instituciones. Pero la exposición detallada de los argumentos de esos filósofos se aleja del tema de esta comunicación. Aquí se revisan los proyectos educativos de dos autores muy representativos de ese periodo, Jean-Jacques Rousseau y Friedrich Schiller, y se recorren las tensiones y debates entre lo individual y lo colectivo que emergen de ambos planteamientos. Asimismo, se pone de manifiesto que parte de esos debates continúan teniendo vigencia en la filosofía y la pedagogía contemporáneas.

Educar al ciudadano, una tarea de la Ilustración

Rousseau conmina a todos los hombres a procrear y encargarse personalmente de la educación de sus vástagos, ya que solamente así lograrán saldar su deuda con la comunidad; cada hombre “debe a su especie, debe a la sociedad hombres sociales, debe a los ciudadanos al Estado. Todo hombre que pueda pagar esa triple deuda y no lo haga es culpable.”¹ La educación está en el núcleo de su proyecto de ciudadanía ilustrada, en tanto que garantiza la consolidación y difusión de ese modelo de ciudadanía y su continuidad en las generaciones futuras. También Friedrich Schiller deposita grandes esperanzas en la *paideia*, por entender que es el único modo de superar el fracaso de la cultura ilustrada y llevar a cabo una regeneración moral de la sociedad². Sin embargo, ambos autores difieren en los contenidos de sus respectivos planes pedagógicos, y mientras Rousseau se decanta por una formación de carácter más práctico basada en el desarrollo físico y la adquisición de ciertas normas sociales que facilitan la vida en común, Schiller defiende una instrucción centrada en aspectos artísticos y volcada hacia el despliegue de las facultades relacionadas con la sensibilidad y el gusto.

Entre los contenidos de aprendizaje que expone Rousseau la libertad ocupa un lugar central y vertebrada todas las demás tareas y actividades de su plan formativo; frente a una sociedad que, a su entender, debilita al ser humano y lo ata a la costumbre, el ginebrino aboga por una pedagogía individualizada y con tintes elitistas donde Emilio, el alumno imaginario al que dirige su planteamiento educativo, adquiere las habilidades necesarias para pensar por sí mismo y llegar a ser un adulto libre y autónomo en todos los sentidos, aunque sin perder la

¹ Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio, o De la educación*, Alianza, Madrid, 1998, p. 58.

² Schiller, Friedrich, *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropos, Barcelona, 1990.

perspectiva del respeto a la libertad ajena y a la propiedad privada, dos de los pilares básicos del liberalismo que el autor quiere inculcar a su público lector. Rousseau entiende que es imprescindible adaptarse a la sociedad, pero “no deja de advertirnos contra la alienación de nosotros mismos bajo la presión de la moda, la opinión común y el qué dirán”³, y alude repetidamente a esa tensión constante entre el individuo y su entorno y a los distintos modos de actuar para salvaguardar la autonomía personal frente a las injerencias externas.

Schiller parte de un diagnóstico similar con respecto a su época y se lamenta de la degradación que ha experimentado la sociedad europea de finales del siglo XVIII: “¡Qué espectáculo nos ofrece el drama de nuestro tiempo! Por un lado salvajismo, por el otro apatía; ¡los dos casos extremos de la decadencia humana!”⁴. Considera que los modelos educativos aplicados hasta la fecha han priorizado el desarrollo de las facultades humanas relacionadas con el intelecto y el entendimiento y han descuidado el despliegue de la sensibilidad y la estética, dando lugar a una evolución fragmentaria e incompleta de los individuos que el alemán pretende paliar con su propuesta pedagógica. La regeneración llegará de la mano de la educación de la sensibilidad, que es “un medio para hacer efectiva en la vida una inteligencia más perfecta” y “contribuye a perfeccionar esa inteligencia”⁵.

En suma, se aprecia aquí que los distintos ideales de ‘hombre ilustrado’ que maneja cada autor dan como resultado dos propuestas pedagógicas con objetivos muy diferentes: Rousseau bosqueja un modelo educativo de corte más individualista, destinado a formar ciudadanos que se adapten bien a la sociedad y que asuman las normas de convivencia común preservando a la vez su propia personalidad y autonomía, mientras que Schiller se decanta por el plano colectivo y halla en la educación de la sensibilidad estética una herramienta valiosa para transformar y mejorar la sociedad.

¿Educación estética o educación física? Dos visiones contrapuestas

Seguidor de las ideas kantianas, Schiller arguye que la facultad humana de conocer se articula en dos niveles, la sensibilidad y el entendimiento, y que solo a través del fortalecimiento de ambas dimensiones llegará el ser humano a alcanzar su máximo potencial. Sin embargo, desmarcándose del autor de la *Crítica del juicio*, le interesa menos sentar las bases de la estética como disciplina filosófica, y su mayor pretensión es propiciar su desarrollo en las distintas poéticas particulares encargadas de dar cuenta de las diferentes manifestaciones artísticas⁶. De hecho, otorga a la estética un papel eminentemente práctico, en tanto que la experiencia estética abre el camino hacia la racionalidad más abstracta y, consecuentemente, todo proyecto educativo que busque la expansión de los ideales ilustrados de libertad, evolución y progreso humano ha de apoyarse en esa dimensión sensible que conecta con lo inteligible por vía inductiva: “A un gusto cultivado van unidos un entendimiento claro, un sentimiento vivaz, una conducta liberal, e incluso digna, y a un gusto inculto, generalmente lo contrario”⁷. Este autor percibe una profunda conexión entre estética y ética, y establece una correlación directa entre belleza, bien y verdad que evoca la parte más

³ Todorov, Tzvetan, *El espíritu de la Ilustración*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2008, p. 45.

⁴ Schiller, *op. cit.*, Carta V, p. 137.

⁵ Schiller, *op. cit.*, Carta VIII, p. 171.

⁶ Para un análisis más detallado de las conexiones entre las teorías estéticas de Kant y Schiller, cfs. Saldaña Sagredo, Alfredo, “Crítica y estética en el primer romanticismo alemán”, *Epos. Revista de filología*, n. 12, 1996, p. 549-563.

⁷ Schiller, *op. cit.*, Carta X, p. 183.

elevada del mundo de las ideas de Platón. En la estela de Kant y de autores románticos como Baumgarten o Novalis, Schiller defiende la autonomía del arte, concebido como el ámbito donde el ser humano actúa más libremente y plasma su creatividad sin imposturas porque “está libre de todo lo que es positivo y de todo lo establecido por las convenciones humanas”⁸. En consonancia con estas tesis, el principal objetivo de la educación ha de ser la formación del juicio estético, y todas las recomendaciones pedagógicas de Schiller van dirigidas a impulsar la creatividad, la libertad y la búsqueda de la belleza, primero en el plano sensible y después, por extensión, también en el plano moral.

En las antípodas de Schiller, Rousseau relega la educación artística a un plano secundario y la concibe como un complemento a otro tipo de conocimientos centrados en las dimensiones tangibles de la realidad. Propone que Emilio aprenda a dibujar sin necesidad de ningún maestro, únicamente tomando como referencia para sus diseños los elementos de la naturaleza⁹, y sobre la música, aconseja lo siguiente: “enseñadla como queráis con tal que nunca sea otra cosa que un entretenimiento”¹⁰. En suma, Rousseau atiende bastante menos que Schiller a las cuestiones estéticas y morales; de hecho, desaconseja abrumar a los alumnos con reflexiones éticas que son incapaces de entender, y retrasa el desarrollo del sentido estético hasta la etapa final del proceso formativo, en la adolescencia. El ginebrino estima que la mayor parte del tiempo invertido en la educación de los niños debe centrarse en el refuerzo de hábitos saludables y en la adquisición de ciertas normas que facilitan la vida en sociedad. Según la prolija exposición del *Emilio*, los primeros años de vida deben destinarse al fortalecimiento físico del niño: ejercicios y juegos al aire libre, paseos, estancias en el campo, etcétera, pues “es preciso que el cuerpo tenga vigor para obedecer al alma”¹¹. Para forjar una buena salud ya desde la infancia, el texto rousseauiano recomienda un amplio listado de prácticas que incluyen baños de agua fría en pleno invierno, lechos incómodos, alimentación frugal, natación o juegos nocturnos para aprender a orientarse y perder el miedo a la oscuridad. Así, hasta los doce o trece años de edad la vida cotidiana debe estar enfocada hacia la actividad física y con pocos contenidos teóricos, pues la racionalidad se desarrolla más tardíamente y es inútil intentar razonar con los niños que, a edades tempranas, son incapaces de comprender lo que se les dice.

Rousseau insiste en que este proyecto pedagógico ha de aplicarse exclusivamente a los niños; en el caso de las niñas se desaconseja completamente la actividad física, con el argumento de que “a las mujeres les daría vergüenza ser fuertes”¹², y se desecha asimismo cualquier aprendizaje teórico o actividad que fomente el desarrollo de la racionalidad. Con respecto a ellas, el principal objetivo pedagógico es inculcarles la sumisión, ya que “entra en el orden de la naturaleza que la mujer obedezca al hombre”¹³, y consiguientemente la educación femenina debe reforzar esa jerarquía sexual a la que se atribuye un origen natural. Para Sofía -la niña imaginaria, futura esposa y madre, sobre cuya educación reflexiona en el último capítulo del *Emilio*- lo más apropiado es ejercitar los buenos modales y la compostura,

⁸ Schiller, *op. cit.*, Carta XIX, p. 171.

⁹ Rousseau, *op. cit.*, p. 206.

¹⁰ Rousseau, *op. cit.*, p. 217.

¹¹ Rousseau, *op. cit.*, p. 66. En este punto el autor se mantiene fiel a la máxima latina ‘*Mens sana in corpore sano*’ formulada por Juvenal en el siglo I, e insiste en que la fragilidad del cuerpo acaba por debilitar el intelecto.

¹² Rousseau, *op. cit.*, p. 537.

¹³ Rousseau, *op. cit.*, p. 611. Amelia Valcárcel ha llevado a cabo un exhaustivo análisis de los argumentos expuestos por Rousseau para legitimar la subordinación femenina y negar así el acceso de las mujeres a los derechos de ciudadanía. Cfs. Valcárcel, Amelia, *La política de las mujeres*, Cátedra, Madrid, 1997, p. 51-60.

aprender a agradar al hombre y a ocuparse del cuidado del hogar y la familia, y desterrar todo conocimiento teórico y especulativo que, según este autor, no es apto para el intelecto femenino. En estas consideraciones Rousseau coincide plenamente con Kant, quien también manifestó que la educación de las mujeres no ha de ser muy profunda porque su inteligencia no es apta para la meditación y la especulación, y que la formación que reciben debe hacer de ellas unas compañeras agradables, discretas y limpias¹⁴. La misoginia que traslucen estas afirmaciones resulta obvia.

El aprendizaje de la libertad

Rousseau recomienda dejar libertad a los niños para que puedan ejercer su curiosidad y no imponerles nada ni obligarles a nada porque “el primero de todos los bienes no es la autoridad sino la libertad”¹⁵; sin embargo, y de modo algo contradictorio, un poco más adelante asevera que “la primera idea que hay que darle es menos la de libertad que la de propiedad, y para que pueda tenerla es menester que posea algo propio”¹⁶, estableciendo así la primacía de la posesión sobre otro tipo de derechos y la necesidad de que, ya desde la infancia, cada hombre entienda el sentido de la propiedad y aprenda a ejercer y respetar ese derecho. La libertad pasa a un segundo plano, Emilio la despliega espontáneamente en un sentido práctico -incitado a ello por su maestro- pero esta no le es mostrada como un bien valioso, como sí sucede con otro tipo de bienes más tangibles: tierras, vivienda, etcétera¹⁷. Así, en el proyecto pedagógico de Rousseau la libertad se ejerce en las acciones cotidianas que el alumno lleva a cabo junto a su instructor, pero no se constituye en contenido de aprendizaje ni es objeto de una reflexión teórica y crítica acerca de sus características y limitaciones.

Esa libertad se vislumbra en los distintos procesos de aprendizaje que Emilio protagoniza en cada etapa formativa. Nuestro autor considera que, tras una primera fase dedicada al ejercicio físico y el fortalecimiento del cuerpo, los estudios propiamente dichos deben iniciarse a los trece años de edad y han de dar prioridad a los fenómenos de la naturaleza, porque son los que más excitan la curiosidad del alumno. El aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje heurístico, en el que se basan gran parte de las teorías pedagógicas contemporáneas¹⁸, aparece anticipado en Rousseau, que insiste en que el niño no debe

¹⁴ Kant, Immanuel, *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Porrúa, México D. F., 1973, p. 148-150. Kant define la Ilustración como un proceso de avance que permite a los individuos salir de la minoría de edad. Sin embargo ese modelo de desarrollo no es universalizable sino que únicamente se aplica a los varones, pues entiende que las mujeres son el ‘sexo débil’ y carecen de las aptitudes y capacidades necesarias para superar esa minoría de edad. Sobre los argumentos de Kant a propósito de la inferioridad femenina, cfs. Tomassi, Wanda, *Filósofos y mujeres. La diferencia sexual en la historia de la filosofía*, Narcea, Madrid, 2002, cap. 4.

¹⁵ Rousseau, *op. cit.*, p. 110-111.

¹⁶ Rousseau, *op. cit.*, p. 132.

¹⁷ Desde una lectura contemporánea, recordemos con Sartre que “la libertad no tiene esencia” (Sartre, Jean-Paul, *El ser y la nada*, Alianza, Madrid, 1984, p. 464) y que se experimenta como *factum*, pues junto con la existencia el individuo recibe la libertad y a partir de ese momento ya no puede renunciar a ella. Sartre puntualiza además que “mi libertad de elegir no debe confundirse con mi libertad de obtener” (*op. cit.*, p. 530). Siguiendo esta distinción, Rousseau consideraría que la libertad de elegir es la más difícil de concebir para el intelecto infantil, mientras que la libertad de obtener se percibe de modo más claro, y en ella se inspira el autor ilustrado para apoyar su defensa de la propiedad privada en el contexto del liberalismo.

¹⁸ El psicólogo Jerome Bruner ha sido uno de los primeros en desarrollar el concepto de ‘aprendizaje heurístico’, basado en promover la participación activa e implicación del individuo en su propio proceso formativo. Al igual que Rousseau, Bruner considera que los conceptos básicos de las ciencias y las humanidades

aprender nada de memoria sino que todos los contenidos que interiorice deberán surgir como resultado de los procesos de experimentación y comprensión que realiza bajo la dirección de su preceptor¹⁹. No se trata de “enseñar al niño muchas cosas, sino no dejar que entren nunca en su cerebro más que ideas justas y claras. [...] Sólo meto verdades en su cabeza para protegerlo de errores que aprendería en su lugar”²⁰. En esta relación docente que recuerda a la mayéutica socrática, el educador ejerce un filtro sobre las ideas y pensamientos que el niño empieza a plantearse, para incitarle a desechar ciertas ideas e inculcar y afianzar otras. El autor del *Emilio* no proporciona ningún criterio específico para llevar a cabo esa criba, pero sí alude a la ‘utilidad’ como concepto clave de su pedagogía: “tan pronto como hayamos conseguido dar a nuestro alumno una idea de la palabra útil, tendremos un buen asidero para guiarle”²¹. En su explicación de esta noción vuelve a mencionar la propiedad privada, ya que expone que el niño capta directamente la utilidad de la sociedad cuando percibe que “para tener instrumentos para uso propio, los necesita también para uso de los demás; con ellos podrá obtener, en intercambio, las cosas que le son necesarias, y que poseen los otros”²². Con arreglo a esta tesis, los fundamentos de la sociedad son la posesión y el trueque, que establecen las normas y acuerdos por los que una persona que es propietaria de una cosa puede intercambiarla por otra poseída por otra persona, y ese mecanismo permite que todos los miembros de la comunidad -o al menos todos los que tengan algún bien que los demás consideren útil o valioso, y por tanto susceptible de intercambio- obtengan lo que necesitan para subsistir.

Finalmente, y si bien Rousseau escoge como alumno a un muchacho rico, porque piensa que “el pobre no tiene necesidad de educación”²³, le parece conveniente que aprenda un oficio para que, si sufre un revés en su fortuna, pueda ganarse la vida con su trabajo y conservar así su independencia y autonomía. “Y de todas las ocupaciones que pueden proporcionar al hombre la subsistencia, lo que más lo acerca al estado de naturaleza es el trabajo de las manos”²⁴, y especialmente la agricultura, el oficio que a ojos del autor proporciona sustento de una forma más inmediata, y que por ende le permitirá ser más libre. La libertad se asocia aquí a la capacidad de adaptarse a distintos contextos, sean favorables o adversos, y el alumno

pueden ser captados de forma intuitiva a una edad temprana y que el diseño curricular debe estar enfocado hacia el refuerzo de esas intuiciones, que servirán como fundamento para la elaboración de conocimientos cada vez más complejos y abstractos a medida que se avanza en el nivel educativo. Cfs. Bruner, Jerome Seymour, *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge, 1960. El modelo constructivista de educación, basado en las aportaciones de Piaget, Vigotsky y Ausubel, también parte de esta consideración del aprendizaje como un proceso acumulativo y dinámico.

¹⁹ Sobre esta noción de aprendizaje negativo en Rousseau, cfs. Sierra-Arizmendarrieta, Beatriz y Pérez-Ferra, Miguel, “La educación en J.-J. Rousseau. Un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación de competencias”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, n. 1, 2015, p. 121-139.

²⁰ Rousseau, *op. cit.*, p. 250.

²¹ Rousseau, *op. cit.*, p. 262.

²² Rousseau, *op. cit.*, p. 284.

²³ Rousseau, *op. cit.*, p. 64. Los sesgos ideológicos del autor se hacen evidentes a la hora de seleccionar los rasgos del alumno ideal al que dirige su proyecto educativo: se trata de un varón -para las mujeres recomienda otro tipo de instrucción, según se ha visto más arriba-, de familia rica, de origen europeo -puesto que “ni los negros ni los lapones tienen el sentido de los europeos” (*op. cit.*, p. 63)- y de buena salud: “yo no me encargaría de un niño enfermizo” (*op. cit.*, p. 65). Sexismo, racismo, aporofobia o discriminación física son algunos prejuicios de su tiempo de los que a Rousseau le cuesta desprenderse, a pesar de que paradójicamente aconseja a sus lectores: “actuad a contracorriente de la costumbre y casi siempre obraréis bien” (*op. cit.*, p. 125).

²⁴ Rousseau, *op. cit.*, p. 288.

que reciba una instrucción adecuada estará más preparado para hacer frente a cualquier circunstancia que la vida le depara.

La defensa y valoración de la libertad en los planos teórico y práctico resulta más coherente en el planteamiento de Schiller, que considera que “la humanidad nace solo con la libertad”²⁵ y que únicamente en virtud del ejercicio de esa libertad podrá llevarse a cabo la plena realización del ser humano. Con un enfoque que posteriormente retomarán Schopenhauer y Nietzsche, Schiller concibe que la esfera artística es el ámbito privilegiado donde el ser humano puede alcanzar su mayor grado de libertad y desprenderse de las ataduras con que la cultura lo constriñe. Así, recomienda la búsqueda individual de la belleza en todas sus manifestaciones, superando las convenciones y gustos imperantes que marca la sociedad del momento. El artista es aquel que, transgrediendo los cánones vigentes, es capaz de mostrar a través de sus creaciones una versión mejorada de lo humano donde se plasmen anticipadamente todas sus posibilidades y potencialidades. Estética y ética confluyen en el genio, cuya principal tarea es de carácter moral: tiene la misión de dar a sus coetáneos “aquello que necesitan, pero no lo que aplauden”²⁶. El verdadero artista ha de ser una figura incómoda, porque cuestiona el *statu quo* y rehúye la autocomplacencia. Como ya se ha dicho, Schiller sitúa al arte en la base de su proyecto de regeneración moral: ha de erigirse en instancia crítica donde cada sociedad es confrontada con sus propias miserias y contradicciones, provocando una toma de conciencia y desencadenando una catarsis que dará lugar al progreso y emancipación de la humanidad.

La defensa de la libertad que lleva a cabo el autor alemán implica una mayor reflexión crítica y distanciamiento teórico que en la propuesta de Rousseau. Sin embargo, puede objetarse que al circunscribir esa libertad casi exclusivamente y de manera privilegiada al ámbito estético, Schiller deja de lado otras dimensiones de la autonomía personal que también sería oportuno incluir dentro de un proyecto educativo destinado a promover el desarrollo integral del alumnado. Además, su plan pedagógico parece sugerir que quienes carecen de habilidades y aptitudes para la expresión artística gozan de menores cotas de libertad que quienes sí cuentan con esas destrezas, y de ahí se deriva un cierto elitismo.

Pedagogía de las emociones y de la sensibilidad

A partir de los quince años de edad, la educación de carácter físico recibida durante la infancia y la primera adolescencia se complementa con una educación emocional que para Rousseau ha de centrarse en el conocimiento del ser humano y de sus relaciones y afecciones, ante las que el joven debe desarrollar su capacidad de empatía²⁷. Tiene una visión positiva de la naturaleza humana, basada en la idea de que “el primer sentimiento de un niño es amarse a sí mismo, y el segundo, que deriva del primero, es amar a quienes están cerca”²⁸. Hay una tendencia innata al amor que el individuo despliega tanto con respecto a sí mismo como con respecto a los demás y que resulta imprescindible para alcanzar la felicidad, hasta el punto de

²⁵ Schiller, *op. cit.*, Carta XXIV, p. 321.

²⁶ Schiller, *op. cit.*, Carta IX, p. 179.

²⁷ En el horizonte actual, Martha Nussbaum coincide con Rousseau en la importancia de incentivar el sentimiento de empatía a través de la educación, aunque según la filósofa estadounidense ese refuerzo ha de comenzar a una edad más temprana que la que Rousseau recomienda. Cfs. Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Paidós, Barcelona, 2005, y también Nussbaum, Martha, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, Paidós, Barcelona, 2008.

²⁸ Rousseau, *op. cit.*, p. 314-315.

afirmar que “no concibo que quien no ama nada pueda ser feliz”²⁹. En la etapa adolescente, la formación que reciba el alumno deberá reforzar esa bondad natural y despertar los sentimientos de compasión frente a las desgracias ajenas, pues “nuestras miserias comunes nos unen por afección”³⁰ y la piedad nace de contemplar “el triste cuadro de la humanidad doliente”³¹. La empatía se aprende a partir del contacto con los semejantes, y emerge de manera más pujante en aquellos contextos donde el dolor ajeno es vivido como propio.

En concordancia con estas consideraciones, Rousseau insiste en que el conocimiento más conveniente es el de las vidas particulares, de los seres humanos concretos en sus acciones cotidianas, y no tanto el de los hechos generales de la historia que no proporcionan un acercamiento adecuado al “estudio del corazón humano”³². Ese interés por lo tangible aparece explicitado en varios pasajes del *Emilio*, por ejemplo cuando se afirma que “es preciso haber estudiado mucho tiempo los cuerpos para formarse una verdadera noción de los espíritus y sospechar que existen”³³, una tesis que emula a Spinoza y su célebre aforismo ‘nadie sabe lo que puede un cuerpo’.

Con respecto a las creencias religiosas, estas se conciben en términos de utilidad colectiva; Rousseau sostiene que “un niño debe ser educado en la religión de su padre”³⁴ pero el principal motivo que alega para ello es facilitar su integración en la sociedad. Las religiones son vistas como instituciones beneficiosas porque “prescriben en cada país una manera uniforme de honrar a Dios mediante un culto público”³⁵ y por lo tanto todas son valiosas y útiles en sus respectivos contextos. Consecuentemente, arremete contra el dogmatismo religioso y propone la tolerancia en cuestiones de fe, pues entiende que el conjunto de creencias religiosas que cada persona profesa dependen mucho del país de origen y del entorno en que esa persona ha sido educada³⁶.

En la *paideia* rousseauiana, el último aspecto formativo que ha de inculcarse al alumno es el sentido del gusto, que consiste en “enseñarle a sentir y a amar lo bello en todos los géneros”³⁷. Precisamente será este punto el que suscite la principal crítica de Schiller al modelo de Rousseau, ya que el alemán entiende que la educación estética es un pilar fundamental para el desarrollo integral del ser humano y por tanto debe estar presente en todas las fases del proceso formativo de los futuros ciudadanos y no solo en la última etapa, donde la sitúa el ginebrino. Como ya se ha mencionado más arriba, el papel que otorga el *Emilio* a la educación de la sensibilidad es muy secundario comparado con el que le adjudica

²⁹ Rousseau, *op. cit.*, p. 327. Esta tendencia natural de los seres humanos hacia el bien, que aquí recoge Rousseau, hunde sus raíces en la tradición aristotélica y se contrapone a otras propuestas ilustradas como la de Hobbes, que planteaba que el ser humano se caracteriza principalmente por su avaricia, su egoísmo y su deseo de dominar a los demás. Como es sabido, en la *Ética a Nicómaco* ya se postulaba la existencia de una bondad connatural al ser humano que se integra en un esquema teleológico según el cual cada ser humano, bueno en potencia, va desplegando esa bondad a través de la adquisición de hábitos y costumbres que acaban por convertirlo en una persona virtuosa en acto.

³⁰ Rousseau, *op. cit.*, p. 327.

³¹ Rousseau, *op. cit.*, p. 328-329.

³² Rousseau, *op. cit.*, p. 356.

³³ Rousseau, *op. cit.*, p. 380.

³⁴ Rousseau, *op. cit.*, p. 387.

³⁵ Rousseau, *op. cit.*, p. 462.

³⁶ Con respecto a la cuestión religiosa Rousseau manifiesta una postura mucho más abierta y típicamente ilustrada que con respecto a otros asuntos como los derechos de las mujeres o de las personas nacidas en otros continentes. La defensa de la tolerancia religiosa también es compartida por otros autores de la época como Locke o Voltaire.

³⁷ Rousseau, *op. cit.*, p. 522.

Schiller en sus epístolas estético-pedagógicas. Este último asume que el ser humano está constituido por tres tipos de impulsos: uno sensible, que exige variación; uno formal, que aspira a la unidad; y un tercer impulso de juego, que actúa como intermediario entre los dos anteriores. La cultura se ocupa de enseñar a manejar esos impulsos, y todo plan de aprendizaje que se centre únicamente en uno de ellos dará lugar a un ser humano incompleto e infeliz. Así, sostiene Schiller que para dominar el impulso sensible hay que educar la facultad de sentir, y análogamente, para dominar el impulso formal habrá que educar la facultad de la razón³⁸. De modo complementario, para llegar a desplegarse como individuo libre el ser humano precisa desarrollar su capacidad estética, que para este autor se identifica con la búsqueda de la belleza.

El juicio estético es desinteresado y, por lo tanto, libre. En su formulación no hay más finalidad que la de verbalizar la sensación subjetiva de agrado o desagrado que genera un objeto, únicamente en virtud de sus características perceptibles a los sentidos. Kant ya había planteado esta idea en la introducción a su *Crítica del juicio*: lo meramente subjetivo en la representación de un objeto es su cualidad estética. Esa captación subjetiva, que nunca puede llegar a ser factor de conocimiento en sentido objetivo, trasluce sin embargo la impresión sensorial que ese objeto produce en el individuo que lo percibe³⁹. En todo acto de percepción hay un polo objetivo, representado por el objeto, y un polo subjetivo que hace referencia a las facultades de conocer que entran en juego y producen un contenido de conocimiento en el que están implícitas, entre otras cosas, las sensaciones de tipo estético que un determinado objeto produce en el sujeto concreto que lo capta. Esas sensaciones pueden ser de agrado o desagrado, y las de agrado se desdoblan a su vez en dos ámbitos diferenciados: el de lo bello y el de lo sublime.

Schiller muestra menor interés que Kant por la cuestión de lo sublime y se centra en lo bello; de hecho, a partir de esta noción se articula toda su propuesta estética y pedagógica. En su lectura en clave kantiana postula que la belleza es desinteresada porque conmueve en virtud de sus rasgos inherentes y “no realiza ningún fin, ni intelectual ni moral, no es capaz de hallar ninguna verdad, no nos ayuda a cumplir ningún deber”⁴⁰. Quien busca la belleza lo hace únicamente en virtud de su libertad, siguiendo su impulso de juego y desplegando el ‘libre juego de las facultades’ al que ya se había referido el filósofo de Königsberg: “Genio es la originalidad ejemplar del don natural de un sujeto en el uso libre de sus facultades de conocimiento”⁴¹, la creación artística de mayor calidad va asociada a lo novedoso, lo sorprendente e insólito que es capaz de atraer poderosamente la atención del espectador y de producir efectos sobre él⁴². Schiller afirma que la estética hace posible que “el hombre, por naturaleza, pueda hacer de sí mismo lo que quiera, devolviéndole así por completo la libertad de ser lo que ha de ser”⁴³. El ser humano realiza su plena humanidad en un sentido estético porque solamente el arte permite reunir y reconciliar las facultades y capacidades que hasta ese momento se habían desplegado fragmentariamente. La experiencia estética abre el acceso

³⁸ Schiller, *op. cit.*, Carta XIII.

³⁹ Kant, Immanuel, *Crítica del juicio*, Losada, Buenos Aires, 2005, “Introducción”, p. 33.

⁴⁰ Schiller, *op. cit.*, Carta XXI, p. 289.

⁴¹ Kant, *Crítica del juicio*, ed. cit., Primera parte, §49, *cit.*, p. 169.

⁴² Entra aquí en juego la dimensión poética y/o catártica del arte, que cuando logra epatar al espectador desencadena en él una serie de efectos que trascienden el momento concreto de la percepción de la obra artística y provocan una transformación a largo plazo. Schiller busca ese tipo de efecto cuando establece que el artista tiene la misión de crear y mostrar a la sociedad los posibles itinerarios de la regeneración moral, social y política.

⁴³ Schiller, *op. cit.*, Carta XXI, p. 291.

a lo inteligible por la vía de la sensibilidad, conecta al ser humano con la percepción de los elementos extrasensoriales que, no obstante, forman parte de su propia naturaleza, y de ese modo allana el camino hacia la auto-comprensión y auto-captación del individuo como un ser radicalmente libre. Nuestro autor lo expresa claramente: “La belleza es la única manifestación posible de la libertad en la apariencia sensible”⁴⁴. La estética se vincula en un primer momento a la ética, pero no se detiene ahí sino que desemboca en lo político.

Schiller está convencido de que la búsqueda y la valoración de lo bello sientan las bases para un horizonte común de realización de la ‘república de los fines’ en un sentido kantiano, porque “allí donde impera el gusto y se asienta el reino de la bella apariencia no se tolera ningún tipo de privilegio ni autoritarismo”⁴⁵. Kant también afirmaba, en igual medida, que “tomarse un interés directo por la belleza de la naturaleza (no el mero gusto para juzgarla) constituye siempre un indicio revelador de un alma buena”⁴⁶. En esta perspectiva el ‘buen gusto’ no se reduce al ámbito artístico sino que expande sus límites y tiñe todas las dimensiones del individuo y de la sociedad, y abarca también el ámbito de la naturaleza extrahumana. En este planteamiento de tintes platónicos la belleza se equipara con la bondad y la verdad, y se da por sentado, en clave de intelectualismo moral, que quien tiene buen criterio estético se comportará moralmente bien y respetará la libertad ajena, hasta el extremo de que “en el Estado estético, todos, incluso los instrumentos de trabajo, son ciudadanos libres”⁴⁷. En definitiva, desde una visión utópica que atribuye a la belleza un papel redentor, Schiller concluye que el contacto con lo bello es el punto de inflexión a partir del que se iniciará un profundo proceso de renovación de la humanidad. Para contribuir a esa regeneración es imprescindible fortalecer la educación estética del hombre, ensanchando así su campo de posibilidades de progreso moral, social, cultural y político.

Consideraciones finales: actualidad de los proyectos pedagógicos de Rousseau y Schiller

Según Rousseau y Schiller, la educación tiende hacia la doble finalidad de lograr que los individuos se realicen y alcancen la felicidad a título individual, y que puedan convivir pacíficamente en sociedad. Se trata de sendos proyectos de ‘educación para la ciudadanía’ que presentan aspectos valiosos que podrían ser aplicables en la coyuntura actual, ya que la reflexión pedagógica sigue centrada hoy en los métodos más adecuados para fomentar el espíritu crítico, la tolerancia y el libre despliegue de los individuos.

Además del alegato rousseauiano en favor de la tolerancia religiosa, cuya generalización en la escuela resultaría muy oportuna en estos tiempos multiculturales, sería asimismo interesante reivindicar la presencia en el currículum educativo de aspectos como la actividad física o la formación en disciplinas artísticas, que infelizmente tienen poco protagonismo en los planes educativos impartidos en la mayoría de países del mundo.

En textos recientes, coincidiendo con Rousseau y Schiller, la filósofa Martha Nussbaum advierte que el ámbito artístico ofrece recursos muy útiles para llevar a cabo el desarrollo moral de los niños y niñas e incentivar su capacidad de identificarse con el sufrimiento ajeno. La autora aboga también por el contacto con manifestaciones artísticas y culturales de

⁴⁴ Schiller, *op. cit.*, Carta XXIII, p. 313.

⁴⁵ Schiller, *op. cit.*, Carta XXVII, p. 377.

⁴⁶ Kant, *Crítica del Juicio*, ed., cit., Primera parte, § 42, p. 148.

⁴⁷ Schiller, *op. cit.*, Carta XXVII, p. 379.

múltiples procedencias como estrategia para promover la tolerancia, pues entiende que “una educación para la ciudadanía compasiva debería ser una educación multicultural”⁴⁸ y atenta a la diversidad en toda su complejidad⁴⁹.

Otro elemento relevante en las teorías educativas contemporáneas es la inclusión de la educación afectiva o emocional, tradicionalmente descuidada en la pedagogía y que ahora comienza a trabajarse en los ámbitos de la enseñanza y la psicología⁵⁰. Rousseau es también un precursor en este sentido, ya que su *paideia* incluye el refuerzo de sentimientos como la empatía o la compasión, si bien en el planteamiento del autor ginebrino el fin último de esas enseñanzas es marcadamente utilitarista, ya que persigue el objetivo de mejorar la integración social y la aceptación de la que gozará Emilio una vez que alcance la edad adulta, pero no se realiza ninguna consideración acerca de las consecuencias positivas ni el crecimiento personal que el alumno alcanzará si gestiona adecuadamente sus emociones y sentimientos.

En el campo de la filosofía ha habido aportaciones actuales sobre la relevancia de los afectos y la pertinencia de incluirlos y ejercitarlos de manera transversal en los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, mediante un análisis que combina ética y política, Martha Nussbaum identifica las capacidades humanas que han de impulsarse a través de la educación y que toda sociedad debería garantizar a su ciudadanía. Esas capacidades tienen que ver con el derecho a la vida, la salud y la integridad corporal, el despliegue de los sentidos, la imaginación y el pensamiento, el desarrollo emocional, la razón práctica, la afiliación - entendida como la capacidad de interactuar con otros seres humanos en contextos de reciprocidad y tolerancia mutua-, la relación con otras especies, el impulso de juego y el control sobre el entorno político y material⁵¹. En su propuesta educativa, que en este punto entronca con las ideas pedagógicas de Rousseau, el fomento de actitudes de compasión y empatía resulta crucial: “la educación pública debería cultivar en todos los niveles la capacidad de imaginar las experiencias de otros y de participar en sus sufrimientos”⁵². Sin embargo, frente al modelo de instrucción elitista e individualizada promovido por el autor ilustrado, Nussbaum opta por una educación universal impartida colectivamente y gestionada por las instituciones públicas.

En síntesis, esta autora concluye que los ciudadanos del mundo actual requieren desarrollar tres tipos de habilidades: el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones; la captación de los mutuos lazos de reconocimiento que interconectan a todos los seres humanos entre sí; y la imaginación narrativa que fomenta la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona⁵³. Los entornos de educación formal le parecen el ámbito más propicio para llevar a cabo su propuesta pedagógica y entiende que las humanidades, y en particular la filosofía,

⁴⁸ Nussbaum, Martha, *Paisajes...*, op. cit., p. 478.

⁴⁹ En similares términos se expresa Amelia Valcárcel cuando reclama la necesidad actual de rescatar el proyecto ilustrado bajo el formato de una Ilustración multicultural que “compara las culturas y las hace interactuar problematizándolas promoviendo su crítica y autocrítica y potenciando el debate y la reflexividad que civiliza el conflicto de civilizaciones” (Valcárcel, Amelia, “Feminismo e Ilustración. XIV Conferencias Aranguren, 2005”, *Isegoría*, n. 34, 2006, p. 129-166, p. 166).

⁵⁰ En esta línea, uno de los libros con mayor repercusión internacional en estos últimos años ha sido *Inteligencia emocional*, de Daniel Goleman, publicado en 1995. En el ámbito español destaca el trabajo del psicopedagogo Rafael Bisquerra, profesor de la Universidad de Barcelona especializado en la investigación sobre educación emocional.

⁵¹ Estas capacidades se exponen en Nussbaum, *Paisajes...*, cit., p. 461-463.

⁵² Nussbaum, *Paisajes...*, cit., p. 473.

⁵³ Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad...*, cit., p. 28-30.

pueden contribuir notablemente al despliegue de esas destrezas prácticas tan valiosas para las heterogéneas sociedades contemporáneas.

Esta actitud es muy deseable en los contextos de las democracias multiculturales del siglo XXI, caracterizadas por una creciente pluralidad de perspectivas acerca de cuestiones como la justicia, el espacio público, las identidades de género o las creencias religiosas, y donde la tolerancia, el diálogo y el respeto a la libertad ajena son esenciales para resolver los conflictos que surgen derivados de esa pluralidad.

El proyecto educativo ilustrado que concibieron Rousseau y Schiller trasladado al momento actual requiere, sobre todo, extender el *Sapere aude* a todos los rincones del planeta. Acceder a la enseñanza es garantía de autonomía y emancipación, algo de lo que ya se percataron ambos autores, y por ello es fundamental que ese derecho esté garantizado para toda la humanidad. Se trata de superar las visiones elitistas de la educación y de expandirla y democratizarla, además de dar cabida en el aula a otro tipo de contenidos que anteriormente han tenido poca presencia, y que se asocian a la dimensión sensible en su sentido más amplio: la sensibilidad relacionada con los sentimientos y el aprendizaje emocional –como sugiere Rousseau-, y el desarrollo de la sensibilidad en un sentido estético –como planteaba Schiller-.

La época ilustrada puso de relieve que la ciudadanía y las virtudes y habilidades que le son inherentes no deben abordarse únicamente de modo teórico, sino que han de reforzarse y ejercitarse cotidianamente a través de actitudes como la solidaridad, el civismo, el sentido de responsabilidad, el compromiso con el bien común, etcétera, y solamente la repetición y el hábito harán que estos códigos de conducta se generalicen. Hoy en día, quienes nos dedicamos a la docencia tenemos el deber y la responsabilidad ética de apoyar y acompañar ese proceso, y contamos además con buenas herramientas para ello, pues el aula constituye un excelente campo de pruebas para promover el *ethos* democrático y poner en práctica las virtudes cívicas, imprescindibles para que nuestro mundo compartido sea un lugar mejor.

El derecho a la filosofía

(Declaración y tesis según Derrida)

Miguel Ángel MARTÍNEZ QUINTANAR

IES Ánxel Fole (Lugo)

Anámnesis

El origen y comienzo de la cuestión del derecho a la filosofía es fenomenológicamente relevante. La preocupación personal por la defensa de la filosofía arranca en el año 2008. Se dilucidaba, en instancias político-administrativas, el estatuto y presencia académica de la filosofía en la enseñanza secundaria. Si el pensamiento y la acción ética, que no pertenecen al orden de la espontaneidad sino al de la reflexión, irrumpen, de modo contingente, en un momento de crisis (Misrahi, 2006, 86), en ese año crítico empiezo a pergeñar una disposición ética, filosófica. Surge un compromiso explícito con la defensa de la presencia académica filosofía. En consecuencia, y de forma continua, elaboro intervenciones teóricas (artículos¹, comunicaciones², ensayo³), públicas (artículos de periódico⁴, carta al director⁵), didácticas

¹ “Dereito á filosofía e interculturalidade”, *Roteiros. Arumes de pensamento crítico*, nº 2, tresCtres Editores, Santa Comba (A Coruña), 2008, pp. 86-105. En colaboración con el profesor de la Universidade de Santiago de Compostela Luís G. Soto “Filosofía, educación moral e cultura de paz”, *Roteiros. Arumes de pensamento crítico*, nº 5, tresCtres Editores, Santa Comba (A Coruña), 2011, pp. 21-35; “Trabalhar na filosofía, lutar pela filosofía”, *Nova Águia. Revista de cultura para o século XXI*, nº 12 – 2º semestre, Zéfiro, Sintra, 2013, pp. 204-207.

² En colaboración con Luís G. Soto: “De profesión, filósofo”, *XXVI Semana Galega de Filosofía: Filosofía e Educación*, Aula Castelao de Filosofía, Artes Gráficas Ramiro Paz, Pontevedra, 2009, pp. 56-59; “Filosofía é verdade”, *XXVIII Semana Galega de Filosofía: Filosofía e mentira*, Artes Gráficas Ramiro Paz S.L, Pontevedra, 2011, pp. 48-51; “Filosofar: coidar de nós: facer Europa”, *XXIX Semana Galega de Filosofía: Filosofía e Europa*, Artes Gráficas Ramiro Paz S.L, Pontevedra, 2012, pp. 43-47; “Filosofar coa memoria”, *XXX Semana Galega de Filosofía: Filosofía e Memoria*, Deputación de Pontevedra, 2013, pp. 51-54.; “A filosofía, o estado e a

(manual⁶, ensayos breves⁷). Son expresiones, unas ocasionales, otras más cuidadas, de la preocupación por la función de la filosofía en una sociedad plural, compleja, avanzada.

En la elaboración de argumentos centrados en la defensa y promoción de la presencia académica de la filosofía, dirigidos al público, familias, estudiantes, responsables políticos, encontré obstáculos, dificultades y, también, falta de fundamento. Tres hechos me impulsaron a ampliar mis lecturas: la insatisfacción con las interpretaciones unilaterales de nuestra tradición filosófica diversa; la autocomprensión espontánea de la filosofía por algunos profesionales de la filosofía como pensamiento inútil, o reflexión sobre la utilidad de lo inútil; el desconcierto del público ante los dos hechos anteriores (traducido en malestar y, a veces, desprecio a la filosofía). Mi pretensión era disponer de elementos de reflexión que justificasen, y justifiquen, la necesidad y presencia académica de la filosofía en nuestro contexto democrático. O dicho de otro modo, el derecho a ser impartida por sus profesionales, y el derecho de la ciudadanía a acceder a lo que atesora y destrezas que puede despertar.

La primera lectura fue *Du droit à la philosophie* de Jacques Derrida (Derrida, 1990). La segunda *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique* (Derrida, 1997). La primera, no ha dejado de formularme interrogantes sobre mi quehacer profesional. La segunda me ha proporcionado algunos argumentos para el público. En esta comunicación me centraré en la segunda y tomaré algunos elementos de la primera en un intento de clarificación y ampliación de un posible, y real, derecho a la filosofía.

Declaración del derecho a la filosofía

Derrida se manifiesta expresa e inequívocamente en defensa de la presencia académica de la filosofía. Esta presencia se basa en el derecho a la filosofía⁸. ¿En qué consiste este derecho? ¿Cuál es su especificidad? ¿Cómo se realiza? ¿Por qué reclamarlo? ¿En virtud de qué?

Según Derrida, la declaración de un derecho (de cualquier derecho) oculta un performativo (bajo un constatativo). Su convención (fundación, establecimiento, institución) supone, siempre, *una filosofía* (Derrida, 1990, 67). *Una filosofía* que, el ejercicio del profesional de la filosofía, puede presentar, mostrar, publicar (hacer público), sacar de su estado tácito, implícito, sobreentendido, la mayoría de las veces oculto (ocultado a veces) al público. Una

revolución”, *XXX Semana Galega de Filosofía: Filosofía e Revolución*, Deputación de Pontevedra, 2014, pp. 48-53.

³ *Ser expósito. Formas do humano nas sociedades avanzadas*, Espiral Maior, A Coruña, 2015.

⁴ En *El Progreso* de Lugo: “Filósofas premiadas con respostas á crise” (26/1/2013), “Filosofía galega” (6/4/2013), “Por qué a democracia necesita da filosofía” (8/6/2013), “Valor social da filosofía” (31/9/2013), “Educación na posmodernidade” (12/4/2014), “A filosofía como forma de vida” (5/7/2014), “Unha vida filosófica aínda é necesaria” (13/9/2014), “A Unesco, a filosofía no ensino” (22/11/2014), “Filosofía e deliberación: en defensa do público” (31/1/2015), “Ética e sabedoría” (22/8/2015), “Desculturización programada” (12/12/2015), “Filosofía e progreso” (13/2/2016), “Filosofía e historia” (10/9/2016), “Traballo intelectual e avaliacións externas” (5/11/2016). En *La Voz de Galicia* en colaboración con Luís G. Soto “Temos dereito á filosofía” (14/12/2012). En *Sermos Galiza* “Filosofía, ensaio, escrita” (26/11/2015).

⁵ “Sin filosofía ¿qué aprenderán?”, *El País*, (3/2/2013).

⁶ *Filosofía 1º Bacharelato*, Baía Edicións, A Coruña, 2015.

⁷ En colaboración con Regueiro, Manuel (2011), *Ser cidadán*, GaliNova Editorial, A Coruña. También con Regueiro, Manuel (2011), *Saber convivir*, GaliNova Editorial, A Coruña.

⁸ Frente a las posiciones ambiguas, o mendaces, de otros filósofos, el compromiso de Derrida es inequívoco, honesto, incontestable. Así lo rubrica su colaboración con el GREPH –Grupo de Investigaciones sobre la Enseñanza Filosófica– en la lucha política, institucional y epistemológica en defensa del lugar de la filosofía en la enseñanza reglada (Derrida, 1990).

mostración (o demostración) para la que el filósofo profesional está habilitado: dispone de los instrumentos conceptuales adecuados suministrados por su formación académica.

Al mismo tiempo, la declaración de un derecho también supone que su sentido sea *accesible* a todos los interesados⁹. El acceso al sentido de esta declaración (gracias a la alfabetización, un cierto tipo de hermenéutica, un trabajo textual, por ejemplo) se da, simultáneamente, con el acceso a la filosofía implicada en ella (Derrida, 1990, 67). Así es como cualquier sujeto (público, profesional, ciudadanía) está en el derecho (*a priori*) de exigirle al estado (o cuerpo social) que firma una declaración, que torne efectivo el ejercicio de este “derecho a”, o derecho de acceso a la filosofía de esa declaración, al discurso que la funda o legitima (Derrida, 1990, 67-68).

Dificultades

No obstante, Derrida es consciente de las dificultades. La primera, que el estado proporcione *fuera de ley* al derecho de acceso a la filosofía que, implícita en cualquier declaración, se supone que funda o legitima cualquier declaración y, en el límite, al estado (Derrida, 1990, 67-68). El segundo, que la filosofía implícita en la declaración es *filosofía* y, por tanto, un orden del saber y una esfera de la acción *cuestionable*. No está al abrigo de cualquier discusión, incluso destrucción (filosófica o no). La filosofía, por su propia condición y especificidad, se pone bajo la ley que quiere que el derecho a la filosofía no se detenga jamás. Esto quiere decir que la filosofía es desencadenamiento de un cuestionamiento o interrogación incesante, sean cuales fueren sus consecuencias. Nunca suspende la cuestión, ironía, *skepsis*, *epoché*, duda, disputa, ante ningún filosofema. Tampoco, por supuesto, ante el filosofema, o filosofemas, que parecen fundar de manera determinante una declaración de derechos como, por ejemplo, los términos de la Declaración de los derechos humanos (que incluye, para Derrida, el derecho a la filosofía).

Según Derrida, la Declaración de los derechos humanos compromete a dos obligaciones, como mínimo. La primera, formar, a través de la instrucción, sujetos capaces de comprender la filosofía de esta Declaración. La segunda, lograr las fuerzas necesarias para resistir al despotismo.

Sujetos filosóficos

Los lectores-receptores, beneficiarios-habilitados, autores-actores, de esta Declaración son sujetos filosóficos (tienen la posibilidad para llegar a serlo). ¿Por qué razón? Deben ser capaces de asumir el espíritu y la letra filosóficas de la Declaración, es decir, *una* filosofía del derecho natural, de la esencia del hombre que nace libre e igual a los otros, *una* filosofía del lenguaje, del signo, de la comunicación, del poder, de la justicia y del derecho. *Esta* filosofía tiene una historia, su genealogía es determinada, y su fuerza crítica, reconozcámoslo, es inmensa (recuérdese, únicamente, lo que acontece, a día de hoy, en otras áreas sociogeográficas y culturales del planeta diferentes a la nuestra). Pero los límites dogmáticos (conceptuales, argumentativos) de la Declaración, son ciertos: responden a *una* filosofía (con todo lo que esto significa desde el punto de vista epistemológico y moral, por ejemplo).

Si se desea hacer efectiva (realizar, ejecutar, incluso apresurar) la lógica esta Declaración,

⁹ O supuestos interesados, puesto que esta comunidad aún no está dada, sino que se constituye gracias a ese mismo derecho (Derrida, 1990, 67).

hay que hacer efectivo el derecho a *una* filosofía, ciertamente, de momento, y no es poco, la suya. Pero en esta realización hay que tener en cuenta que, como en cualquier realización, hay una tendencia a minorar, marginalizar, censurar (por todos los medios, a veces sutiles y siempre sobredeterminados) las *otras* filosofías en nombre de *esa* filosofía. En particular cuando su labor específica de cuestionamiento desborda la maquinaria filosófico-jurídico-política que sostiene al estado, la nación y sus instituciones pedagógicas¹⁰ (Derrida, 1990, 69).

Salvaguarda del pensamiento

Desde este ángulo, se puede empezar a percibir que el derecho a la filosofía no es un derecho en medio de otros (Derrida, 1990, 69). Derrida hace un llamamiento a confiar las condiciones de ejercicio del derecho a la filosofía a un *estado de derecho*. Un estado cualificado para tornar efectivo el derecho que a él mismo lo pone (constituye, instituye, funda). Pero ¿estas condiciones acaso no sobredeterminan el trabajo del filósofo profesional?

Según Derrida, estas condiciones deberían permanecer *exteriores* a lo filosófico como tal. ¿Pero es posible rigurosamente, en puridad? Derrida contesta que no. Aún así, matiza. *Exteriores* quiere decir, por lo menos aquí, *tendencialmente, idealmente*, extrínsecas. A pesar de que el estado está obligado a asegurar las condiciones técnicas, materiales, profesionales, institucionales, de un derecho a la filosofía, esto no obliga a la filosofía a firmar un contrato que la liga, ineluctablemente, a él. No debe haber un contrato que ligue a la filosofía con el estado, que los instituya en pareja, que convierta a la filosofía en socia, asociada, recíproca y responsable, del estado. Derrida afirma que si esta exigencia recae sobre la filosofía, aunque sea implícitamente, estaría en su derecho, un derecho que ella se da a si misma, de romper unilateralmente cualquier acuerdo, de manera brutal o astuta, declarada o, si la situación lo exige, subrepticia (Derrida, 1990, 69).

Esta irresponsabilidad ante el estado puede ser exigida merced a la responsabilidad de la filosofía delante de su propia ley. Su ley es, tradicional, pero equívocamente, eso que nombra como *pensamiento*. En su virtud, y a través de su invocación, puede la filosofía romper su contrato con el estado. También con la ciencia y con la filosofía como disciplina (Derrida, 69-79). No se trata, dice Derrida, de reconstituir la interioridad esencial de una filosofía, sino, al contrario, llevar la responsabilidad hasta el punto de darse el derecho (o el privilegio) de interrogar por ese límite *entre* dentro y fuera, propio y no-propio, esencial y no-esencial (Derrida, 1990, 70).

Según Derrida, si se sigue este tipo de argumentación, el derecho a la filosofía puede ser administrado, protegido, facilitado, por un aparato jurídico-político. Y la democracia, tal como se da en la actualidad, es, desde este punto de vista, el mejor (Derrida, 1990, 70). Pero

¹⁰ Según Derrida, el estado (francés, pero en el horizonte cualquier estado) debería enseñar (no necesariamente inculcar) la filosofía de la Declaración, para convencer a la ciudadanía. En primer lugar, a través de la escuela y todos los procedimientos educativos (incluso más allá de la clase de filosofía, sin prescindir de ella). Esta empresa encuentra hoy, como en 1990, todo tipo de resistencias. No todas son necesariamente inspiradas por dogmatismos reaccionarios o pulsiones oscurantistas. Algunos, por ejemplo, no quieren ir tan lejos en la ilustración, por disponer y priorizar un sentido propedéutico o técnico, en cualquier caso irreflexivo, de la formación. Otros aspiran a ir más allá de la ilustración, desde una apropiación del sentido de la Declaración pos-moderno, *naïf*, relativista, irresponsable, sensacionalista, impresionista. En cualquier caso menos general, o universal, y que se presta a serios y graves equívocos, a veces explotados por ideólogos y tecnólogos que calculan su interés y lo generalizan a través de sus medios de producción, difusión, evaluación. Este hecho anuncia de forma aguda una dificultad y necesidad de pensamiento en esos lugares donde la conciencia reflexiva parece estar ausente (Derrida, 1990, 68-69).

el derecho a la filosofía no puede ser asegurado, aún menos producido, por la vía del derecho (como conjunto de prescripciones acompañadas de medios de constricción y sanciones). En opinión de Derrida, el acto filosófico, o la experiencia filosófica, sólo tiene lugar en el instante en que ese límite jurídico-político *puede* ser transgredido (o, por lo menos, interrogado) (Derrida, 1990, 70).

En cuanto a lo que liga esa transgresión a la producción de un nuevo derecho, el pensamiento debe *poder* expresar su derecho más allá de la filosofía y de la ciencia (evidentemente “por medio” del estado, pero “atravesando” el estado). No hay instancia pura, no hay paso puro (Derrida, 1990, 70). *Pensamiento* es el nombre o rúbrica que sólo titula la posibilidad de ese no/paso¹¹. Ese, este pensamiento, debe, en nombre de una democracia siempre por venir (como posibilidad de este, ese pensamiento), interrogar a la democracia de hecho, criticar sus determinaciones actuales, analizar su genealogía filosófica¹².

Desarrollo del derecho

Derrida especifica con contenidos materiales este derecho a la filosofía en su intervención en la UNESCO (Derrida, 1997). Para Derrida, la UNESCO, en concreto su Departamento de Filosofía, es la institución privilegiada donde formular la cuestión del derecho a la filosofía desde el punto de vista cosmo-político. La UNESCO sería, simultáneamente, portadora de la respuesta y la responsabilidad de esta cuestión. El lugar que nació como una emanación de ese derecho y también es, paradójicamente, su fuente (Derrida, 1997, 11-12; Vermeren, 2003, 18-27, 83-98). Derrida defiende, en toda la extensión del texto, las siguientes tesis a modo de titulares indicativos¹³. Una metafilosofía tanto del derecho a (la) filosofía como, evidentemente, de la filosofía¹⁴.

¹¹ En francés: *pas* (Derrida, 1990, 70).

¹² Esta es tarea de la desconstrucción. De este modo, *democracia* expresa ser por venir, no el día siguiente, o el futuro, sino promesa de acontecimiento o acontecimiento de una promesa. Un acontecimiento es una promesa que constituye lo democrático, no actualmente, sino en un aquí-ahora cuya singularidad no significa la presencia o la presencia en sí (Derrida, 1990, 70-71). Para la relación entre democracia por venir, filosofía, “pensamiento otro” y amistad cf. Derrida, 1994.

¹³ En francés: *titres* (Derrida, 1997, 34).

¹⁴ Una tentativa interesante de metafilosofía la encontramos en Martínez (2015, 91-289). A su juicio una metafilosofía actual debe trabajar con cuatro imperativos: elaborar valores ajustados a las actuales condiciones (científicas, industriales, democráticas); construir una imagen no dogmática del pensamiento; salir del pensamiento representativo; desplazar la frontera o límite de la filosofía. La idea de Benjamin de *constelación* es el instrumento adecuado (desde el punto de vista pedagógico y heurístico) para explicar, ordenar, comprender, algunas formas de trascender la filosofía clásica. Hay tres: marxiana, positivista-pragmatista, existencial-hermenéutica. Se entrecruzan en sus críticas a la filosofía especulativa clásica, aunque en cada una predomina un aspecto: práctico en la marxiana, cientificista en la positivista-pragmatista, individual en la existencial-hermenéutica. La constelación marxiana diluye la filosofía clásica en política revolucionaria, propone una metafilosofía como filosofía de la praxis; la positivista difumina la filosofía especulativa en ciencias positivas, limita la filosofía a epistemología de las ciencias o análisis del lenguaje ordinario; la existencial-hermenéutica disuelve la filosofía clásica en estética, concibe la metafilosofía como poetización del pensamiento (Martínez, 2015, 102-165, 165-207, 207-267, respectivamente). Martínez defiende una metafilosofía actual que, primero, cuente con Deleuze como guía y modelo (Martínez, 2015, 267-282), y, segundo, tome en cuenta el pensamiento de la emancipación para establecer una relación consciente, irónica y subversiva con sus propios presupuestos metafísicos, herencia, finitud (Martínez, 2015, 293-327).

Primera tesis: instituciones y declaraciones son filosofemas

Según Derrida, las instituciones internacionales que ven la luz después de la Segunda Guerra Mundial, y el derecho internacional que intentan poner en marcha, son filosofemas. Esto quiere decir que son actas o actos filosóficos, archivos filosóficos, producciones y productos filosóficos. Por dos razones. Primera, porque los conceptos que las legitiman tienen una historia filosófica (inscrita en la carta o constitución de la UNESCO). Segunda, porque, al mismo tiempo, estas instituciones implican el hecho de compartir una cultura y lenguaje filosóficos. Esto supone, en virtud de lo que dijimos más arriba, un compromiso vinculante, inmanente, que debe hacer posible el acceso a ese lenguaje y a esa cultura. Acceso que, en primer lugar, es a través de la educación filosófica (Derrida, 1997, 13-14).

El derecho constitucional, declaraciones, constituciones, ordenamientos legales, por ejemplo, se fundan en enunciados y conocimientos filosóficos (derecho natural o positivo, filosofía moral, filosofía política, historia de las ideas, epistemología del conocimiento, antropología, ontología) (Derrida, 1990, 57). Estos documentos *elevan* a principio (legal, jurídico, también moral) lo que, con claridad y sin rodeos, una comunidad (asamblea, convención, parlamento, reunión, o nación, estado, país) considera un hecho (contemplado desde *una* filosofía del conocimiento, del ser y el lenguaje). Las instituciones que estos documentos ponen en marcha y que, por su parte, los ponen en acto, son, también, construcciones *erguidas* merced a (y para) *esa* filosofía.

Desde el punto de vista de un estado democrático, los documentos de los que hablamos son actos declarativos, algunos con fuerza de ley, todos con fuerza de convicción o creencia, en los que se expresa y diseña aquello en lo que una ciudadanía debe ser instruida. Que este conocimiento permanezca espontáneo (natural, implícito, incluso cosificado) está en contra de lo que esas declaraciones jurídicas, o proto-jurídicas, manifiestan y requieren. La expresión lingüística del derecho *no es todavía* la comprensión de su contenido semántico. La existencia de instituciones nacionales e internacionales que velan por el cumplimiento del derecho *no es aún* su adquisición, asimilación y crítica, como concepto reflexivo, por una ciudadanía. Cualquier declaración prescribe *a priori* la enseñanza y propagación de la filosofía, de *una* filosofía. En particular *la* filosofía de la lengua que ella misma supone para producirse, fundarse, instituirse (Derrida, 1990, 57). Esto envuelve, ineludiblemente, un compromiso de *presentación* (como mínimo, en virtud de la ley del *pensamiento*) de las *otras* filosofías a la ciudadanía (es decir, a esa parte de la ciudadanía que está formándose: los estudiantes)¹⁵.

¹⁵ Surgen, polo tanto, dos grados educativos, pedagógicos. El primero trata de explicitar, explicar, exponer, la filosofía implicada (implícita, envuelta, comprometida) en el derecho, declaraciones, constituciones, ordenamientos legales, para facilitar el acceso a la ciudadanía (Derrida, 1990, 58). De un modo elemental: informar. En este primer grado, se debe suponer en la ciudadanía el conocimiento de la lengua, la disponibilidad y publicidad de los textos, la formación del profesorado de filosofía. El segundo grado, busca lograr la práctica del derecho a enseñar la filosofía y el derecho a aprender la filosofía del derecho (de las declaraciones, constituciones, ordenamientos legales, etc.). En una palabra: formar (en sentido pleno). En este segundo grado, se presupone que la ciudadanía (o una parte de ella) conoce, con antelación, el fundamento filosófico del derecho, y actúa en consecuencia (Derrida, 1990, 62-63). Estos dos grados se distinguen analíticamente. Desde el punto de vista temporal, de la praxis, se superponen, no son sucesivos. Incluso pueden ser simultáneos, sufrir desfases y reprises. En cualquier caso, el autor (supuesto, nominal) del derecho puede convertirse en el actor (de hecho, personal) del derecho. En el límite, el actuante. O dicho de otro modo: el derecho que el remitente se envía a sí mismo llega a destino, convirtiendo al remitente en *otro* destinatario (beneficiario del derecho) —una re-autorización. Si la figura del primer grado hace conocer lo que se supone, pero se ignora, la segunda convierte el conocimiento adquirido en un derecho *a*, transformando la teoría sabida en praxis consciente. En la

El derecho *a* (derecho de acceso y praxis real) significa dos cosas. Primera, poseer información (su comprensión, exposición, explicación), no sólo adquirir capacidades de leer e interpretar. Segunda, disponer de la filosofía que inspira (de manera latente, tácita, supuesta) el derecho y las cuestiones del derecho en general (filosofía del lenguaje, filosofía de la historia, filosofía de la lógica, filosofía moral, metafísica, por ejemplo). En consecuencia, dominar, también, las *otras* filosofías que complementan, completan o, directamente, destruyen y reemplazan, esa filosofía singular.

Segunda tesis: historia de la filosofía es memoria plural

Para Derrida, la reflexión sobre el derecho a la filosofía no debe contentarse con cierta historia o memoria de los orígenes occidentales de la filosofía (mediterránea, centro-europeas, greco-romano-árabes, germánicas, etc.). Una de sus obligaciones es desplazar el esquema fundamental de esta problemática. Puede recurrir, por ejemplo, más allá de la oposición entre eurocentrismo y anti-eurocentrismo (Derrida, 1997, 31-32). Derrida afirma que existen otras vías para la filosofía, distintas a la apropiación entendida como expropiación (pérdida de la memoria al asimilar otra memoria, oponiéndose una a otra). Y no sólo hay otras vías para la filosofía, sino que la propia filosofía, como *pensamiento*, es la *otra* vía.

El filósofo Fernet-Betancourt desarrolla esta tesis derridiana. Sostiene que hay un tipo de pensamiento que reclama (reivindica) y apela (llama) a la necesidad de dar palabra a todos aquellos *topoi* que carecen de nombre propio en el mapa de la memoria occidental de la filosofía (Fernet-Betancourt, 2001, 15-16). Lugares y memorias que reclaman su derecho a filosofía (no a *la* filosofía). Fernet-Betancourt lo denomina pensamiento intercultural: ética del respeto, tolerancia, solidaridad cultural¹⁶ (Fernet-Betancourt, 2001, 379).

Fernet-Betancourt concibe el ejercicio del derecho a filosofía como un programa constructivo que crea condiciones para una re-escritura de la geografía filosófica. Este lugar reúne las voces portadoras de memorias alternativas, periféricas, reprimidas, marginadas, que fueron y son excluidas en virtud de una concepción esencialista, sempiterna de lo que es, y no, filosofía. El derecho a filosofía se realiza como un proceso polifónico en el que se consigue la sintonía y armonía de las distintas voces a través del muto contraste con el otro, el continuo aprender de sus opiniones y experiencias (Fernet-Betancourt, 29). El resultado es un descentramiento de la reflexión filosófica de cualquier centro dominador. No sólo se logra despiezar el eurocentrismo. También el latinoamericanismo, afrocentrismo, por ejemplo (Fernet-Betancourt, 2001, 41).

Este anticentrismo no es negación o descalificación de ámbitos culturales distintos a los propios. Es un procedimiento crítico. La tradición filosófica propia no se toma como espacio de instalación absoluta. Sólo como punto de partida para acercarse a la intercomunicación filosófica, transporte de tradiciones de pensamiento, memorias de pensamiento que, con dificultad, pueden olvidar (poner entre paréntesis, superar) sus presupuestos (precomprensión, prejuicios, comienzo). El anticentrismo, procedimiento de movilidad y tránsito, capacita para hacer historia de la filosofía como memoria plural. Es, quizás, una forma de entender la filosofía como *otra* vía. Otredad del *pensamiento* a la que Derrida invita.

circulación plegada de estas dos figuras, su complicación, la matriz de su plica, puede asegurarse un doble apoderamiento: comprender y aplicar, interpretar y recodificar (Derrida, 1990, 63-64). La filosofía puede capacitar para este doble poder.

¹⁶ En puridad, el proyecto de Fernet-Betancourt (2001) no es un plan político, una propuesta jurídica. Es una opción ética, filosófica.

Tercera tesis: derecho a la filosofía es derecho de acceso a lo diverso

En relación con lo antedicho, para Derrida el derecho a la filosofía no sólo pasa por una apropiación de la competición entre los modelos filosóficos dominantes (filosofía continental y filosofía anglosajona) y, en límite, de cualquier modelo, sino, y sobre todo, por el acceso a otros *topoi* de pensamiento (Derrida, 1997, 36). En lo relativo a esta diversidad, hay dos rasgos que, manejados con prudencia y cautela, pueden ser útiles para realizar el derecho como acceso diverso a otros *topoi*: interdisciplinariedad e interculturalidad. Prudencia y cautela porque estamos acostumbrados a que se utilicen como eslóganes ideológicos, pedagógicos, políticos, rúbricas administrativas, para primero minorar y, a continuación, vaciar de contenido material y sustantivo la disciplina filosófica. También porque se emplean como criterios para desdibujar y borrar la presencia académica de la filosofía repartiéndola, distribuyéndola, racionándola, entre diferentes áreas de conocimiento con la excusa de su proto-presencia en ellas. Por estas dos razones recurrimos, de nuevo, al enfoque del filósofo Fornet-Betancourt¹⁷.

Interdisciplinariedad e interculturalidad pueden establecer condiciones *mínimas* para institucionalizar el derecho de acceso a otros *topoi* filosóficos, de pensamiento, en y sin olvidar nuestra tradición (Fornet-Betancourt, 2001, 57 y ss.). Es lo que Fornet-Betancourt denomina multilateralismo intercultural. Esta constelación sapiencial surge en el siglo XXI motivada por dos hechos.

El primero es el desafío que supone la existencia de modelos de racionalidad específicos incapaces de decidir, desde sí mismos, sobre cuestiones fronterizas, limítrofes, que se juegan en sus lindes. Estos modelos de racionalidad disciplinar están llamados a constituirse, por el reconocimiento de sus límites, en racionalidades de consulta. El método de consulta puede ser la interdisciplinariedad como *pensamiento*.

El segundo hecho es la emergencia (con consciencia de sí) de tradiciones de pensamiento excluidas por la dinámica expansiva de un *logos* monocultural que uniformiza no sólo la historia de la filosofía, sino sospecha (o, directamente, descarta) el derecho de acceso a lo diverso. No basta con decir que la progresividad de la autoconciencia de las diversas culturas de la humanidad (en África, Asia, América) se trasluce en su concurrencia a foros, congresos, reuniones internacionales en los que reclaman y ejercitan su derecho a ofrecer aportaciones a la construcción de una humanidad universal. También hay que recordar que existe la filosofía americana, china, india, africana. Algunas milenarias. Y la filosofía gallega, catalana y vasca.

Estos dos hechos, entre otros, hacen entrar en crisis la época de las filosofías monoculturales, monotónicas, monolingües (o, como mucho, bilingües). Estas positivities pueden fundar (a través de enunciados-actos performativos) el derecho de acceso a lo diverso del pensamiento, las tradiciones filosóficas plurales. Aceptar y elevar estos dos hechos a concepto filosófico significa, entre otras cosas, convertir en hábito una actitud filosófica

¹⁷ Ciertamente hay otros enfoques. Por ejemplo, la tercera tesis metafilosófica derridiana (también la segunda) puede ser desarrollada desde una filosofía materialista como la de Althusser (2016). Althusser declara que una filosofía que quiera verdadera y honestamente conocerse, saber qué lugar ocupa en el mundo filosófico, tiene que hacer lo que denomina *gran rodeo* por la historia de la filosofía (Althusser, 2016, 69). Significa introducirse en obras y corrientes filosóficas totalmente ajenas (distantes en el tiempo, diferentes conceptualmente, incluso opuestas sistemáticamente). Pero, también, sumergirse en las prácticas no-filosóficas de las personas, en aquellos objetos que la filosofía tradicional (idealista, la denomina Althusser) ha pasado por alto en su historia (materia, trabajo, cuerpo, mujer, niño, prisión, bárbaros, indígenas, poder, entre otros) (Althusser, 2016, 70). Esta regla metafilosófica se basa en la exigencia materialista de no olvidar, en filosofía, la práctica (producción y lucha de clases) (Althusser, 2016, 93-94).

abierta de constante revisión autocrítica y reinstalación teórica continua (Fornet-Betancourt, 2001, 67). Dicho de otro modo: la contingencia histórica radical de cualquier forma de filosofía, su falta de necesidad espiritual, su nulo asiento escatológico, es un plano de inmanencia que permite ensayar una respuesta conceptual diferente, diversificada, al profesional de la filosofía¹⁸ (Fornet-Betancourt, 2001, 68-69).

Cuarta tesis: no hay lengua filosófica original, originaria, exclusiva

En cuarto lugar, Derrida entiende que el respeto y la extensión del derecho a la filosofía es la apropiación y, sobre todo, ultra-pasamiento de las lenguas que se dicen fundadoras u originarias de la filosofía (griego, latín, germánico, árabe) (Derrida, 1997, 37-38). También en este aspecto puede completarse la propuesta Derrida con la deriva de Fornet-Betancourt.

Fornet-Betancourt subraya la importancia de prestar atención a otras voces maestras, sumándolas a las clásicas de la filosofía occidental. Por ejemplo, la voz náhuatl, tupiguaraní, aymara, negra y, en general, las voces indígenas y afroamericanas silenciadas (Fornet-Betancourt, 2001, 85). También se pueden añadir las voces filosóficas china, japonesa, india, y la lengua gallega, catalana, vasca. Esto implica, en primer lugar, acercarse, conocer, publicitar, esas escrituras filosóficas, sus autores, corrientes y discursos. Pero, en segundo lugar, también puede suponer, por ejemplo, que los filósofos formados en la hermenéutica textual convencional den un paso *más*: ir más allá de lo transmitido y documentado por escrito según los cánones de las formas filosóficas académicamente aceptadas. No sólo habría que consultar, con el menor número de prejuicios posibles, fuentes como la poesía popular, literatura, religión, aprender a superar los límites de la cultura escrita, para oír y dar su lugar a otras fuentes pensantes (voces, por ejemplo, que no objetivan su pensar en la escritura, sino que lo transmiten oralmente). También habría que convocar a voces, aún desconocidas, de maestros que no deberían tomarse como objetos de estudio de la antropología, sino como portavoces filosóficos no interpretables, intérpretes por sí y para sí.

¹⁸ Desde una perspectiva filosófica radicalmente distinta (manejo de fuentes, intención y procedimiento hermenéutico, objetivos filosóficos), pero que, curiosamente, puede llegar a converger en los resultados, Pierre Aubenque (2012) plantea la necesidad de desconstruir la metafísica tradicional occidental basándose en su clausura prematura, inmadura, de las posibilidades del *pensamiento*. Cierre que excluye de su campo algo *pretendidamente* impensable y toma la decisión *arbitraria* de establecer una frontera entre lo pensable e impensable. Según Aubenque, el propio Aristóteles ofrece caminos de salida o, al menos, medios para resistirse a lo que la historia convirtió en onto-teología: el programa de una ciencia del ser que interroga por el sentido del ser del ente en general (Aubenque, 2012, 85-86). Este programa apunta a una *accidentalidad no cerrada del ser*. El ser surge de una manera que nunca es previsible, definible (como surgimiento de accidentes inéditos, no subsumibles bajo algunas de las categorías conocidas) (Aubenque, 2012, 90-91). Una *polisemia del ser* que expresa ese surgir alegre, exuberancia de la accidentalidad, que impide que el ser coincida *con uno solo de sus sentidos y se agote en el* (Aubenque, 2012, 91). La metafísica incluye su propio rebasamiento porque es la primera empresa histórica que pretende desconstruir las apariencias, pretendidas certezas, saberes envarados. En su proyecto y ejercicio, la metafísica (desconstruida o no) desplaza fronteras, definiciones (*horismoi*) porque no convierte al ser en un término (*horos*) definible, sino en un horizonte sin más esencia que su propia in-finitud (*aoristia*) (Aubenque, 2012, 94). De esta manera, la metafísica desconstruye los cierres, abre de nuevo las potencias cegadas del/al *pensamiento*. Para esta tarea, puede servir de ayuda la práctica historiográfica de la metafísica desde principios metodológicos renovados (Aubenque, 2012, 95-109). Uno de los más interesantes es el que propone tener en cuenta el *modo de fundación* de las decisiones ontológicas, las presuposiciones que rigen la actividad teórica y práctica de los seres humanos en/desde/para una sociedad particular. O dicho de otro modo: investigar si *esta* fundación se establece por causalidad, analogía, homología, afinidad electiva, interferencia recíproca, o cualquier otro modo de vínculo (inédito o no), con lo que podemos llamar *social* (Aubenque, 2012, 107).

Esta ampliación de las lenguas de la filosofía, y sus sujetos portadores, supone un doble aprendizaje. Primero, aceptar que algunos filosofemas no son transmitidos por filósofos profesionales, pero que pueden llegar a serlo (habría que establecer, entonces, unos criterios válidos para una mayoría, que vinculasen y fundasen la profesionalidad filosófica). Segundo, asumir las consecuencias hermenéuticas, prácticas, teóricas, políticas, morales, del problema de la traducibilidad universal, de pretender entender demasiado rápido traduciendo *in extremis* palabras y experiencias cualesquiera (singulares) a los idiomas filosóficos dominantes (Fornet-Betancourt, 2001, 89-90). El asunto de la universalidad de la experiencia filosófica y de la filosofía de la experiencia se pone en juego.

Si no hay lengua original, originaria, exclusiva, para la filosofía, queda en suspenso la auto-atribución de autenticidad de algunas experiencias de pensamiento, al menos por el momento (será preciso determinar cuál es la duración y condiciones de este momento). Según Fornet-Betancourt, también queda en suspenso la atribución de papeles de maestro y alumno que, a partir de ahora, se intercambian (por ejemplo, en este momento las culturas americanas, africanas, orientales, pueden ser maestras, y el alumno la cultura anglo-europea) (Fornet-Betancourt, 2001, 63). En el límite, podría desaparecer la regla filosófica establecida como punto referencial absoluto para discernir el lugar del maestro, lugar de enunciación del magisterio filosófico. Esta nueva escena escolar, pedagógica, se basa en la renuncia a la doble idea de que el maestrazgo filosófico es una dinámica de implantación en las culturas asiáticas, africanas, amerindias, de un pensamiento monoculturalmente determinado por Occidente, y un proceso de asimilación (integración, expropiación, yuxtaposición) de las particularidades culturales. Pero, a la inversa, también. Esas culturas, mayoritarias o no, practicaron, del mismo modo o de forma diferente, un proceso de asimilación histórica de otras culturas menores. Por último, también se torna problema la naturaleza del sujeto portador del derecho a filosofía. En este punto, Fornet-Betancourt aporta una perspectiva que revisita otras ya dadas en la historia de la filosofía: el sujeto de atribución del derecho a filosofía son los pueblos, las culturas¹⁹.

El derecho a filosofía puede ser un camino para afrontar el desafío cultural de los imaginarios indígenas, africanos, orientales, magrebíes, entre otros, sin apostar por el mestizaje cultural (que puede ser falso, falsa conciencia), aculturación (que avasalla, anula), multiculturalización (que homogeneiza y yuxtapone, en virtud del uno que permite contemplarla como múltiple). El derecho a filosofía, como ausencia de lengua filosófica original, es disponerse a renegociar de nuevo el ejercicio y contenidos de filosofía, sobre la base de una

¹⁹ El sujeto de atribución del derecho a la filosofía es el individuo, la persona. En el sistema escolar, los estudiantes. Así lo aceptamos y reivindicamos. Pero Fornet-Betancourt lo enfoca de otra manera. El portador del derecho a la filosofía son los pueblos, las culturas. Este sujeto afirma su derecho a ver y formular conceptos desde su situación existencial y contexto (Fornet-Betancourt, 2001, 35). Además es sujeto filosófico en el sentido de ser expresión contingente y articulada desde el trasfondo irreductible de los distintos mundos de la vida. Esto convierte en un desafío pensar filosóficamente entre lenguas autorizadas y habilitadas para la filosofía, dialogar con ellas. Que no haya una lengua originaria para la filosofía implica, como mínimo, dos cosas. En primer lugar, la revisión de la forma de racionalidad imperante. ¿Para qué? Transformarla para coparticipar en el proceso de su constitución (autofundación, institución) con las voces afectadas por su exclusión de esa misma racionalidad. Se trata de esbozar una forma de racionalidad que traspase los límites actuales de la “teoría del entender”, y permita ver el mundo y la historia desde la perspectiva de la exterioridad, aún periférica, del otro en cualquiera de sus figuras —extranjero, el de fuera, indígena, inmigrante, etc. En segundo lugar, vivir en la siguiente paradoja o aporía: para desmontar nuestro pensamiento unilateral necesitamos los logros de nuestra propia racionalidad unilateral. El nivel de racionalidad en el que estamos es, al mismo tiempo, la vía adecuada, única, para desmontarlo (Fornet-Betancourt, 2001, 39-43).

discusión igualitaria entre culturas, en una especie de parlamento democrático. Este parlamento no concede a ninguna el derecho al veto, pero otorga el derecho a expresarse sin limitaciones conceptuales previas, es decir, un derecho inequívoco a filosofía (Fornet-Betancourt, 2001, 241).

Quinta tesis: derecho a la filosofía es autonomía

En quinto lugar, para la práctica de un derecho a la filosofía es esencial, según Derrida, la autonomía en un doble sentido. En primer lugar, autonomía con respecto a la ciencia vinculada a la técnica, economía, intereses político-económicos, político-militares. En segundo lugar, autonomía con respecto a las religiones. De lo que se trata es de que el acceso a la filosofía no se niegue (prohíba, dificulte, limite) a nadie (sea cual fuere el área cultural, lingüística, nacional, religiosa, en la que vive) por razones sociales, políticas, religiosas (en razón de su pertenencia a una clase, edad, sexo, grupo, etnia) (Derrida, 1997, 40-41).

En un texto de 1962 “¿Para qué aún la filosofía?”, Adorno da un contenido material a esta autonomía propuesta por Derrida (Adorno, 2009, 401-414). Si la filosofía es necesaria, y lo es al menos como derecho, lo será como ejercicio crítico, crítica, resistencia contra la heteronomía en expansión (Adorno, 2009, 406). La filosofía tiene que proporcionar un refugio a la libertad (Adorno, 2009, 406). Evidentemente no se puede esperar de la filosofía más de lo que puede ofrecer, es decir, no se le puede exigir lo que no es capaz de frenar: las tendencias políticas que en todo el planeta *menoscaban* la libertad (operación de *corte* que se extiende y empapa muchas argumentaciones filosóficas). Al menos la filosofía, en su empleo crítico, puede demostrar la falsedad de lo real, la escisión de la totalidad, la cosificación de la conciencia, la mímesis idiota de los conceptos reificados. Dicho de otro modo: la autonomía de la filosofía la auto-habilita para presentar lo existente en movimiento, como conjunto articulado de lo que ante la conciencia común se presenta en momentos separados, pero que, en realidad, pertenecen al mismo proceso histórico, social, económico, artístico, por ejemplo.

El derecho a la filosofía, como ejercicio de la autonomía, es el compromiso de superar la ingenuidad, naturalismo, espontaneidad, de la conciencia arbitraria, cosificada, separada, que se autoconcibe como ilimitada en su limitación (Adorno, 2009, 408). Disolver esta apariencia, es su primera tarea en un mundo fuertemente socializado. Mundo en el que los individuos, precisamente como individuos, permanecen ciegos y mudos ante esta socialización masiva (Adorno, 2009, 409).

El derecho a la crítica filosófica pretende ayudar formal y materialmente a *esa* figura de la libertad espiritual, intelectual, reflexiva, que no tiene cabida en las corrientes filosóficas dominantes (Adorno, 2009, 409). El pensamiento abierto, coherente, situado en el conocimiento más avanzado, es libre ante sus objetos. No permite que los conocimientos organizados le prescriban reglas. Canaliza hacia los objetos el conjunto de la experiencia que acumula, desgarrar el tejido social que los oculta y los vuelve a percibir de nuevo (Adorno, 2009, 409-410).

El derecho a la filosofía es autonomía porque puede tener en cuenta las mediaciones objetivas y subjetivas, acoger los momentos de la realidad social y política en su dinámica, prescindir del dominio, por ejemplo, de los métodos fenomenológico, ontológico, positivista, o cualquier otro (Adorno, 2009, 410). Este poder o posibilidad es la actividad del espíritu mediante conceptos (Adorno, 2009, 410), la elevación a concepto consciente de lo que los humanos ya saben hoy (merced a las ciencias naturales y sociales) y viven como separado, ajeno, quizás alienado (Adorno, 2009, 411).

Sexta tesis: derecho a la filosofía es (promesa de) democracia

Derrida es tajante: el derecho a la filosofía está indisolublemente unido a una democracia por venir (Derrida, 1997, 42; Derrida, 1991). Podemos vincular esta democracia por venir, siempre en trance de llegar como acontecimiento, con la propuesta educativa de creación de capacidades para el desarrollo humano de Martha Nussbaum (2010, 2012).

Para una sociedad democrática compleja en la que las instituciones de enseñanza están tensionadas por un modelo educativo orientado a aumentar el PIB per cápita, Nussbaum propone el modelo del desarrollo humano (Nussbaum, 2010, 34-47). Este modelo se compromete con la democracia, con su realización como acontecimiento, no sólo como discurso. Es decir, con la formación de una ciudadanía apegada (o con afecto moral) a las instituciones democráticas y el compromiso cívico. Nussbaum (2010, 48-49) propone para debatir con el público (con cualquier público, en los foros cívicos, asociativos, políticos) un conjunto de aptitudes que un estado democrático debe promover en su sistema educativo. Son siete: aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación; para reconocer a otros ciudadanos como personas con los mismos derechos; para preocuparse por la situación y circunstancia de sus conciudadanos; para imaginar cuestiones complejas (biológicas, sociales, económicas, culturales, políticas, clínicas, por ejemplo) que afectan a la biografía de cada persona a lo largo de su desarrollo vital; para emitir un juicio crítico sobre autoridades y representantes políticos, y su quehacer; para pensar en el bien común e integral de la nación como un conjunto complejo, articulado, siempre en vías de integrarse, no descomponerse; para concebir la propia nación como parte de un orden mundial complejo. Estas siete aptitudes deben despertarse, desarrollarse, completarse, revisarse, a través de la disciplina filosófica, en las aulas, con los estudiantes en una educación para la democracia, para la ciudadanía.

Nussbaum (2010, 73-74) propone el desarrollo de un plan con siete objetivos. Son: desarrollar la capacidad del estudiante de “ver” desde la perspectiva del otro; hacerle sentir que ser débil no es vergonzoso, necesitar de los demás no es indigno, tener necesidades y sentirse incompleto son ocasiones para cooperar y crecer en común; desarrollar la capacidad para sentir un interés auténtico por los otros; enseñar contenidos concretos, materiales, de la historia y vida de otros grupos (raciales, religiosos, sexuales, entre otros); fomentar la responsabilidad individual; promover el pensamiento crítico y, lo más importante, su expresión en público (oralmente o por escrito). La filosofía, desde sus distintas áreas, debe hacerse cargo de esta labor para la democracia por venir.

Séptima tesis: imperativos exteriores a la filosofía son filosofía(s)

Desde el punto de vista de Derrida, la crisis de todas las sociedades (occidentales o no) que desearían practicar (ejercitar, realizar, materializar) un derecho a la filosofía, es que la filosofía sufre, en todo el planeta, una limitación en su enseñanza e investigación en razón del recorte de medios de los que se dispone para sostenerlas. Esta reducción se acepta acríticamente (sin calcular sus terribles consecuencias), quizás por no adoptar siempre la forma explícita de la prohibición o censura, represión o silenciamiento (Derrida, 1997, 44-45). Para Derrida, cuanto más se imponen estos imperativos que cercenan el ejercicio filosófico, tanto más urgente se hace el derecho a la filosofía y la llamada a la filosofía, precisamente para pensar y discernir, evaluar y criticar, las filosofías que, en nombre de un “positivismo” tecno-económico militar, un “pragmatismo” o “realismo”, tienden a reducir el campo y las

oportunidades de una filosofía abierta y sin límite, en su enseñanza, investigación, y en la efectividad de sus intercambios internacionales.

Para completar y matizar el *dictum* derridiano podemos acudir, de nuevo, a Adorno. Adorno propone una distinción entre filosofía apologética (Adorno, 2009, 402, 403) y filosofía crítica o negativa (Adorno, 2009, 403, 404). La filosofía apologética está al servicio de la justificación de lo existente, es una mimesis que puede adquirir las formas del reflejo, inversión, distancia, o cualquier otra. La filosofía crítica o negativa se resiste a reproducir lo existente, mantiene abierta la aspiración a nombrar y determinar la totalidad, no renuncia al concepto de verdad. Si la filosofía, en su concepto, puede entenderse como libertad del espíritu que no obedece al dictado del conocimiento especializado, no renuncia a tener *contenido substantivo*, concreto, determinado o determinable (Adorno, 2009, 402), y, además, pretende no aislar (escindir, trocear) los momentos (falsos o verdaderos) de lo real, una de sus tareas es *eleva*r a conciencia reflexiva la conciencia cosificada que naturaliza lo que *sólo* son imperativos exteriores a la filosofía. Estos imperativos, que no se saben a sí mismos, son *una* filosofía, filosofía *espontánea*, cuyo origen puede estar en *varias* filosofías. La crítica, el ejercicio crítico como unidad de problema y argumentos, no como adopción (reclamación, declaración, realización) irreflexiva de tesis, funda el derecho a poner en cuestión los imperativos filosóficos irreflexivos que caen sobre la disciplina filosófica (Adorno, 2009, 404). Dicho de otro modo: la filosofía (crítica) inaugura la posibilidad de abordar la naturalidad, ingenuidad, también mala fe y arrogancia, de las decisiones que desde el exterior se toman sobre ella como inspiraciones o proyecciones de *una* filosofía. Es lo que el público debe conocer a través de los profesionales de la filosofía.

Concluir, repetir, hacer

Las siete tesis metafilosóficas de Derrida pueden y deben tener continuación por otros medios, con otros pensadores, a través de conceptos y devenires diferentes. Nuestra intención es resaltar su riqueza, operatividad, funcionalidad, también utilidad, para el debate entre profesionales de la filosofía. Pero sobre todo, y ante todo, para el diseño y construcción de argumentos que doten al profesional de la filosofía de una postura pública, razonada, por supuesto razonable, que defienda y proponga la presencia de la filosofía en los sistemas escolares y académicos de las democracias avanzadas como pieza imprescindible para la *autocomprensión* y *realización* de las declaraciones y constituciones que fundan, y fundamentan, esas sociedades democráticas.

Repetir el gesto metafilosófico derridiano no es concluirlo. Hacerlo, ejecutarlo en nuestros actos performativos, no es reproducirlo miméticamente. Es crear las condiciones para lograr una experiencia real de un mensaje que puede, y pueda, ser escuchado, entendido, en parte compartido, por un público democrático al que se dirige. Nuestra propuesta consiste en emplearlo para lograr, primero, que ese público pueda separarse de su pensar común, espontáneo, natural. De su conciencia cosificada, mimética. Segundo, empujar a la comunidad filosófica a un nivel autoreflexivo diferente al aceptado comúnmente, que visualiza otros hechos y abre otras vías para su conceptualización. Con esto ya estaríamos manifestando una de las formas de practicar el derecho a la filosofía.

Bibliografía²⁰

Adorno, Theodor W. (2009), *Crítica de la cultura y sociedad II*, Obra completa 10/2, Akal, Madrid.

Althusser, Louis (2016), *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*, Siglo XXI, Madrid.

Aubenque, Pierre (2012), *¿Hay que desconstruir la metafísica?*, Ediciones Encuentro, Madrid.

Derrida, Jacques (1990), *Du droit à la philosophie*, Éditions Galilée, Paris.

Derrida, Jacques (1991), *L'Autre cap. La démocratie ajournée*, Minuit, Paris.

Derrida, Jacques (1994), *Politiques de l'amitié*, Galilée, Paris.

Derrida, Jacques (1997), *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, Éditions Unesco-Verdier, Vendôme.

Fornet-Betancourt, Raúl (2001), *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Desclée de Brouwer, Bilbao.

Martínez, Francisco José (2015), *Pensar hoy: Una ontología del presente*, Amargord Ediciones, Colmenar Viejo, Madrid.

Misrahi, Robert (2006), *Le philosophe, le patient et le soignant. Éthique et progrès médical*, Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, Paris.

Nussbaum, Martha (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Madrid.

Nussbaum, Martha (2012), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.

Vermeren, Patrice (2003), *La philosophie saisie par l'UNESCO*, UNESCO, Paris.

²⁰ No se incluyen los textos citados en el apartado “Anámnesis”.

Té trellat educar localment en una societat global?

La presència del nacionalisme en el panorama educatiu actual

Jaume RUIZ I PEIRÓ

Secció de l'IES Massamagrell a Museros

Les botigues de l'aeroport encara constitueixen un espai de vida nacional, tranquil·litzadora, afeblida, plenament adaptada a les convencions del consumisme mundial. Per al viatger que acaba el recorregut, es tractava d'un espai intermediari, al mateix temps menys interessant i menys terrorífic que la resta del país. Tenim la intuïció que, cada vegada més, el conjunt del món tendria a assemblar-se a un aeroport.

Michel Houellebecq. Plataforma

Potser vostès ja el coneixeran, però hi ha un article del periodista i literat suecà Joan Fuster que duu per títol «Un cert dèficit de filosofia». L'article en qüestió va publicar-se per primera vegada a la mítica revista mensual Serra d'Or, en tres números successius, els de l'estiu de l'any 1969. En eixe article, l'intel·lectual valencià reflexiona sobre per què les lletres catalanes han tingut una tradició literària tan rica i potent pel que fa a la narrativa, la lírica o la dramatúrgia, i tanmateix s'han mostrat tan magres i escasses en l'àmbit de l'assaig d'idees i, encara més, en el del tractat filosòfic sistemàtic. En efecte, observa Fuster, els catalanoparlants podem estar-ne ben orgullosos dels nostres novel·listes, poetes i dramaturgs, donat que noms com els de Joanot Martorell o Ausiàs March no pal·lideixen en la comparació amb les figures forànies, posem per cas Miguel de Cervantes o Dante Alighieri. No tenim res

que envejar-los a espanyols o italians en aquest sentit, vaja. Tanmateix, no passa així amb la literatura filosòfica: per exemple, un país amb un nombre d'usuaris de llengua vernacle similar als Països Catalans com ara Dinamarca, ha parit un filòsof en llengua danesa de la volada de Søren Kierkegaard. Els catalanoparlants no tenim, segons el periodista suecà, cap pensador que resista mínimament una comparació de mèrits amb l'autor de Temor i tremolor. (A mi em se m'ocorre que potser Joan Fuster exagera forassenyadament el seu menyspreu envers els nostres pensadors: no sé si per autoodi o per pur desconeixement, però trobe injust que no considerara Ramon Llull com un filòsof de qui poder traure pit. Allò segur és que, en cap cas, es tracta d'un escolàstic inferior a altres figures de l'època, posem per cas Anselm de Canterbury, Tomàs d'Aquino, Guillem d'Occam o Nicolau de Cusa. Tot i això, acceptarem d'entrada el seu plantejament de la qüestió).

Un colp dibuixat este estat de coses, l'autor de Diccionari per a ociosos es pregunta quines poden haver estat les causes d'este cert dèficit de Filosofia que carcoma l'horitzó de les lletres catalanes. Descarta d'entrada les explicacions, un xic romàntiques, apuntades per Eugeni d'Ors, qui una vegada va escriure que la mancança de filòsofs en llengua catalana es devia al tarannà nacional i el nostre idiosincràtic seny, un pragmatisme arrelat en la nostra història de poble comerciant i mercader, que ens feia fugir instintivament d'entel·lèquies abstractes i castells en l'aire conceptuals tan suposadament propis de l'activitat filosòfica. Res d'això, dirà Fuster. Per al pensador suecà, la causa d'este estat de coses no és gens romàntica, sinó que té un caràcter sociològic i, per tant, pot explicar-se remetent-nos a l'estructura cultural, social i política dels Països Catalans, i no tant a un suposat tarannà nacional identificatiu. La causa, fet i fet, es pot resumir en una d'eixos aforismes genials fusterians: «la filosofia és un afer de càtedra, i no de Jocs Florals». En efecte, argumenta Fuster, si de facto ens manca una filosofia escrita en català es perquè mai no s'ha permès que el català i la seua cultura tingueren un lloc central a les càtedres universitàries arreu dels territoris catalanoparlants. La filosofia (i més encara la filosofia acadèmica, per fer servir la feliç distinció kantiana entre filosofia acadèmica i filosofia mundana) no és terra de bolets. Vull dir que no és un terreny propici per al brot espontani i una miqueta màgic de genis que surten aïlladament sense saber massa bé per què ni com. L'absència d'un bastidor acadèmic (i editorial, afegiríem nosaltres. De segur que Fuster hi estaria d'acord) és gairebé garantia d'absència de filosofia acadèmica a una societat. Deixem-nos, doncs, d'apel·lacions romàntiques al suposat seny dels catalanoparlants i adoptem un punt de vista més sociològic, on es pose sobre la taula l'absència total de revistes i grups d'investigació sobre filosofia catalana a les nostres universitats, així com el magre interès de la majoria d'editorials catalanes per crear i mantindre un catàleg de rigoreses traduccions de clàssics filosòfics, com a vertaderes causes d'eixe cert dèficit de filosofia de què parlava el periodista valencià.

¿Per què no filòsofs, doncs, i sí poetes?... Podríem recordar que «fer versos» és una opció a l'abast de gairebé tothom, mentre que «filosofar» no ho és. Potser sí, es tracta d'això —i no ha de sorprendre'ns, en conseqüència, que hi hagi tants poetes dolents. La filosofia no és una activitat factible «fora hores»: té els seus ritus verbals, les seves lleis internes, la seva clientela especial, que funcionen a un nivell més restringit i enrarit que el de la lírica. Per exposar-ho amb poques paraules: la filosofia és un afer de càtedra, i no de Jocs Florals. Demano perdó per la fórmula, però no en trobo d'altra més convincent. I de Jocs Florals, nosaltres hem arribat a aconseguir-ne un bon esplet. De càtedres, cap. No m'importa que els senyors Martí d'Eixalà o Llorens Barba fossin «catedràtics», o com ells tants més. El mecanisme acadèmic ha fallat. I amb ell, l'idioma. La filosofia, com la poesia, es fa «amb» una llengua. Quan llegim Sartre en el seu francès, ens adonem que sua sang per «expressar-se» en francès com els seus «models» alemanys s'expressaven en

alemany: el francès no és l'alemany. Tots els qui, alguna vegada, ens hem vist obligats a traduir una plana de filosofia d'un idioma a un altre, sabem fins a quin punt la «filosofia» és un artifici irreductiblement vinculat a la llengua. (...) Ni la «càtedra» ni l'«idioma» eren propicis, ni ho són, per una «filosofia catalana». Els filòsofs catalans van haver d'expressar-se en llatí —Sibiuda, Vives, Tosca—, o en castellà. La temptativa d'una filosofia «en català» encara està per fer¹.

Poca cosa que afegir, després d'esta exposició. Fet i fet, partint d'ella, és que vull plantejar una defensa del nacionalisme en l'educació actual, això és, una educació que ha de preparar els futurs ciutadans d'un món irremeiablement global. La pregunta fonamental seria: té trellat entestar-se en la recuperació i construcció d'un llegat cultural propi, identitari, desde l'àmbit educatiu, en una societat com la nostra, cada vegada més globalitzada? No serà una croada absurdament desigual i abocada al fracàs més estrepitos? I pitjor encara: amb independència de quin siga el desenllaç, no serà en qualsevol cas una educació inadequadament primmirada, donats els reptes i desafiaments que esperen als qui hui en dia són despreocupats adolescents? Tots estos dubtes no són gens forassenyats i parteixen de la constatació que les comunitats humanes actuals han abandonat allò que les definia com a cultures, a saber, «els profunds acords sobre els temes profunds». L'entrecomillat ja revela que la fórmula no és meua, sinó en aquest cas de l'antropòleg californià Clifford Geertz. Deixem-lo parlar a ell, puix que segurament explicarà les nostres intuïcions amb molta més mestria del que ho podria fer qualsevol de nosaltres:

Una imatge del món esquixada 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 enteulada 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 teules, 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.

[...] 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, ocòrriga el que ocòrriga, l'ordre de la diferència s'ha de mantindre caiga qui caiga.²

La descripció geertziana connecta poderosament amb algunes de les intuïcions que habitualment tenim respecte del món en què vivim. Solem estar d'acord amb la idea que les societats actuals ja no poden llistar-se formant un extens «catàleg d'identitats ben definides i classificades». No. En el seu lloc, actualment hi trobem societats amb una identitat boirosa, gens perfilada, on l'únic element que es manté amb més o menys estabilitat (i no exempt de dubtes i qüestionaments) és un conjunt mínim de normes que salvaguarden la legítima i

¹ Fuster, Joan, «Un cert dèficit de filosofia (i III)», Serra d'Or, agost de 1969, p. 33.

² Geertz, Clifford, «The World in Pieces: Culture and Politics at the End of the Century», Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics, Princeton University Press, Princeton (Nova Jersey), 2000, pp. 249-250. No existeix cap traducció catalana d'aquest text, així que totes les citacions que en farà són traduccions pròpies a partir de l'original anglès.

pacífica convivència. Han desaparegut, doncs, les cultures enteses com a comunitats humanes amb una identitat forta, i el seu lloc l'han ocupat grups d'éssers humans que comparteixen un mateix territori i que interactuen entre si, però que tanmateix no comparteixen amb tots els seus veïns unes determinades concepcions, uns determinats sentiments i uns determinats valors.

Si aquesta descripció geertziana encaixa amb tanta precisió amb la nostra visió de les coses, potser caldria fer-se la següent pregunta: quin lloc hauria d'ocupar el nacionalisme en l'educació dels ciutadans del futur? Cal continuar lluitant desde escoles, instituts i universitats per tal que els estudiants coneguen i estimen els costums, les tradicions, l'art, la literatura, la història, la filosofia... pròpies d'una societat cada vegada més mestissa? En resum, les identitats locals continuen tenint la seua importància en un món global com el que habitem? La resposta d'alguns pensadors és prudent, però apunta en la direcció que l'ensenyament ha de deixar pas al coneixement no sols d'una cultura, la pròpia, sinó de moltes i molt diverses cultures (algunes de les quals seran, inevitablement, incompatibles entre si). Una tendència la qual diu, més o menys explícitament, que hauríem d'anar acabant amb la idea d'un patrimoni cultural local, el qual es llega de generació en generació, i anar aclarint el pas a una educació que dirigisca la seua atenció a les interconnexions entre les distintes cultures. Com si no hauríem d'interpretar aquestes paraules de la premi Príncep d'Astúries Martha C. Nussbaum?

He parlat de l'estudi d'altres països: però, què passa amb el propi? Tot i que els alumnes haurien de continuar dedicant una gran part de temps al seu país i a la seva història, 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.³

Bé, d'acord. És una manera d'enfocar l'assumpte. Tot i això, ara els demanaré que es plantegen la següent pregunta: què perdem amb esta manera d'entendre l'educació i els seus propòsits? La meua tesi és que voler abarcar el coneixement i fins i tot l'estudi de tantes i tan variades maneres de ser i de sentir té almenys tres conseqüències gens desitjables. Les dos primeres pense que seran fàcils de copsar. En la tercera, hauran de permetre que em detinga una miqueta més.

La primera conseqüència és la inevitable lleugeresa i superficialitat amb què hem d'abodar cadascuna, donat que el temps, l'interès i la capacitat intel·lectual dels éssers humans és dissortadament limitada. No resultaria realista pensar que un estudiant, tot i tindre la millor de les disposicions, ha de ser capaç d'adquirir un coneixement rigorós i profund de les desenes de cultures que molt probablement conformen el seu horitzó social. En el millor dels casos i sent optimistes, podrà adquirir-ne una visió global, de conjunt, més o menys encertada, però poca cosa més. És això el que veritablement buscàvem?

³ Nussbaum, Martha C., *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*, Arcàdia, Barcelona, 2000, p. 128.

La segona conseqüència que hi veig és la d'abocar-nos a un relativisme cultural del qual resulta ben complicat eixir-ne indemne. Vull dir: Resulta una miqueta contradictori transmetre a l'alumne la idea que certes formes de vida són moralment més desitjables que no pas altres, però alhora insistir en què cap d'elles ha de rebre un tractament diferenciat i privilegiat per part del professor o del llibre de text. No és predicar amb l'exemple, precisament.

Per últim, deixen que els assenyale una tercera conseqüència d'una educació d'esta mena: la d'acabar construint les societats del futur com a espais públics de pas, però oblidant-nos que el que veritablement haurien de ser, això és, espai civils per a la convivència. M'explicaré. En voler reduir al mínim les normes que han d'obligar i prevaldre sobre totes les costums i tradicions forànies, pense que estem convertint les ciutats en enormes centres comercials: llocs d'una asèpsia i neutralitat que fa feredat. La meua és una advertència semblant a la que llança Zygmunt Bauman, il·lustrant-la en el seu cas amb el d'una coneguda plaça parisina:

La Défense, una plaça enorme situada a la ribera dreta del Sena, concebuda, pagada i construïda per François Mitterrand, encarna totes les característiques d'allò que anomenaré un espai públic però no un espai civil. Qui visita La Défense se n'adona immediatament que es tracta d'un indret inhòspit: totes les construccions que la envolten inspiren magnificència i respecte, però en cap cas conviden a romandre. Els edificis amb formes impossibles que rodegen la plaça estan fets per a ser contemplats, però no per a entrar-hi: coberts de bat a bat amb vidres d'espill, no s'hi veuen enlloc portes d'accés ni finestres obertes a la plaça; estan arquitectònicament pensats per a fer-li l'esquena a qui els admira. Estes fortaleces/hermites hermèticament segellades estan a La Défense, vull dir, l'adreça postal és eixa. No obstant això, no pertanyen a eixe barri... i fan enmudir a qualsevol que s'hi trobe perdut al bell mig de la vasta plaça. Hi són allà, però precisament perquè hi són sense pertànyer, la sensació de buit uniforme i monòton resulta encara més accentuada. No hi ha cap banc on seure, ni cap arbre que llance una mínima ombra. Sols s'hi veu passar, novament amb monòtona regularitat, els passatgers que són escopits des del metro. Una i altra vegada, monòtonament, una capficada filera de formigues que surt a l'exterior o s'escampa sobre el paviment. Desapareixen ràpidament, i el lloc torna a quedar-se buit... fins a l'arribada del pròxim metro. Estic convençut que el conjunt del nostre món s'assembla més i més a la plaça inaugurada per Mitterrand.⁴

La insistència desde tots els sectors, i també desde el sector educatiu, en convertir les nostres societats en enormes magatzems, amb les mínimes estructures per a protegir de la intempèrie, i on cadascú puga muntar la seua paradeta de mercat, comporta la despersonalització i la buidor en la convivència social i en les relacions humanes. Vist això, tornem sobre la pregunta: estem disposats a llegar un món com eixe a les futures generacions? Un món, per cert, el qual sí té una identitat forta, sòlida, tot i què voluntàriament oculta i inconfessada: la de les formes de vida capitalistes, la del consumisme més salvatge i desbocat. Cap a eixa direcció apuntarà Slavoj Žižek en un fragment amb el qual conclourem la nostra ponència:

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»

⁴ Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*, Blackwell, Cambridge, 2000, p. 126. No existeix cap traducció catalana d'aquest text, així que totes les citacions que en faré són traduccions pròpies a partir de l'original anglès.

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 apreciar (o menysprear) les altre cultures. El respecte multicultural per l'especificitat de l'Altre no és cap altra cosa que una nova afirmació de la pròpia superioritat.⁵

⁵ Slavoj Žižek, „Die repressive Toleranz des Multikulturalismus“, Ein Plädoyer für die Intoleranz, Passagen Verlag, Viena, 1998, pp. 58. No existeix cap traducció catalana d'aquest text, així que totes les citacions que en faré són traduccions pròpies a partir de l'original alemany.

Ensayo sobre la interioridad

Filosofía y mindfulness

Antonio Jesús NUÑO LÓPEZ

UNED - Colegio La Asunción Málaga

Vivimos en una sociedad donde existe una dependencia tecnológica que día a día va en aumento. En pocos años, se ha avanzado más de lo que podría haber soñado el más imaginativo autor de ciencia-ficción de principios del s. XX. Esa forma de entender el mundo da lugar a un tipo de humanidad digital que presenta una serie de características nuevas que requieren toda nuestra atención como filósofos.

Además, la forma de pensar de las nuevas generaciones no tiene el mismo esquema que en siglos anteriores. Mientras antes se podía mantener una forma de pensamiento lineal que nos ayudaba a focalizar nuestra atención en un punto concreto para poder entender bien las cosas y los razonamientos, las personas de la era digital (jóvenes y no tan jóvenes), han desarrollado una manera de pensar diferente. Para explicarlo podemos tomar la imagen de las ventanas del sistema operativo “Windows” (valga la redundancia). Esta generación digital es capaz de tener abiertas varias ventanas a la vez, varios procesos que corren en paralelo y a los que se les presta atención durante unos segundos, a la par que se abre una nueva ventana a la que se le vuelve a prestar atención otros segundos para abrir una tercera o regresar a la primera que se había abierto.

Esta situación plantea varias cuestiones, unas de tipo psicológico donde la palabra “estrés” es determinante, donde el concepto de profundización cabe ser cuestionado y donde es necesario plantearse sobre la forma de ser filósofos en esta sociedad, así como la forma de presentar las reflexiones filosóficas sobre las cuestiones fundamentales a una generación cuya mente funciona por ventanas, por pequeñas píldoras de información que duran unos segundos

y que solo a largo plazo, y tras muchas repeticiones, lograrían algún efecto en la persona. ¿Es posible un trabajo filosófico serio y con profundidad en este contexto?

En estos últimos años se está hablando mucho en el mundo universitario y en la enseñanza Secundaria de mindfulness, de hecho, encontramos diferentes Máster y Expertos Universitarios dedicados a este tema. Con ellos lo que se pretende es abrir la mente a un proceso “nuevo” de concentración plena. En una sociedad cuya forma de pensar está llena de ventanas y de mensajes de texto cortos (y normalmente llenos de faltas de ortografía), parece un camino necesario para mejorar nuestras condiciones de reflexión y atención.

Sirvan como ejemplos ilustrativos de esta preocupación el “Experto universitario Mindfulness en Contextos de la Salud” de la Universidad de Zaragoza. Si señalamos esta universidad, lo hacemos porque en 2013 se convirtió en la primera universidad española que ofrecía un título propio dedicado a este tema. También ahí encontramos el Máster propio en Mindfulness que la Universidad presenta a nivel internacional como un estudio de dos cursos académicos o el Diploma de Especialización en Mindfulness de un año que

proporcionan una formación, basada en las evidencias científicas actuales y en la práctica continua, orientada a la capacitación profesional e investigadora. Van dirigidos a personas que deseen un mayor desarrollo personal y a profesionales sociosanitarios, de la educación, la empresa o el deporte, que quieran incorporar una técnica muy eficaz en estos campos”.¹

Entiende el máster con una finalidad profesional ofreciendo cuatro especialidades educación, empresa, sociosanitario y deporte y presenta el diploma como un elemento para crecimiento personal. Incluso existe la posibilidad de realizar la Tesis Doctoral sobre mindfulness.

Pero Zaragoza no es la única, encontramos en la Universidad de Málaga, el “Máster propio universitario en mindfulness: gestionar emociones eficazmente a través de la atención plena”,² que pretende “dar formación teórica-práctica en inteligencia emocional a través del desarrollo de la atención plena. Integrando la práctica milenaria de la meditación en situaciones emocionales para su correcto afrontamiento”.

Lo ofrecen desde el campo de ciencias de la Salud, y es llamativo ver como recurren en su presentación a la meditación como herramienta para confrontar las emociones. Además, los módulos de máster tocan aspectos tan diferentes como las aplicaciones clínicas, de empresa o de educación, así como herramientas para comprender el cerebro humano desde la neurología o la explicación de la atención plena como herramienta inicial para lograr este proceso de mindfulness.

Podemos encontrar también el Experto en Mindfulness de la Universidad Complutense de Madrid³ y que, en su folleto de presentación junto al título de máster presenta a una mujer joven vestida de negro, sentada en posición de meditación tal y como nos viene a la mente cuando pensamos en una de tipo budista u oriental. El Máster “pretende dar competencias y aprender la secuencialidad de las técnicas de Mindfulness y de sus pormenores y variantes de aplicación según los diferentes tipos y contextos de salud en la vida cotidiana de cada comunidad, grupo o individuo”.

La lista resulta interminable ya que podemos ver cursos, expertos o máster en otras

¹ Tomado de la ficha de inscripción a dichos estudios de la Universidad de Zaragoza

² http://www.titulacionespropias.uma.es/informacion_curso.php?id_curso=6901885

³ <http://nirakara.org/mindfulness-en-contextos-de-la-salud-experto-universitario-universidad-complutense-de-madrid/>

universidades públicas como la de Almería⁴ o privadas como la Camilo José Cela dedicada a contextos educativos⁵ (por citar algunas) en centros psicológicos, en fundaciones con o sin ánimo de lucro y en asociaciones. Basta poner en un buscador de internet “universidad mindfulness” para encontrar todo este abanico de recursos.

Con este panorama de “ventanas” y “mindfulness” queremos plantear algunas preguntas: ¿Qué es esto del mindfulness? ¿De dónde surge? ¿Por qué motivo usamos un término en inglés y no uno en castellano? ¿Esto sirve igual para la educación, para sanidad, para lo personal o para lo colectivo? ¿Tendrá alguna relación con la filosofía? ¿Se complementan? ¿Son cosas enfrentadas? ¿Es otra forma de nombrar la reflexión filosófica o es otra realidad diferente? Si se trata de meditación, ¿el mindfulness podría ocupar hoy el lugar de las religiones tradicionales? ¿Tiene alguna utilidad real para la enseñanza y, en concreto, para la enseñanza de la filosofía? Intentaremos dar respuesta a estas preguntas y terminaremos acercándonos a un concepto “interioridad” que consideramos esencial para poder desarrollar nuestro trabajo filosófico en el s. XXI en este contexto digital y descentrado en el que nos encontramos.

Antes de continuar decir que creemos necesario hacer un aporte significativo a esta cuestión partiendo de varios frentes: los conocimientos filosóficos, los conocimientos teológicos, la participación en cursos de mindfulness y, en cierta medida, la fenomenología de la religión.

También queremos remarcar que en muchos centros de enseñanza pública, privada y concertada en España⁶ se desarrolla de forma transversal en varias asignaturas el trabajo de interioridad.⁷

Sumando estos aspectos, nos vemos en condiciones de hacer un mínimo acercamiento a la relación de mindfulness y filosofía desde la perspectiva de la interioridad.

Pasemos entonces a ir contestando las preguntas que nos quieren ayudar a nuestra reflexión.

¿Qué es esto del mindfulness? ¿De dónde surge?

Siguiendo a Gaspar Hernández⁸ podemos decir que la práctica del mindfulness tiene su origen hace 2500 años en la tradición budista con Siddharta Gautama Buda, iniciador de esta tradición religiosa y filosófica. Pero realmente, debemos esperar al estadounidense Jon Kabat-Zinn para encontrarla a finales del s. XX desprovista de sus componentes y terminología oriental. A través de sus libros, entre los que destacamos, “Vivir con plenitud las crisis” (1991)⁹ o “Mindfulness en la vida cotidiana” (1994)¹⁰ da popularidad al término y comienza a usarse en ámbitos académicos. Este autor es un biólogo molecular, médico, escritor y profesor universitario en Estados Unidos¹¹ y actualmente dirige la Clínica para Reducción del Estrés y el Centro de Mindfulness¹² en la Universidad de Massachusetts.

⁴ <http://mindfulness.ual.es/>

⁵ <http://www.ucjc.edu/estudio/experto-en-mindfulness-en-contextos-educativos/>

⁶ Omitimos en nombre del centro – por motivos de revisión ciega

⁷ Madrid, San Sebastián o León por citar algunos.

⁸ Hernández, Gaspar, *Mindfulness: corazón y mente llenos*, mentesana.es, 18/12/2016

⁹ En español en 2007

¹⁰ En español en 2009

¹¹ Del Instituto Tecnológico de Massachusetts y del Haverford College

¹² Lo encontramos escrito Mindfulness y mindfulness, nosotros, a partir de ahora lo citaremos en minúscula.

Con estos datos podemos ver que el término está determinado en su origen por dos cosas: el budismo y la medicina aplicada a la psicología. En relación a lo religioso vemos que no estamos hablando de algo novedoso. La religión budista tiene una antigüedad y una tradición fuera de toda duda. Además, goza en occidente de un reconocido prestigio gracias a una buena campaña de marketing que la convierten en una práctica de moda en determinados ambientes “VIP” como actores de Hollywood o deportistas. Los caminos de la meditación budistas son de sobra conocidos y presentan diferentes vías para tocar la interioridad de la persona y conducirla a un estado de no-pasión a través del trabajo de la meditación, que se conoce como nirvana y que su estudio detallado queda fuera de esta reflexión.

Lo que sí entra en nuestro comentario es constatar cómo de forma práctica se ha llegado a convertir esa meditación budista en “algo no-budista” quitándole el aspecto religioso y usando un lenguaje cercano a la psicología o, quizá, a movimientos como la “new age”, con un grupo fiel de seguidores que han puesto de moda esta forma de meditación con el nombre “mindfulness”.

¿Por qué motivo usamos un término en inglés y no uno en castellano?

El castellano tiende a incorporar anglicismos al lenguaje coloquial para facilitar su expresión oral en determinados ambientes. En nuestra opinión es el caso del “mindfulness”. Resulta más elegante hablar de un máster en mindfulness, que decir estoy cursando un máster de atención plena. La expresión castellana resulta, simple y quizá bastante básica. ¿Es necesario hacer un máster para aprender a prestar atención a lo que estás haciendo? Un profesor de universidad, un alumno universitario o pre-universitario que lleva muchas horas invertidas al estudio a lo largo de su vida, ¿necesita aprender a prestar atención a lo que está haciendo? ¿necesita que se le enseñe a concentrarse para hacer un examen o para estudiar? Son preguntas que pueden surgir de la expresión traducida al español que no se plantean al escuchar el término en inglés. En inglés suena más elegante y en español parece algo de segunda categoría.

¿Esto sirve igual para la educación, para sanidad, para lo personal y para lo colectivo?

Sorprende ver que los estudios universitarios que se plantean abarcan cosas tan diferentes como la sanidad, la educación, el deporte o la empresa. Si se ofertan, son caros y tienen buena acogida (en el de la Universidad Málaga es difícil conseguir plaza) será porque realmente personas de ámbitos tan diferentes encuentran una utilidad.

Podemos imaginar que en el mundo de la sanidad sea necesaria la atención plena cuando un médico o un enfermero ha pasado 14 horas de guardia y, de repente, se encuentran que entra por urgencias un enfermo con un problema de vida o muerte. Es necesario que en ese momento los profesionales de la salud tengan herramientas para superar su cansancio acumulado y, más allá del subidón de adrenalina que tienen en esos momentos, pongan toda su capacidad personal en salvar la vida a esa persona.

También resulta fácil pensar que es útil para un alumno de Secundaria, aprender herramientas para poder concentrarse mejor cuando estudia, para que deje de lado la inmediatez del móvil y dedique espacio real al estudio de asignaturas poco atrayentes para él y que debe cursar de forma obligatoria.

En el deporte, un atleta que escala una montaña, un corredor de fondo o uno que lanza la jabalina debe prestar atención plena a lo que hace si pretende conseguir una mejor marca, así como debe centrarse en el entrenamiento para aprovechar el tiempo y hacer lo que corresponda en cada momento.

El mundo de la empresa, nos da otro marco, porque el empresario necesita que su empleado esté concentrado al cien por cien en lo que hace para mejorar las ventas y la calidad de su servicio. Aquí nos atrevemos a decir que no sería tanto una herramienta para el crecimiento personal, como provocar la atención plena de la persona para el bien del capital.

Hemos visto también, que el proceso de mindfulness se oferta como una fuente de beneficios en lo personal y en lo colectivo. Existen prácticas aplicables a las personas concretas con una dinámica de concentración de un minuto repartida varias veces al día u otras con una sola meditación al día de 45 minutos. Hay otras dinámicas grupales, con sesiones donde el profesor o el entrenador o el encargado de la empresa pone a todo su grupo a realizar una sesión guiada de concentración, relajación y atención con el fin de lograr mejores resultados en lo que cada uno hace.

¿Tendrá esto alguna relación con la filosofía?

¿Se complementa con ella? ¿Son dos cosas enfrentadas? ¿Es otra forma de nombrar la reflexión filosófica o es otra realidad diferente?

Aquí nos acercamos a la idea central que nos ocupa y nos preocupa. Parece difícil pensar que el futuro inmediato de la filosofía sea próspero, en una sociedad descentrada y tecnodependiente, que tiene una forma de pensar en ventanas y que pueda darse así un contexto de reflexión filosófica seria, profunda y de calidad sin darle alguna herramienta que sirva de ayuda.

Afirmar, entonces, que el mindfulness, desde el punto de vista teórico, no tiene nada que ver con la filosofía ni en su origen ni en su forma y que incluso pueden ser dos cosas enfrentadas, entendiendo al primero como un sucedáneo del segundo. Pero, por otro lado, desde el punto de vista práctico, consideramos que es una herramienta útil y necesaria teniendo en cuenta las características de nuestra sociedad.

Argumentamos estas afirmaciones.

Desde el punto de vista teórico (dejando de lado la idea de filosofía que pueda tener cada corriente filosófica y que podría dar lugar a un estudio más detallado sobre qué entendemos por filosofía hoy) y siguiendo a Ortega y Gasset¹³ decimos

Queremos una filosofía que sea filosofía y nada más, que acepte su destino, con su esplendor y su miseria y no bizquee envidiosa queriendo para sí las virtudes cognoscitivas que otras ciencias poseen, como es la exactitud de la verdad matemática o la comprobación sensible y el practicismo de la verdad física.¹⁴

¹³ Citamos exclusivamente a Ortega y Gasset y a otros filósofos españoles teniendo en cuenta el contexto de esta ponencia de la Red española de filosofía y dejando al margen deliberadamente a otros autores que también podrían enriquecer esta argumentación.

¹⁴ Obras Completas, Edición de la Fundación Ortega y Gasset, Centro de Estudios Orteguianos, Ed. Taurus, Madrid, 2008. VIII, 150

Debemos buscar Filosofía que sea Filosofía con mayúscula y nada más, sin sucedáneos ni distracciones. Intentar adaptar la forma del aparato filosófico a pensamientos religiosos (aunque estén laicizados) o a pensamientos de tipo psicológicos (para mejorar la concentración) sería hacerle perder a la Filosofía lo más profundo de ella misma, sería hacerle perder su esencia y de esa forma la estaríamos condenando a muerte. Si tenemos en cuenta que todas las ramas del saber parten, en su origen, de la Filosofía y que teología y psicología deben su estructura y su base al pensamiento filosófico, no podemos dar más importancia a las consecuencias que al origen. No podemos convertir a la Filosofía en un fruto de la psicología o de una religión sin lenguaje religioso.

La Filosofía no es ciencia, sino que, recordando a Bergson, la Filosofía nace de una emoción pura a base de una concentración de pensamiento¹⁵ aunque deba tener un marco científico al que adscribirse.

Se trata, entonces de reivindicar el papel de la Filosofía (con mayúsculas) frente al mindfulness (con minúsculas), o como decimos en castellano, a la concentración plena.

Otra cosa es que, desde un punto de vista práctico el mindfulness pueda resultar un medio útil a la Filosofía. Si tenemos una sociedad a la que le cuesta mantener su atención en un solo punto, a la que una reflexión larga puede resultarle tediosa porque su mente salta de un tema a otro rápidamente, ¿cómo podemos hacer Filosofía? ¿Cómo podemos transmitirla? ¿Cómo revertir esta dinámica? Aprendiendo las técnicas de concentración y reflexión que esta corriente pseudo-religiosa puede aportarnos. En eso sí vemos una utilidad real y concreta para este siglo XXI.

Desde la Enseñanza Secundaria a la Universitaria; desde el alumnado al equipo docente y, teniendo en cuenta el ritmo de vida acelerado que la sociedad nos marca, esta práctica nos ayuda a tomar conciencia plena de lo que estamos haciendo en cada momento. Solamente podremos avanzar en la Filosofía en España en la medida que podamos ser personas que concentren su energía en un solo punto fijo, concreto y determinado para resolver los grandes temas filosóficos. Lo demás será, sin duda, un sucedáneo de filosofía o una serie de afirmaciones que, bajo apariencia de profundidad, no dejen de ser superficiales. Las afirmaciones meditadas con detenimiento serán aquellas que dejen huella y que puedan repetirse una y mil veces y a las que se les pueda sacar un nuevo matiz, a favor o en contra de ellas, en cada nueva lectura. Las afirmaciones superficiales dejan una pequeña huella en el recuerdo y en la memoria, pero carecen de profundidad y se olvidan con la misma rapidez que han llegado.

Resumiendo, en la práctica el mindfulness es una ayuda a la Filosofía teniendo en cuenta las características de nuestra sociedad para poder centrarse. En la parte teórica, son dos cosas enfrentadas.

Mindfulness y religiones tradicionales

Ahora bien, desde el punto de vista de la Filosofía de la Religión, si se trata de meditar, ¿el mindfulness ocupa hoy el lugar de las religiones tradicionales?

Unido a la forma de pensar por ventanas, el fenómeno religioso pasa hoy por dos estadios diferentes: la secularización y la adaptación. Tanto el cristianismo, como el budismo, así como otras tradiciones se enfrentan en su interior con el problema de una sociedad donde Dios no es importante, donde lo absoluto se ha sustituido por lo inmediato y donde el concepto de Dios o

¹⁵ Ramírez Voz, Jesús, *La generación decisiva*, Xorki, Madrid, 2016, p.166

no interesa, o se está en contra o directamente se ignora su existencia. Cuando conceptos como “salvación”, “vida eterna”, “reencarnación” o “resurrección” han movido en el pasado los corazones de las personas para adscribirse a un determinado credo, hoy no dicen nada a una inmensa mayoría de la población que va en aumento. En el mejor de los casos, habrá personas que se autodenominen creyentes de una religión pero que hacen esa religión a su medida.

En esta línea, la adaptación, significa, que la persona creyente del siglo XXI, en el mundo occidental, asume lo que le interesa de su religión e ignora o rechaza lo que no coincide con su forma de pensar. Ocurre en el cristianismo con los “creyentes no practicantes” o con los que dicen “creo en Dios, pero no en la Iglesia”, olvidando que en el seno del catolicismo son dos aspectos que no pueden ir separados para mantener la fidelidad a su doctrina. Pasa también en el budismo, cuando determinados famosos hacen gala de ser practicantes de esa religión, pero su día a día está lejos de los principios que el propio budismo marca.

No olvidemos el origen religioso budista (y secularizado) del mindfulness, ni olvidemos su finalidad orientada a la meditación sobre uno mismo. Tampoco obviemos el hecho que aquellos que practican mindfulness de forma constante y por decisión personal lo viven con un gran sentido de pertenencia. Podemos afirmar, entonces, que efectivamente todo lo que rodea a esta práctica de relajación y concentración tiene una forma que se asemeja a una especie de religión-sin-religión y sin pretensión de serlo.

¿Tiene alguna utilidad real para la enseñanza y, en concreto, para la enseñanza de la filosofía?

Para responder a esta pregunta tomamos como punto de partida, un artículo aparecido en el periódico La Razón¹⁶ donde habla de “filosofía mindfulness”. Aquí realmente no hace referencia al término filosofía con el rigor de un estudio filosófico o de una corriente filosófica, sino que menciona filosofía como sinónimo de un estilo de vida. Señala 7 hábitos útiles para aquellas personas que quieran trabajar esta realidad diciendo, además, que el mindfulness va más allá de las tendencias, porque se refiere a algo que está dentro de nosotros, de nuestra mente. El yo consciente debe hacer un ejercicio para tomar consciencia de sí mismo con toda su profundidad. Para lograrlo este artículo nos dice que se necesita: curiosidad, perdón, gratitud, compasión, paz, vulnerabilidad y aceptación.

La persona que quiera adentrarse en esta filosofía de vida, debe entonces mantener una actitud de curiosidad ante la vida, vivir cada cosa como si fuera la primera vez que la vives. Además, debe aprender a vivir con el error propio y de los demás practicando la virtud del perdón. Tener una actitud agradecida, nos hace más felices e incluso se invita a hacer una lista de las cosas por las que dar gracias. Habla de una compasión positiva, que nos ayuda a cuidarnos a nosotros mismos y a los demás. Todo esto nos llevaría a la paz, a vivir en paz, a tener paz interior y se cimienta en el reconocimiento de nuestra vulnerabilidad, es decir se cimienta en el reconocimiento de nuestras propias carencias y en aceptarnos tal y como somos.

Es posible que veamos con agrado encontrarnos un estudiante de filosofía que reúna estas características como punto de partida para poder realizar un verdadero ejercicio filosófico. Probablemente muchos de los profesores de Filosofía en España en Secundaria y Bachillerato se sentirían felices con un par de alumnos por clase que tengan esas características. Quizá si

¹⁶ Tiene fecha del 31 de octubre de 2014 y cita al psicólogo clínico Eliseo Goldstein (cfr. <http://www.larazon.es/7-habitos-para-acercarse-a-la-filosofia-mindf-AL7793147>)

nos quedamos solamente en esos puntos tendríamos un nivel de aula bueno, pero si no se avanza más terminaríamos convirtiendo la Filosofía en un manual de auto-ayuda.

Nuestra propuesta: Interioridad.

Una vez que hemos visto los puntos a favor y en contra que vemos a la relación entre Filosofía y mindfulness, queremos presentar un término que se puede usar en ambos campos y que es algo genuino de nuestro idioma, es el término: interioridad.

La Real Academia de la Lengua en una de sus acepciones habla de interioridad como “cualidad de interior”, es decir la calidad, condición o naturaleza de aquello que está en la parte de adentro y que solo se siente en el alma como principio de la actividad propiamente humana.

Con el término interioridad nos estamos acercando a lo más íntimo de nosotros mismos, a aquello que da origen a nuestra actividad como personas, a aquello que nos diferencia de los otros seres vivos. Es esencial para la humanidad cultivar, cuidar, conocer y mejorar esa cualidad de interior. En la medida que la conozcamos y tratemos con asiduidad, van a surgir preguntas y respuestas personalizadas a los grandes problemas de la humanidad sobre la vida, la muerte y el sentido de nuestro ser en el mundo. En otras palabras, va a surgir verdadera y genuina Filosofía.

Proponemos el término interioridad mejor que el de mindfulness porque entendemos que la interioridad tal y como la acabamos de explicar no tiene los defectos del mindfulness, es decir, no proviene de ninguna religión a la que se le quita su lenguaje religioso, tampoco es un sucedáneo de nada ni es una forma de explicar las cosas desde lo superficial, más bien al contrario. Es un acercarse a aquello que nos distingue como seres humanos, que nos hace ser lo que somos cada uno de forma individual y no ser otras personas. A su vez, es lo que nos identifica como raza humana dentro del mundo y más allá de las fronteras de una raza o de un país. Por otro lado, se puede entender que interioridad engloba a mindfulness y lo convierte en algo más pequeño, en una herramienta, en un medio para alcanzar la interioridad, un mal necesario que ayude a una sociedad descentralizada, superficial y digitalizada en exceso a encontrar de nuevo su centro. Un medio para tocar la cualidad de interior, pero no un fin en sí mismo.

Interioridad y Filosofía van, entonces, de la mano más allá de modas y solo podremos hacer una buena reflexión filosófica en la medida que toquemos la cualidad de interior de lo que tengamos delante, o la cualidad interior de nosotros mismos. Nuestra tarea filosófica en este s. XXI no será tratar una cuestión de método, ni una cuestión de fenomenologías, ni será un tema de análisis textual o de defender la importancia de la Filosofía frente a las ciencias experimentales, será una tarea de interioridad, de recuperar el gusto por la esencia de las cosas, por la intimidad de las cosas, de recuperar lo esencial de nuestra humanidad y que la sociedad pueda entrar en contacto con esa esencia alienada por la descentralización y las prisas.

Si en el mito de Platón se hablaba de una realidad que está fuera de la caverna y más allá de las sombras, hoy la interioridad nos lleva a darle la vuelta al mito y a pensar que la humanidad vive fuera de la caverna, mirando las sombras que hay dentro y necesita saber qué es lo que pasa dentro de la cueva y ponerle nombre para poder así redescubrir la verdadera realidad que le rodea fuera y que no es capaz de apreciar por estar mirando las sombras, los sucedáneos, las adaptaciones de sí misma.

Es, en nuestra humilde opinión, el desafío filosófico que nos plantea este siglo XXI.

La Práctica Filosófica para la paz

Soledad HERNÁNDEZ BERMÚDEZ

Asociación Consulta Filosófica

La práctica filosófica es una actividad en la que un filósofo se ofrece para acompañar a sus consultantes durante una reflexión dialogada, orientada a clarificar, las preguntas, conflictos, retos o inquietudes existenciales de la persona. El filósofo asesor es una persona con formación filosófica, instruido en el diálogo lógico, ordenado, mayéutico... que proporciona a sus consultantes una ayuda humana efectiva consistente en aclarar ideas, reformular términos, aprender a pensar y en fin, conocerse a sí mismo a través de la palabra. La práctica filosófica trabaja con muy diversas edades, desde niños de 3 años hasta adultos de más de 80. Siempre trabajando a través del diálogo socrático, utilizando herramientas del pensamiento como: definir, conceptualizar, argumentar, problematizar... etc, y actitudes para pensar como: la paciencia, la escucha activa, la suspensión del juicio, la sorpresa, el rigor, la humildad... Todas estas herramientas y actitudes que se trabajan en grupo no sólo ayudan a pensar mejor, de manera más coherente y ajustada con la realidad sino que también fomentan el conocimiento de sí mismo y la consciencia del entorno. La creación de comunidades de investigación (caracterizadas por ser igualitarias, justas, y donde se trabaja la tolerancia, la no-competición, la suspensión del juicio, el respeto, la libertad de pensamiento y su expresión...) se rige por valores democráticos que fomentan la paz.

¿Qué es y en qué consiste la práctica filosófica?

La práctica filosófica es una actividad en la que un filósofo se ofrece para acompañar a sus consultantes durante una reflexión dialogada, orientada a clarificar, las preguntas, conflictos, retos o inquietudes existenciales de la persona. El filósofo asesor es una persona con formación filosófica, instruido en el diálogo lógico, ordenado, mayéutico... que proporciona a sus consultantes una ayuda humana efectiva consistente en aclarar ideas, reformular términos,

aprender a pensar y en fin, conocerse a sí mismo a través de la palabra. Se tiene la idea de que la filosofía es aburrida, intelectual y alejada de la realidad... Pero, verdaderamente, la filosofía no es más que una actitud ante la vida, una forma de vivir y cuestionarse... De manera que es algo muy práctico y útil a la hora de enfrentarnos con nuestro día a día. El asesoramiento filosófico parte del supuesto de que buena parte de los conflictos humanos son, en su origen, de naturaleza filosófica, pues es la filosofía personal de cada uno la que conforma las actitudes básicas ante la realidad, ante la vida. Por ello, busca apoyar a quienes desean comprender y comprenderse, incrementar sus habilidades de reflexión, imprimir una dirección más consciente en su vida, enriquecer y ampliar sus perspectivas, a quienes aspiran, a vivir con más congruencia, lucidez y conciencia. A lo largo de nuestra vida surgen preguntas, conflictos o retos que tenemos que atender, que no son patologías clínicas ni pertenecen a disfunciones psicológicas... El asesor filosófico entiende que las crisis son inseparables del desarrollo del ser humano y que carece de sentido patologizarlas por sistema. Sin embargo, siempre que el asesor considere que la situación u objetivos que plantea el consultante no se adecuan al tratamiento filosófico y requieren, en cambio, un abordaje psicológico, lo derivará a los profesionales correspondientes.

Filosofía para niños:

Trabajamos con niños desde la etapa infantil para trabajar capacidades como pensar por sí mismos, elegir, posicionarse, argumentar, escuchar, saber estar...

Filosofía con adolescentes:

En la adolescencia necesitamos cuestionar nuestro mundo, cuestionarnos a nosotros mismos y al resto, necesitamos posicionarnos y conocernos para poder actuar con firmeza y decisión. Con adolescentes trabajamos la consciencia de ellos mismos, la argumentación, el respeto a las diferentes ideas, la reformulación, el control de las reacciones...

Filosofía para adultos:

Tanto en el trabajo, como en el medio familiar o entre amigos, conocerse a sí mismo resulta esencial para relacionarse con los demás y reaccionar adecuadamente ante los problemas de la vida. La práctica filosófica es útil para todas las edades de la vida.

Filosofía en la vejez:

La soledad, la muerte, o la falta de trabajo del pensamiento y la memoria son tal vez más grandes cuando el tiempo pasa. Los diálogos filosóficos son un buen medio para continuar trabajando la memoria, la reflexión, la escucha y otras tantas herramientas del pensamiento más.

Filosofía en el campo social:

Muchas formas de lo que se ha dado en llamar discapacidades, el riesgo de exclusión social, o las situaciones radicales del sujeto y la vida, pueden ser mejor comprendidas y vividas de forma más calmada y lúcida a través de la práctica filosófica.

Filosofía y mediación:

Conocer las formas de resolución de conflictos dentro del ámbito laboral, familiar, vecinal... etc, y servirnos de la práctica y el diálogo filosóficos para ello, resulta de enorme interés, y nos dota de herramientas para conocernos, escucharnos, atendernos, aceptarnos y modificar nos tanto a nosotros mismos como a nuestro entorno...

Filosofía y orientación laboral:

El conocimiento de sí mismo es la clave para el arraigo en los diferentes entornos, con los otros y con el mundo en general. Encontrar sus propios gustos, sus proyectos, sus metas y su forma de encarar la vida a través del diálogo filosófico permiten realizar con objetividad proyectos de futuro...

Filosofía en hospitales:

¿Y por qué no llevar la filosofía práctica allí donde el dolor, la muerte, el nacimiento, la espera, y otras partes de la vida están tan patentes?

¿Cómo fomenta la consecución de la paz?: Las cuatro dimensiones:

Dimensión intelectual: pensar por uno mismo:

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

Dimensión existencial: ser uno mismo:

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

-Expresar identidad personal por medio de juicios y elecciones y asumirla.

Dimensión emocional: sentir y pensar las emociones:

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

Dimensión social: ser y pensar con los otros:

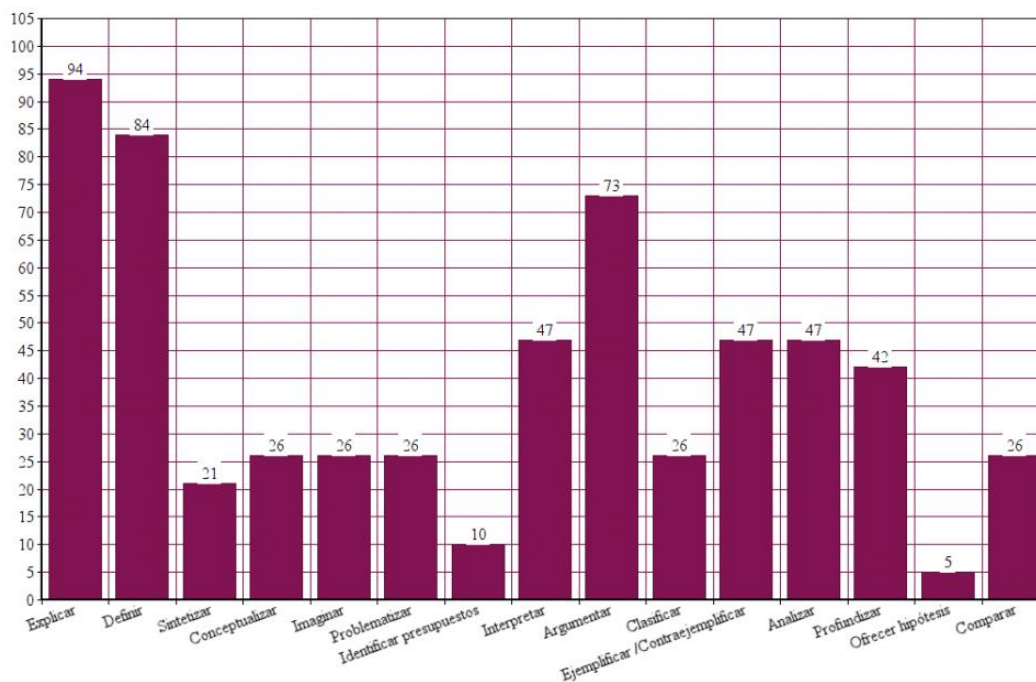
- Escuchar al otro, darle espacio, respetarlo y comprenderlo.
- Interesarse por el pensamiento del otro: descentrarse por medio de la reformulación, las preguntas y el diálogo.
- Asumir riesgos e integrarse en un grupo.
- Comprender, aceptar y aplicar las reglas de razonamiento y funcionamiento.
- Discutir las reglas de funcionamiento.
- Responsabilizarse: modificación del estatus de la persona frente al estatus del maestro y del grupo.
- Pensar con los otros en lugar de competir: aprendizaje de la confrontación de ideas y de la emulación.

Las herramientas del pensamiento que se utilizan para todos estos objetivos en sus cuatro dimensiones, podrían ser los que siguen: definir, ejemplificar, sintetizar, analizar, buscar contrarios, universalizar, particularizar, conceptualizar... Algunas de las actitudes que se trabajan siempre en nuestros talleres son: sorpresa, humildad, suspensión del juicio, disponibilidad, distancia, rigor, responsabilidad, confrontación, posicionamiento...

¿Cuando no va de razones... de qué va? Resultados de nuestra práctica filosófica:

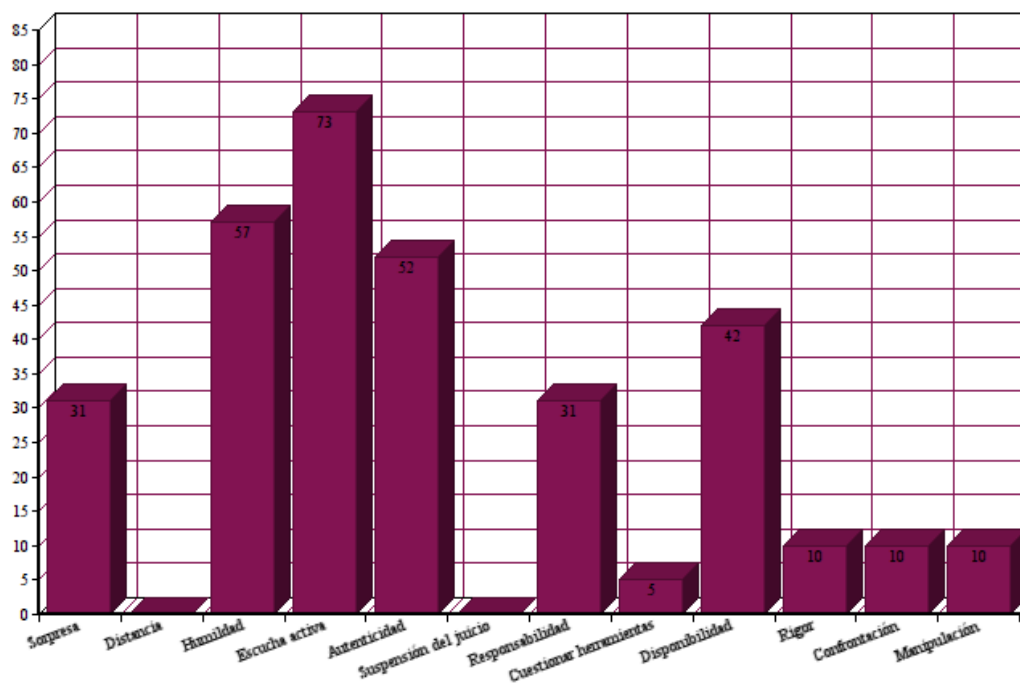
Tanto en el Instituto en el que trabajamos con adolescentes, como en los centros de logopedia con niños, o en centros sociales con personas con discapacidad y en consultas individuales y cafés filosóficos con adultos, tenemos constancia de que ha habido enormes progresos y una mejora del nivel de consciencia en los siguientes campos e ítems. Estas son las mejoras que se han producido en el curso 2015-2016 en la utilización de herramientas del pensamiento, en tanto por ciento:

Herramientas



Estas son las mejoras que se han producido a lo largo del curso 2015-2016 en la práctica de actitudes del pensamiento, en tanto por ciento:

Actitudes



Los resultados sobre habilidades emocionales nos muestran que hay una mayor confianza en sí mismos, que hay una mayor confianza de los padres hacia ellos, y un mayor respeto entre ambos. En los resultados sobre habilidades intelectuales vemos claramente como aprenden más fácil a aprender junto con un aprendizaje de métodos de estudio o formas de memorización. En cuanto a las habilidades existenciales también observamos grandes cambios: se produce un mayor nivel de consciencia de sí mismos, un mayor nivel de auto-conocimiento y una mayor consciencia del entorno. Para las habilidades sociales los resultados son sorprendentes, pues la comunicación con las familias se hace mayor de mejor calidad, y observamos también mejoras en la elección de relaciones de amistad.

La imagen corporal

Una propuesta didáctica para la enseñanza de las prácticas corporales a partir de la fenomenología de Merleau-Ponty

Emilio Ginés MORALES CAÑAVATE

SEFE - UNED - EIPS

Prólogo

Este trabajo de investigación tuvo sus prolegómenos hace ya cinco años, durante el curso 2012/2013, en el que, tras haber realizado los estudios de Filosofía y terminada la tesis titulada *El saber del cuerpo: Percepción en Merleau-Ponty e Intuición en Bergson*, se inició un período de transformación en la Escuela Internacional de Psicomotricidad (EIPS) con la finalidad de reorientar los fundamentos teóricos y prácticos sobre los que se apoyaba, liderado por el autor de esta ponencia, al ser director pedagógico de dicha escuela.

En este centro se realizan anualmente cursos de Posgrado de un año sobre Educación Psicomotriz y Terapia Psicomotriz con la Universidad de Comillas; en ellos, profesionales de diversas ramas, entre las que se encuentra prioritariamente la Pedagogía, la Psicología o la Salud, se perfeccionan en la manera de comprender el fenómeno del cuerpo.

Las bases teóricas de dicha disciplina, como la psicomotricidad, aun en sus inicios, han sido siempre consideradas fundamentalmente desde dos perspectivas: la primera, el Conductismo, al trabajar la dependencia Estímulo corporal–Respuesta motriz; la segunda, el Psicoanálisis, al profundizar en las relaciones entre las vivencias traumáticas de la infancia y su influencia en la edad adulta. Ambos enfoques trataban de asociar como dependientes de la personalidad del individuo, y no como consustanciales a ellas, manifestaciones motrices y

corporales tales como el equilibrio, la torpeza motriz, la descoordinación o la agnosia corporal.

Estas aportaciones, lejos de ayudar a los profesionales, aumentaron la confusión, pues el cuerpo no se consideraba como fenómeno de estudio central, sino que era considerado como un instrumento secundario al servicio de los procesos mentales. No obstante, de un modo progresivo y con el transcurso del tiempo, las aportaciones de la Filosofía, la Fenomenología y, especialmente, el trabajo de Merleau-Ponty, son cada vez más valoradas y reconocidas para comprender teóricamente el cuerpo vivido y trabajar con él en educación y terapia, tal y como se aprecia en las referencias bibliográficas de numerosos trabajos¹.

La Fenomenología se acerca al cuerpo como expresión originaria. Nuestra investigación se centró en «la imagen corporal». Existían dos aspectos fundamentales a tratar: en primer lugar, ¿cómo trabajar el fenómeno de la imagen corporal de tal forma que los profesionales tuvieran una propuesta didáctica fenomenológica para investigar sobre este tema? En segundo lugar, ¿cómo elaborar una metodología en el marco filosófico de Merleau-Ponty? A la primera pregunta la respuesta fue elaborada a partir del «Prólogo» a la *Fenomenología de la Percepción* (*Fenomenologie de la Perception*); la segunda a través del debate conjunto sobre «Algunos aspectos tratados en “Interrogación e intuición” (*Interrogation et intuition*) y “entrelazo–el quiasmo” (*l’entrelacs-le chiasme*)» de su obra *Lo visible e invisible* (*Le visible et l’invisible*). Todo esto se hizo siempre con el auxilio de otras obras de carácter filosófico que eran citados por el filósofo o que ayudaban a clarificar nuestras ideas; a ello se unió el trabajo práctico que ayudó a comprender los conceptos partiendo de la experiencia vivida en la sala, ya que a menudo teoría y la práctica coincidían.

Introducción

¿Qué posee de esencial el fenómeno de la imagen corporal? Hallamos la respuesta al reducir la esencia del cuerpo mismo a un «estar ahí» no ligado a un estímulo externo o a una fuerza espiritual interna que la anime. Tampoco hay que dividirla en «partes extra partes» (cabeza, corazón, miembros) para desgranar su esencia, como ha hecho la Psicología al separar la *psique* humana en factores como la memoria, el lenguaje o el pensamiento.

¿Cómo podemos acceder entonces al estudio de esta presencia tan singular? «Estar ahí» no es algo simple, ya que si se pretende hacer filosofía fenomenológica hay que crear la situación «dentro de la existencia²». El adverbio «dentro» exige el compromiso de no mantenerse en una superficialidad plana como la lisura de un cristal, sino de llegar al sentido central del fenómeno.

El primer paso a seguir fue colocar al cuerpo como objeto de trabajo, y para ello se hizo necesario reivindicar su estatuto fáctico, esto es, como un fenómeno observable. Era necesario «situar al cuerpo en el mundo», arrojado «entre las cosas». Los sujetos exponían su cuerpo como un objeto más en situaciones lúdicas imitativas, simbólicas o representativas que, dada la actividad perceptiva incesante del cuerpo, no dejaban de transformarse.

Sin embargo, el intento de reducir la imagen corporal a un hecho, del que también se pueden extraer conclusiones, hace necesario no olvidar que el fenómeno se estudia no como

¹ Panhofer, H.; Ratés, A. (editoras), *Encontrar compartir, aprender. Máster en danza y movimiento. Jornadas del Décimo aniversario*, Servei de publicacions de Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona. 2014.

² Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, Gallimard, Paris, 1945/ 2010, p. 7.

«ser ahí» sin más, sino que su descripción requiere un sujeto capaz de extraer trazos objetivos de aquello que ha vivido subjetivamente. Para llegar a tener esta capacidad se requiere un trabajo prolongado a lo largo de los años.

Por lo tanto, no es lo mismo hablar sobre el cuerpo en un estado de relajación que en un estado de excitación o de miedo. De ese modo, las situaciones de trabajo se desarrollan en una atmósfera cálida y proclive a la manifestación corporal relajada y sin trabas, en donde como primera consigna se establece tratar de «describir sin intentar explicar o analizar»³.

Era fundamental cambiar el modo de hacer Filosofía, pues ésta se ha reducido comúnmente al ámbito del análisis conceptual. Sin embargo, en esta propuesta la afirmación Merleau-Pontiana ayudó sobremanera a centrar el trabajo: «La fenomenología se deja practicar y reconocer como manera o como estilo, existe como movimiento, antes de llegar a una consciencia filosófica total»⁴.

La construcción fenomenológica requería, en este caso, jugar previamente con la imagen corporal y sensibilizarse hacia ella de distintos modos hasta reconocerla como modo de ser que también puede acceder a escorzos de objetividad.

Desde esta perspectiva, Merleau-Ponty se opone al filósofo que se pregunta si se hace Filosofía cuando los sujetos parten del movimiento y de la acción corporal sensible. El filósofo francés valora la descripción vital del fenómeno antes que la conceptualización intelectual del mismo.

Por lo tanto, se hace necesario el desarrollo de un nuevo método didáctico de acuerdo a la verdadera naturaleza del fenómeno, ya que cualquier imagen es, por el mero hecho de presentarse al sujeto, un cruce afectivo entre pasividad sensible y actividad motriz.

Este camino ya fue planteado por autores como Marx, que contemplaba el fenómeno de la explotación en los cuerpos de los trabajadores procedentes de las clases obreras; por Nietzsche, al relacionarlo con la tragedia teatral y la diatriba entre lo apolíneo y lo dionisiaco; o por Freud, al investigar sobre las fuentes de excitación que se perciben en distintas zonas corporales, las cuales son reacciones particulares del sujeto ante las apariciones de objetos exteriores que se encuentran a la vez fuera y dentro del individuo. Percepciones de dolor y placer situadas en la boca o los genitales que «se desprenden al yo de la masa sensorial»⁵.

Primer Problema: ¿Cómo trabajar el fenómeno de la imagen corporal con una didáctica fenomenológica?

Un fenómeno como el que estudiamos se encuentra en un intermundo que ha de ser percibido por dentro y por fuera. Todo ello resulta forzoso para comprenderlo y evitar caer en la tentación de anteponer las etiquetas teóricas a lo vivido. La tarea didáctica era hacer *epojé* de ellas y darle así un valor tanto a lo que se vive como a lo que se piensa.

Para realizar la tarea anteriormente mencionada, durante la investigación se pusieron entre paréntesis las operaciones con las que la Psicología ha construido el cuerpo objetivo. Por ejemplo, aunque Piaget⁶ consideró que el estadio sensoriomotor era el fundamento de las operaciones mentales de cero a dieciocho meses, en nuestro trabajo las operaciones de «la casualidad y el efecto» —por ejemplo— eran motivadas por una práctica estrictamente basada

³ Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p. 8.

⁴ Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.8.

⁵ Freud, S., «El malestar en la cultura», en *Obras completas*, Biblioteca nueva, Madrid, 1974, Tomo VIII, pp. 3019–3020.

⁶ Piaget, J.; Inhelder, B., *Psicología del niño*, Morata, Madrid, 2002, pp.24–48.

en el efecto sensorial que produce actuar en un mundo que parece adaptarse a tus deseos y que se prolonga durante toda la vida. Los «esquemas» eran secuencias de acciones producidas por el placer de actuar y ordenar el entorno, y la «permanencia» se edificaba en un contexto en el que el sujeto disfruta por encontrarse con las mismas acciones gratificantes día tras día hasta el final de su vida.

La actividad sensoriomotriz no es una fase que va hasta los dieciocho meses, tal y como postula Piaget, sino que es la misma actividad perceptiva (sensible y motriz) que atraviesa toda la evolutiva del individuo, sostén de sus relaciones y su pensamiento. Perspectiva dialéctica que da forma a la Psicología de autores como Henri Wallon, que también influyeron en Merleau-Ponty: «No bastaría con siquiera inventariar, en cada período, todos los factores que se unen, pues lo importante no es tanto su presencia como sus relaciones o su papel. Lo que distingue entre sí las fases, es un estilo particular de comportamiento⁷».

Al describir el fenómeno del cuerpo y su imagen, el profesional tiene que desprenderse de explicaciones causales mecanicistas como el Behaviorismo, espiritualistas como el Psicoanálisis o incluso sociales como la corriente sistémica, para así entrar en contacto con la experiencia del fenómeno.

¿Cómo puede la persona librarse de estos condicionantes? Mediante la descripción de la experiencia tal y como es, dentro de un marco especialmente acondicionado para que el sujeto experimente con su cuerpo hasta poder descubrir y conceptualizar sus hallazgos percibiendo el placer o el displacer sensible en el que la imagen corporal resulta «tocada». Hay que despojarse de los bloqueos que crean las explicaciones naturalistas basadas en las relaciones causa-efecto o asociaciones estímulo-respuesta.

El objeto de estudio que era la imagen corporal había de ser percibida como un «paisaje vivo» sobre el que se construye la geografía de los conceptos *a posteriori*⁸. Por lo tanto, el primer objetivo es sentir la existencia antes que tener una idea de la misma, despertar la presencia antes que su «idea». De ese modo, vivirse como «aparecer» da lugar a un vínculo práctico con el mundo: la imagen corporal es la fuente de todo aprendizaje y sobre ésta gira el resto de las imágenes, tanto internas como externas, tal y como afirmó Henry Bergson en el primer capítulo de su libro *Matière et Memoire*⁹.

La experiencia fenomenológica cuestiona la tendencia a hacer de la conciencia una interioridad, la cual asimila lo divino e intangible a la razón, tal y como dijo Agustín de Hipona¹⁰. El interior es, según el idealismo, el que recibe todos los mensajeros corporales y los enjuicia al superar la percepción sensible e imponer sus operaciones o categorías en cada etapa. Es como si la evolutiva del sujeto se convirtiera en una compilación de síntomas más que de descubrimientos, y el crecimiento estuviera sujeto a una programación anticipada.

El trabajo de investigación sobre la imagen del cuerpo requiere, en cambio, «reflexionar teniendo en cuenta lo irreflejo», explorar los contornos oscuros del cuerpo, sus zonas latentes, las figuras y delineamientos, así como las direcciones para percibir hacia dónde conducen al sujeto.

Por ello se ha de seguir la huella de Kant en *La Crítica de la Razón Pura*, que concebía unido el mundo sensible con lo inteligible. En caso contrario, ¿cómo se podrían comprender

⁷ Wallon, H., *Del acto al pensamiento*, Psique, Buenos Aires, 1978., p. 105.

⁸ «Como la geografía respecto del paisaje, en el que se aprendió por primera vez que era un bosque, una pradera o un río», Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenology de la perception*, op. cit., p.9.

⁹ Cfr. Bergson, H., «Matière et Mèmoire», en *Oeuvres*, PUF, Paris, 2001, pp. 161–356.

¹⁰ Cfr. Agustín de Hipona, *Confesiones*, disponible en Librodot.com, URL: www.w.diocesisdecanarias.es/pdf/confesionesanagustin.pdf

las categorías si se prescinde de los sentidos¹¹? El *Cogito* no aporta por sí mismo nada si no se dirige hacia algo que intenta desentrañar, si no pone al sujeto en situación experimental y de descubrimiento ante su propia imagen, la de los otros y la de los objetos.

Por lo tanto, durante la investigación se parte de una imaginación intuitiva antes que intelectual, de una «subjetividad pre-reflexiva¹²» que se siente auto-afectada interna y externamente por las imágenes corporales que percibe. La imagen corporal parece un contorno cerrado, aunque guarda dentro de sí la pasividad y la actividad: es forma e idea, pero también espíritu, en la medida que la persona es acción e impulso dirigido al mundo.

Por otra parte, el fenómeno de la imagen corporal, lejos de presentarse al sujeto como forma estática en un fondo inamovible, se muestra como un «campo de percepción» dinámico que trasciende la capacidad de ordenación de las «leyes de la Gestalt», las cuales organizan la forma y el fondo en «simetría», «constancia», «simultaneidad»... La Gestalt concibe la percepción dentro de un diseño lógico.

En cambio, desde nuestra perspectiva la evolución del sujeto no puede basarse en la contemplación de la imagen corporal como un holograma repetible, sino como anunciadora de una ontología de la diferencia en cada persona, tal y como Merleau-Ponty argumentó: entre lo visible y lo invisible¹³. Esta diferencia es la piedra angular de todo acercamiento educativo o terapéutico para respetar la diversidad. En la investigación sobre este desvelamiento con sujetos de todas las edades se conjugan de un modo transversal la diversidad salvaje y la sedimentación en cada etapa.

EDAD	FASES DEL APARECER	MODOS DE DARSE
0-3	El aparecer salvaje del fenómeno: situación sensoriomotriz en el mundo. Mostrarse-desaparecer. El nacimiento, institucionalización de un porvenir.	—El deseo de dar y recibir, ser percibido y escuchado, abrazar y ser abrazado. (Mostrarse-ocultarse-dormir-despertarse). —Posibilidades de situación espacial, exposiciones al hambre, el frío, la pesadez, las luces.
3-6	La intencionalidad como institucionalización de una experiencia histórica de relación con el medio (cuerpo-objetos-otros).	—Mantenerse en un recinto cerrado. Construirse y Habitar una casa-cuerpo que proteja. —Expresar emociones como conductas animales-hombres. —Primeras organizaciones del mundo en lo bueno y lo malo.
6-12	Moverse dentro de las reglas para ser aceptado y nunca abandonado por el otro. Ilusión de ser reconocido y reconocerse en el otro.	—Roles familiares: imitar estar enfermo, ser cuidado y curado. —Roles sociales: el espectáculo: la fiesta-el viaje-el circo. —Roles culturales: el rey-la reina-El héroe-la bruja-el pirata-el bandido-el mago-la maga.
12-17	La diferencia (entre lo visible y lo invisible): lo lateral de la imagen: el silencio, el lenguaje indirecto y tácito. El sueño. Aperturas de núcleos de verdad: El movimiento auténtico.	—Reactivación de lo instituido anteriormente (0-6), según un Edipo patológico o formador. —Elaboración de significaciones subjetivas: las emociones y su reverso: crear-destruir-seducir-atemorizar-guerrear. La piel (el tatuaje). —Elaboración de significaciones objetivas: robots-

¹¹ Kant, I., *Crítica de la razón pura*, Biblioteca virtual universal, 2003, p. 138, disponible en la URL www.biblioteca.org.ar/libros/89799.pdf

¹² Cfr. Rivera Rosales, J., *Kant: «la crítica del juicio teleológico» y la corporalidad del sujeto*, Aula abierta, UNED, Madrid, 1988, pp. 138-152.

¹³ Cfr. Deleuze, G., *Diferencia y repetición*, Amorrortu Editores, 2012, p. 113.

		maniqués—el disfraz—el personaje—el comic—la máscara.
17–60	Habituales: «Mi adhesión en el mundo». Simetría—lateralidad—extensión—situación—ritmo. La regla. De lo visible y lo invisible.	—Representar relaciones. Afirmar (sentir auténtico)—negar (sentir falso). El otro, imagen de nuestras decisiones en el que nos reconocemos y nos completamos. —Reproducir en lo real y en lo imaginario: el hijo/a. El arte (baile—pintura—música. Teatro).
60...	La desaparición salvaje: desaparecer—aparecer.	—Articular materia y memoria: naturaleza, el cuerpo sufriente, el dolor físico—psíquico y los recuerdos.

La descripción parte entonces de una génesis perceptiva de la imagen corporal que se desenvuelve en un campo experiencial en donde el desarrollo evolutivo se llena de detalles sensitivos, impresiones fugaces y táctiles que circulan entre un tejido de relaciones sensibles cercanas a la ensoñación y a la realidad, permitiendo así al sujeto actuar en un mundo a la vez que lo imagina.

La imagen corporal aporta al individuo, cuando es observada, una unidad que permite a la vez la facticidad y la virtualidad, al ser percepción que se expresa afirmándose, pero también abriéndose al contacto con el exterior. En relación a esto último, tal y como informa Merleau-Ponty: «trasfondo sobre el que se destacan todos los actos y en el que todos los actos se presuponen»¹⁴.

Las investigaciones fenomenológicas realizadas por los profesionales se aprovechan didácticamente de esta virtualidad al completar las experiencias personales con los aportes de distintas disciplinas. El objetivo era que cada profesional empezara a tejer alrededor de su experiencia nudos de relaciones desde distintos campos de trabajo —Educación, Psicología, Psiquiatría, Ciencia, Música, Pintura, Teatro— partiendo de su propia experiencia concreta en la sala.

Como venimos diciendo, los participantes en la investigación del fenómeno aquí estudiado aprendieron a supeditar todos estos conocimientos a la práctica, llevando así a suspender la complicidad que habían asumido con ellos en las enseñanzas académicas. Siguiendo el consejo de Merleau-Ponty, al llegar a la sala de trabajo se daban por sabidas al igual que se olvidaban: «[...] la reflexión radical es consciencia de su propia dependencia respecto de una vida irrefleja que es su situación inicial, constante y final»¹⁵.

El trabajo de investigación afronta la génesis de la imagen corporal como «idea» infinita tal y como la define Hegel, pero haciéndola extensiva a la materia corporal y no solo a la mental: «Universalidad existente en sí y por sí que solo existe en el pensamiento [...] existe la forma, pero como forma infinita»¹⁶.

La imagen corporal es deudora de esta forma infinita por la virtualidad de sus acepciones que pertenecen tanto a lo singular de la trama biográfica de cada una de las personas como a la multiplicidad de la colectividad en la que se ha fraguado. Por ello el estudio sobre la imagen corporal dura toda la vida y se inicia cuando el niño—bebé se mira la mano o toca sus pies, y se prolonga, por ejemplo, en las obras de artes religiosas que perciben los pies o las manos en una dimensión metafórica sangrante o gloriosa.

El trasfondo histórico de la imagen corporal es el reflejo de la existencia plasmada en una narración dramática a la que tenemos que «darle un nombre y dotarla de sentido»¹⁷. No es lo mismo el reflejo frío de la imagen en el espejo que las sensaciones y emociones internas que

¹⁴ Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.10.

¹⁵ Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.14.

¹⁶ Hegel, G., *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza Universidad, 1994, p.544.

¹⁷ Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.19.

dejan una huella sensible que queda reflejada en cada pliegue de la piel.

La estructura del cuerpo combina la simetría —por ejemplo, de la izquierda y de la derecha— con una pluralidad de porosidades, texturas, colores, cicatrices y arrugas. El niño de tres años confunde su cuerpo con la grandeza o la fortaleza de los padres, y el adolescente de dieciséis años describe su imagen corporal por la alta sensibilización de sus zonas eróticas.

La imagen corporal no es entonces la delineación de un contorno o un reflejo visto en el espejo, sino que es algo activo y vivo; es, como el mismo espíritu, «una conciencia, pero también su objeto¹⁸». Conciencia que hace que el Yo se intuya inmerso en un mundo, es decir, un hábito objetivo que se abre a una historia por hacerse, «una historia que es cuerpo¹⁹» y puede estudiarse durante toda la vida.

Este proceso de investigación, ligado a la historia evolutiva del sujeto, hacía necesario integrar las distintas intencionalidades como parte de su especificidad didáctica. La materia que forma la imagen corporal se diferencia de la intensidad del espíritu, tradicionalmente considerado, en que no se da o expresa a sí mismo, sino también al otro: expresar es sentir el mundo interior y exteriormente, saberse perfecto y completo al igual que contradictorio y defectuoso hasta el punto de «deshacerse».

Por lo tanto, todo concepto se objetiva y sostiene para su legitimación ante un grupo que lo acepta. Las intencionalidades concretas y singulares surgen en el marco de una vivencia relacional con «el otro».

Esta investigación teórico-práctica exige la condición del otro como semejante copartícipe de las percepciones, y no como un extraño del que me separa un abismo. En los otros se refleja la percepción de la imagen corporal inscrita dentro de un saber comunitario que contribuyó a favorecer la comprensión teórica del fenómeno al combinar simultáneamente la experiencia singular y colectiva.

Tratado de esta manera comunitaria, el trabajo de investigación consigue que el sujeto aprenda que el universo que trae consigo la imagen del cuerpo no se encuentra encerrado en su práctica, sino que ésta se redescubre inscrita en el medio humano y, como propone Merleau-Ponty, «ser del mundo y horizonte permanente de todas las *cogitationes*²⁰».

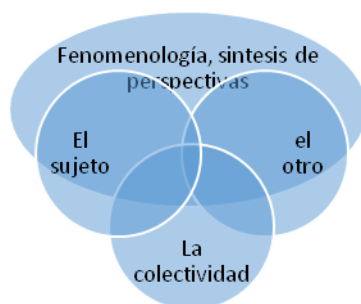


Figura 1. La investigación fenomenológica incluye la inclusión de todas las perspectivas acerca de un mismo fenómeno.

La imagen corporal se presentó ante aquellos que la investigaban como imagen muda, aparecer figurativo silencioso, *protoconciencia* misteriosa. Este aparecer cuasi-fantasmático dejaba de serlo al abrirse a un «lenguaje expresivo» de cualidad motriz, gestual, postural y

¹⁸ Hegel, G., *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, op. cit., p. 62.

¹⁹ Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.18.

²⁰ Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.13.

actitudinal.

La didáctica fenomenológica requiere que los sujetos se interroguen sobre la percepción de la «imagen» como expresión sensible interior volcada hacia afuera, y es tarea de la fenomenología revelar el misterio de la imagen corporal en su evidencia tanto superficial como profunda. La interrogación individual y en grupo estimula la percepción de un universo que se expresa cada vez con mayor claridad.

Estos mundos se reflejan en la práctica de los profesionales y en los debates sobre ella. Para ampliar lo vivido se recurre a la utilización de entrevistas, encuestas y observaciones de las prácticas de otros profesionales u otras fuentes: bibliografía sobre el tema, descripciones literarias, biografías o anecdóticos o experiencias cotidianas, obras de arte que ilustran estas imágenes, expresiones artísticas o idiomáticas, etc.

La confrontación continuada de lo privado y lo público resume la iniciativa de Merleau-Ponty de convertir la fenomenología en una «fenomenología de la génesis²¹» que hace nacer el sentido de lo colectivo a partir de la experiencia naciente del sujeto, y viceversa. La didáctica fenomenológica se rencuentra y fortalece también en territorios comunes afectivos. Como afirmó Husserl, «las esencias deben de llevar consigo todas las relaciones vivientes de la experiencia²²».

Como resumen de este apartado se puede decir que la didáctica fenomenológica más apropiada para investigar la imagen corporal precisa de una didáctica basada en el juego y en la pluralidad de percepciones que surgen a partir de él. Se recrea la existencia misma a través del contacto corporal con el cuerpo, con los objetos y con el otro: un mundo de relaciones que se describen tanto de un modo objetivo como subjetivo.

La cosa misma, que era la imagen corporal, aparecía como paisaje vivo, centro alrededor del cual giraba el resto de imágenes tanto internas como externas, modelándose en las expresiones corporales y también conceptuales al ser éstas definidas.

Desde esta perspectiva la imagen corporal no era una instantánea fotográfica, ya que su sola presencia conlleva a una continua interrogación sobre su identidad como fenómeno «ahí» para ser descrito y comprendido. Este cuestionamiento logra, como la verdadera filosofía, «que se aprenda de nuevo a ver el mundo y a tomar decisiones que empeñen todas nuestras vidas²³».

Segundo problema: ¿Cómo elaborar una metodología en el marco filosófico de Merleau-Ponty?

Las percepciones tallan en la imagen corporal un relieve determinado durante el periplo vital de la persona. Esta geografía es contemplada por el sujeto durante las sesiones en una proximidad-distancia que permite la comunicación entre sus vivencias actuales y su experiencia acumulada sin que ninguno de los dos pierda su intensidad. Es fundamental ahondar en este aparecer de la imagen corporal, dado que dirige al sujeto consciente hacia «el corazón de las cosas, haciéndose mundo y haciéndolas carne²⁴». Los objetivos que se persiguen son:

—Comprobar hasta qué punto la persona tiene una experiencia equilibrada de sujeto y de

²¹ Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.18.

²² Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.15.

²³ Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.21.

²⁴ Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p. 123.

objeto o, por el contrario, si existe una «deformación incoherente» que, o bien le traslada al mundo de los objetos manipulados, o bien al de los sujetos manipuladores.

—Aceptar la imagen corporal como parte integral de uno mismo: el que se mira a sí mismo no debe de ser un extraño a sí mismo ni al mundo al que mira²⁵.

—Experimentar la imagen corporal como síntesis de un nudo de relaciones forjado en la experiencia.

La metodología para lograr estos objetivos consiste en que el sujeto se interroge acerca de cómo la imagen corporal se modifica gestual y posturalmente de acuerdo con las relaciones que establece.

Para ello, siguiendo las orientaciones de Merleau-Ponty, la persona elabora un mapa diseñado como las dos mitades de una naranja que interactúan entre sí —el sujeto y el objeto²⁶— en una dialéctica constante que no llega a completarse nunca. La primera refleja cómo la persona toca o percibe el mundo; la segunda, cómo es tocada en una dinámica introspectiva y extrospectiva constante, siguiendo la aportación de Husserl acerca del fenómeno de las *ubiestesias* —por ejemplo, la mano que percibe y que es percibida, que toca siendo sujeto y que es tocada siendo objeto.

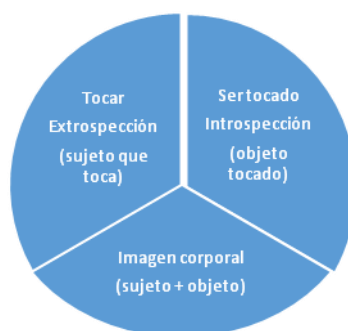


Figura 2. La imagen corporal se modela en la interacción continua entre el sentir subjetivo al tocar y el sentir objetivo al ser tocado.

Al plantear la coincidencia parcial bergsoniana en el ser carnal, el autor realiza una crítica velada a las corrientes psicológicas freudianas y conductistas que convierten el cuerpo en un acumulador de «recuerdos puros»²⁷ que funcionan como sustancias—estímulos en la psique del individuo. Sin embargo, el filósofo afirmó que la carne estaba preñada de todas estas percepciones, y que éstas eran mucho más que elaboraciones mentales: eran gestadoras de vida, creadoras de una «suerte de dehiscencia que abre mi cuerpo en dos [...] la filosofía debe de acompañar este estallido»²⁸.

Pero lo que es de naturaleza psicológica no podría aplicarse exactamente al espacio ni entrar por completo en el marco del entendimiento. En un momento dado ¿mi personalidad es una o múltiple? Si digo que es una surgen voces interiores que protestan, las de las sensaciones, sentimientos, representaciones entre las que mi individualidad se divide. Mas si afirmo que es distintamente múltiple, mi conciencia se subleva con la misma fuerza; afirma que mis sensaciones, mis

²⁵ Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p. 122.

²⁶ Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p. 122.

²⁷ Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p.164.

²⁸ Merleau-Ponty, M. *Le visible et l'invisible*, op. cit., p. 162.

sentimientos y mis pensamientos son abstracciones que hago sobre mí mismo y que cada uno de mis estados implica los demás. Por lo tanto, soy unidad múltiple y multiplicidad una²⁹».

Merleau-Ponty, que compartía también esta visión de síntesis y pluralidad, hacía una llamada para que, en nuestro caso la imagen corporal, no fuera investigada como una cosa superficial, sino que se había de ahondar en su aparecer para investigar la densidad oculta que latía tras su forma. Si bien, como se dijo anteriormente, cada una de las fases se produce de un modo dialéctico y relacional, señalamos un posible orden metodológico que facilita la investigación sobre el tema elegido de la imagen corporal y aquellas disciplinas en las que ésta se halla implicada.

Una imagen corporal hipnótica

En un principio la imagen corporal fue interrogada en su frontalidad, prácticamente sin movimiento, ya que no es fácil desprenderse de su aparición como mensaje indescifrable ante el que no se sabe qué decir, como si la mirada sobre ella estuviera cegada y presa de un poder hipnótico que sumiera a la persona en un narcisismo originario que impidiera cualquier tipo de diálogo interrogativo. Una fuerza que abduce al sujeto hasta considerarse observado por las cosas, siendo conducido hacia la pura estética de la forma en vez de hacia su consistencia.

El campo perceptivo inquietante que la imagen del cuerpo ofrece en su frontalidad hizo plantear una situación experimental en la sala que consistió en lo siguiente: situados ante una pareja, sentir el impacto que produce observar a compañeros con máscaras moverse muy lentamente en la penumbra, y posteriormente contrastar estas impresiones con la observación de la expresión normal del rostro. En una perspectiva frontal, había que atender a las impresiones que producían las personas cuando éstas giraban o se desplazaban lentamente dentro del paisaje que se había constituido y entraban en contacto con el recinto allí presente.

Para darle consistencia a las percepciones era necesario diferenciar el cuerpo como cosa entre las cosas que se destaca de ellas, entender cómo la imagen corporal de un sujeto toca al resto de las imágenes tanto externa como internamente. La experiencia con personas lleva a una imagen corporal que se instituye como arquetipo al ser carne universal que forma parte de una clase específica de seres que se reconocen a través de ella: los seres humanos. Las imágenes no son vistas externamente como fantasmas superficiales y sin carnalidad, sino que son cuerpos sintientes y sentidos que interactúan entre ellas.

Una imagen corporal expresiva

En este segundo momento surgió el interrogante de cómo hacer salir la imagen corporal de su frontalidad, ya que ésta era por principio secundaria si no iba acompañada de una experiencia expresiva que la enriqueciera internamente.

Se puso en movimiento a los sujetos: por una parte, el dinamismo consigue desembarazar a la persona del hechizo propio de la imagen corporal estática; por otra parte, permite crear una atmósfera de variación y transformación a la que puede interrogarse desde la diferencia que expresa cada movimiento, gesto o postura.

El trabajo de investigación requería retornar al *dato inmediato de la conciencia corporal* como «ser donante» en proceso de duración, y no como «ser dado» ya acabado y completo.

²⁹ Bergson, H., «L'évolution créatrice», en *Oeuvres*, op. cit., p. 713.

La variación perceptiva abre un proceso de vivenciación que despliega un universo de significado anti-predicativo escondido en los pliegues posturales: «El núcleo de la preocupación Merleau-Pontiana es el movimiento por el que el ser trasciende su mera materialidad hasta su existencia significativa y, a la inversa, el hecho de que todo significado se enraíza en la vida³⁰».

Para investigar este fluir vital se trabajó en parejas el movimiento expresivo de una de las personas sumergida en la dirección y el ritmo que le marcaba su propia intimidad sin preocuparse de ser observada por la otra. Mientras tanto, el testigo percibía cómo estos movimientos le afectaban planteándole interrogantes a su vez sobre sí mismo. Posteriormente hablaban entre ellas y cambian los roles.

Era necesario entonces ensayar la articulación del sentido renunciando a retenerlo en la inmovilidad para aprehenderlo en su misma esencia, que era el movimiento expresivo como interrogación: ¿qué hay detrás de la experiencia muda? ¿Cómo puede ésta expresarse e interpretarse? Unimos la filosofía de Merleau-Ponty con Henri Bergson cuando afirman que para comprender a un objeto es necesario orientar en varias y sucesivas direcciones los puntos de vista acerca de él. La interrogación es el manejo de la intuición para acercarse al corazón del objeto, a su espesor, que no es un tiempo de fijación sino su fluir³¹.

La imagen corporal como estilo de ser

Se requiere un tercer paso que oriente al vidente hacia lo invisible, que prolongue el contorno del cuerpo tanto hacia afuera como hacia adentro hasta tomar contacto con la carnalidad que comprende su movimiento. En la medida que se sienta la imagen corporal como una pertenencia —«La carne como inscripción de una verdad³²»—, la mera imagen corporal abandonará su status de fantasma incorpóreo y adquirirá un estilo carnal anclado en cada situación.

Por lo tanto, en las sesiones es preciso ligar continuamente este aparecer de la imagen del cuerpo a una pregunta que abra una franja entre el Yo y el mundo, en el que la diferencia entre uno y otro se desvele. A partir de las actitudes, posturas y gestualizaciones que adquiere la imagen corporal singular se define «la habitualidad» propia de cada uno: un modo de decirse que ha de ser comprendido como «Yo puedo» creador, y no tan solo como un «Yo me muestro» repetido.

Esta tarea de significar la expresión corporal como un lenguaje primordial afirmativo emerge de las impresiones sensoriales que dan interioridad a la imagen del cuerpo al investirla emocionalmente, y exterioridad por su poder virtual y simbólico como arma, acción, ofensa o como seducción. La motricidad es un lenguaje físico-psíquico primario que dialoga con todo aquello que le afecta, ya que surge de la vida y de la acción. Su generalidad surge de la necesidad que tiene todo ser humano de dar una respuesta a sus afecciones, por lo que dicha universalidad es también el tema de la Filosofía³³.

Atender al proceso de la investigación sobre la imagen corporal requiere indagar en cómo

³⁰ López Sáenz, M.C., «De la sensibilidad a la inteligibilidad», en *Investigaciones fenomenológicas*, nº 6, UNED, Madrid, p. 221.

³¹ Cfr. Bergson, H., «Introduction á la metaphysique», en *Oeuvres*, op. cit., p.1410. Contrastar con Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p.168.

³² Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p.177.

³³ Cfr. Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p.166.

el movimiento se instituye en expresión de un «estilo de ser». Todo ello deberá ser explorado a lo largo del trabajo en el seno de un esquema corporal que, en cada detalle de su caminar, gesticular o expresarse habla del sujeto y de todo su mundo.

El lenguaje del cuerpo no anula a la persona, sino que al ser global activa un tráfico oculto de relaciones entre zonas visibles e invisibles en dos planos diferentes: interioridad–exterioridad. El estudio de esta circulación es el objetivo propio de cualquier disciplina que desee comprender la psique de los individuos. Para llevarlo a cabo hay que situarse dentro de ella, y no afuera como un mero observador.

La expresión da a la imagen corporal una dimensión ontológica al permitir manifestar el ser en su lado más personal y animar a las otras imágenes a que muestren su paisaje, un campo en el que yo puedo formar «un solo espacio de conciencia [...] siendo los otros cuerpos conocidos por mí como el mío³⁴».

Una imagen corporal sintiente–sentida

El mundo es entonces el «enlace» de mi estilo con el del otro, el intercambio de mi imagen corporal y su poder de visibilidad con la del otro, la percepción de cómo cada uno de sus pliegues, de sus arrugas, son talladas en el marco de la lucha y el conflicto, del prejuicio, de la confrontación con la ley y la libertad. Cada fondo contextual produce un sentir distinto, por lo que la imagen corporal no se presenta del mismo modo en vivencias tan opuestas como la paz o la guerra, la relajación o la depresión.

Es en las hendiduras de la experiencia, ligada a un determinado contexto, donde se abren distintos estilos. En los horizontes de estos últimos existen diferencias o semejanzas entre unas imágenes corporales u otras, las cuales pueden ser percibidas como inconvenientes o saludables, dignas de cercanía, o, por el contrario, lejanía.

Por ello, al explorar cómo se resiente la imagen corporal en el juego y la repetición, resaltan determinados gestos, movimientos, posturas o expresiones que hacen visible un «sentir» proclive —por ejemplo— a la rigidez propia de la angustia o a la flacidez propia de la depresión o la melancolía. Por citar un caso, la madre de un adolescente explicaba cómo la apertura o la caída de los hombros de su hija era signo suficiente para que reconociera su estar en el mundo.

El trabajo sobre la sensibilidad perceptiva del sujeto le capacita para despertar su sensibilidad y cuestionarse aquel hipnotismo primario que le mantenía en el ámbito de lo fantasmático e intangible para buscar en el movimiento nuevos estilos de darse al mundo y de sentirlo: ¿ha sabido salir la persona del hipnotismo de la frontalidad de la imagen como detalle puramente estético? ¿Ha aceptado su estilo de mostrarse? ¿Es capaz de integrar las distintas imágenes corporales que le afectan sin perder su actitud ante la vida?

La tarea de las artes psicomotrices es descubrir, por un lado, cómo la imagen corporal se constituye como «sensible ejemplar» de subjetividad con el que cada persona se identifica en su interioridad y exterioridad, así como desvelar cuáles son sus proyecciones, sus proyectos; por otro lado, qué aspectos quedan guardados bajo la máscara de una imagen corporal acartonada que falsea la carnalidad viva y estrangula su sentido de la verdad.

³⁴ Merleau–Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p.183.

Una imagen corporal que se recrea

En el desarrollo del crecimiento de la persona se constatan los distintos modos de crear un paisaje gracias a la sinergia que surge de la interacción entre las distintas imágenes corporales. La fuerza motivadora de la percepción intensificada crea un campo de acción semejante al sueño en el que se entrecruzan las acciones y las pasiones, de manera que la imagen deja de ser una aparición neutra para constituirse en «experiencia inminente, que mira un paisaje, que habla de él con alguien»³⁵.

A raíz de la experiencia individual y social, cada edad gesta un modo de ser carnal merced al trabajo laborioso y esforzado que supone tejer evolutivamente un doble recorrido de afuera hacia dentro que se guía por un deseo de comunicarse. Esta expresión precisa un trabajo paciente y silencioso para tejer un nudo de relaciones, un texto inscrito en cada imagen como un relieve.

En la sala se trabaja para que el sujeto sea capaz de recrear sus intencionalidades. Por ello ha de salir del encantamiento que produce una imagen corporal congelada en su pasividad y que no ha ahondado activamente en su carnalidad hasta hacer surgir un tiempo nuevo³⁶.

Precisamente por esta última razón el trabajo de esta didáctica basada en lo fenoménico interroga a cada edad, no como hace la psicología clásica aplicándose en la ordenación expositiva de la vivencia, sino en su devenir como vida instituyente a partir del aparecer salvaje hacia el que ha de retornar.

Este recorrido de la imagen corporal desde su aparecer salvaje es inmanente al ser humano, un «algo» por comprender³⁷. Ahora bien, su continuidad y densidad requiere un enlace «serpenteante»³⁸ entre construcción reflexiva y libertad cuyo fundamento es el deseo hacia los otros. La imagen corporal se recrea en su aparición a lo largo de toda la historia del individuo, siendo ese «algo» que fecunda la profundidad insondable del «fenómeno» para comprenderse como sujeto en transformación que también ha de ser conceptualizado.

Conclusiones

En los últimos años Merleau-Ponty y su perspectiva fenomenológica son una fuente recurrente en aquellas materias y disciplinas que trabajan con el cuerpo, como la psicomotricidad, la danza terapia, la expresión corporal o el teatro. Todas ellas encuentran en la Fenomenología de Merleau-Ponty una nueva perspectiva cuyo objetivo es abrir el cuerpo a las percepciones y a donde ellas nos conducen.

La estimulación perceptiva exige situaciones en las que se experimente en el presente para trascenderlo. Antes que encerrarse en una técnica solipsista e introspectiva destinada a ejercitarse en una función u otra según un objetivo ya programado, la persona rompe con estas didácticas tradicionales meramente rehabilitadoras para superarlas.

En este estudio hemos tratado de desvelar por qué el apoyo de este autor en concreto, y de la Fenomenología, se hacen imprescindibles para la creación de una didáctica y una metodología nuevas que pueden ampliarse también a la enseñanza de muchas otras materias, incluida, por supuesto, la Filosofía.

³⁵ Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p.185.

³⁶ Merleau-Ponty, M., «Avant-propos», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.491.

³⁷ Cfr. Merleau-Ponty, M., «Autrui et le monde humain», en *Phenomenologie de la perception*, op. cit., p.404.

³⁸ Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p.244.

Hemos partido de la imagen corporal porque ésta se presenta como el eslabón perdido en esa cadena de continuidad que va desde el fenómeno más primitivo de la mera exposición del fenómeno hasta su carnalidad. La intensificación continua de las percepciones nos lleva a las afecciones, y éstas necesariamente hacen al sujeto preguntarse por su sentir e intentan darle un significado y conceptualizarlo. De aquí que la Fenomenología abarque un contexto «afectivo–cognitivo» cuya generalidad conviene indudablemente a la Filosofía.

El aparecer en sí mismo, la forma de la imagen, han sido sobrevalorados por una educación en la que los contenidos habían de ser contemplados como fotografías de escenas ajenas a la experiencia propia, sin tener en cuenta que percibir exige una intencionalidad corporal cuya función no es representar sino, como en los sueños, percibir más³⁹. Merleau–Ponty propone un aprendizaje cuyo sentido y dirección sea recorrer la distancia entre la forma y su fondo trabajando laboriosamente la materia sensible⁴⁰.

En primer lugar, la perspectiva de Merleau–Ponty abre un nuevo enfoque para que el sujeto se enfrente a sí mismo en la desnudez que proporciona el fenómeno del cuerpo, como imagen esquemática a la que hay que encarnar.

En segundo lugar, este aprendizaje no se adquiere situando al investigador como a un espectador al que le cuentan qué es lo que sucede afuera de sí mismo, sino dentro de una existencia que es la suya y de la que debe apropiarse de nuevo al intensificar sus percepciones y la vitalidad que éstas conllevan: ha de salir del hipnotismo que la imagen ya dada produce y a la que nos tiene habituada la educación tradicional.

Por todo ello, existir es el primer objetivo de esta forma de enfrentarse al mundo, para lo cual se requiere un contacto con la propia experiencia personal. No es un magisterio que da las explicaciones y las significaciones por anticipado, sino que su primer objetivo es describir lo que se experimenta para poder después darle un sentido.

De ese modo el estudiante se transforma en filósofo, ya que requiere que quien se forma se interroge percibiéndose en el centro de la cosa misma gracias a una metodología práctica y subjetivizante que no ha sido teorizada de antemano como algo neutro e impersonal. Para evolucionar, la persona precisa ir constantemente de la casi–subjetividad a la casi–objetividad.

En el trabajo presentado sobre la imagen corporal se observa claramente cómo la metodología requiere circular desde un paisaje que en principio es mera forma hacia un fondo vivo en el que la geografía de los conceptos se construye *a posteriori*. Se edifica sobre este aparecer, que en principio se presenta como misterioso y que, sin embargo, tiene un trasfondo coherente.

Esta coherencia se desvela porque el sujeto ha de expresarse primero, para después poder comprender las semejanzas y diferencias con los otros y así articular su estilo de ser y darse al mundo. Este estilo se fundamenta en una intencionalidad corporal que no cesa de situar al ser humano en territorios sensoriomotrices abiertos a la imitación, al juego, al símbolo o a la representación.

Metodológicamente, la fe perceptiva no está situada en la contemplación mística del orden ya proyectado, sino en la posibilidad de que surjan núcleos de verdad y orden a partir del aparecer salvaje que vincula perceptivamente el sujeto al mundo, hasta adquirir una coherencia inestable o *practognosia* que es fundamentalmente inteligencia corporal.

Esta didáctica cree firmemente que esta inteligencia establece un arco intencional entre el

³⁹ López Saénz. M. C., «Conciencia perceptiva y conciencia onírica. Descripción fenomenológica», en *Devenires. Revista de filosofía de la cultura*, nº 21, Universidad Michoacana, México, 2010, p.171.

⁴⁰ Merleau–Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, op. cit., p.247.

lenguaje de la expresión corporal y el que nutre los conceptos. El trabajo consiste en tejer un nudo de relaciones que haga posible salir a la persona de la percepción de la imagen corporal como un objeto fantasmático, confuso e indefinido, para establecer una comunicación interior entre conciencia y acción gracias al dialogo entre sensibilidad y entendimiento⁴¹.

Apoyándose en su experiencia en la sala, el investigador ha de constituir un mapa entre sentir y sentido. Por lo tanto, debe situarse en una proximidad–distancia del fenómeno estudiado, de modo que puede comunicarse con él preguntándose acerca de la dinámica relacional que entabla con el mundo y que nutre sus experiencias.

La labor didáctica y educativa de este trabajo persigue que la persona supere el poder hipnótico que la subsume en un narcisismo originario que impide cualquier tipo de diálogo con lo que se experimenta. Porque enseñar filosóficamente no es convertir a los aprendices en espectadores de imágenes vacías que aprenden como si fueran observados por las cosas.

Aprender no es caer en una pura estética formal que como única metodología ofrece la memorización mecánica de un esquema que es solo forma sin fondo en el que sostenerse. En resumen, el trabajo realizado es ejemplar en relación a la didáctica de los fenómenos, pues muestra que hay que abrir franjas, fisuras o relieves en un paisaje que no es plano, sino sinuoso.

El sujeto asume su evolución con el terror que implica encontrarse en su propio cuerpo dentro de un contexto salvaje en el que el aparecer ha de convertirse, por naturaleza, en deseo, búsqueda inmanente de la historia individual. Pero es también libidinoso al querer encontrarse con el mundo en una pluralidad de dimensiones: sensitiva, afectiva, expresiva, gestual, simbólica, representativa.

Instituir es crear un nexo progresivo entre cuerpo y psique con el que el sujeto consigue, tras numerosas anticipaciones y regresiones perceptivas, dar un sentido a sus acciones. Lo que permite el crecimiento personal y la salud terapéutica es saber escuchar estos sentidos, traducir los mensajes corporales y tomar decisiones.

La evolución sigue el objetivo fundamental de la fenomenología y se presenta no como un proceso programado sino como la constitución de nuevas configuraciones⁴²: «crecimiento por olas sucesivas, o a través de desvíos»⁴³ en las que juegan tanto el propio devenir como los temas ya aprendidos, los cuales serán precisados mediante descubrimientos científicos, literarios, filosóficos o artísticos, siempre a partir de las vivencias prácticas.

Cada fase evolutiva va fecundando las siguientes, y en cada una de ellas se exige una nueva recreación de las percepciones: una conciencia realmente saludable que revela que somos seres constantemente situados en un desequilibrio perceptivo creador que antes que ser rechazado debe ser, por el contrario, razonado con una racionalidad práctica y creadora.

⁴¹Cfr. Escribano, X., *Sujeto encarnado y expresión creadora*, Prohoms, Barcelona, 2004, p.151.

⁴²Cfr. San Martín, J., «Apuntes para una fenomenología del cuerpo», en Rivera Rosales, J. y López Sáenz, M.C. (coordinadores), *El cuerpo. Perspectivas filosóficas*, UNED, Madrid, 2002, p.152.

Bibliografía

- Bergson, H. (2001), *Oeuvres*, PUF, Paris.
- *Matière et Mémoire*, pp.161–314.
 - *L'intuition philosophique*, pp. 1345–1385.
 - *Introduction à la métaphysique*, pp. 1392–1431.
 - *La pensée et le mouvant*, pp. 1251–1477.
- De Hipona, Agustín, *Confesiones*, disponible en Librodot.com, URL www.diocesisdecanarias.es/pdf/confesionesagustin.pdf
- Deleuze, G. (2012), *Diferencia y repetición*, Amorrotu Editores.
- Escribano, X. (2004), *Sujeto encarnado y expresión creadora*, Prohoms, Barcelona.
- Freud, S. (1974), «El malestar en la cultura», en *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Hegel, G. (1994), *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza Universidad.
- Husserl, E. (1992), *Invitación a la fenomenología*, Pensamiento Contemporáneo, Barcelona.
- Kant, I. (2003), *Crítica a la razón pura*, Biblioteca Virtual Universal.
- López Saénz, M.C.:
 - «Conciencia perceptiva y conciencia onírica. Descripción fenomenológica», en *Devenires Revista de filosofía y filosofía de la cultura*, nº 21, Universidad Michoacana, México, 2010, pp.162–197.
 - «De la sensibilidad a la inteligibilidad», en *Investigaciones fenomenológicas*, nº 6, UNED, Madrid.
- Merleau-Ponty, M. :
 - *Phénoménologie de la perception*, Editions Gallimard, Paris, 2010.
 - *Le visible et l'invisible*, Gallimard, Paris, 1979. Versión en español, Merleau-Ponty, *Lo visible y lo invisible*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2010.
 - *La institución la pasividad*, Barcelona, Anthropos, 2012.
- Morales Cañavate, EG. (2014) *Psicomotricidad y terapia. Teoría y práctica*. Editorial Duende. Madrid.
- Panhofer, H.; Ratés, A. (editoras) (2014), *Encontrar compartir, aprender. Máster en danza y movimiento. Jornadas del Décimo aniversario*. Servei de publicacions de Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Piaget, J; Inhelder, B. (2002), *Psicología del niño*, Morata, Madrid.
- Rivera Rosales, J. (2013), *Kant: «la crítica del juicio teleológico» y la corporalidad del sujeto*. Aula abierta, UNED, Madrid.
- San Martín, J. (2002), «Apuntes para una fenomenología del cuerpo», en Rivera Rosales, J. y López Saénz M.C. (coordinadores), *El cuerpo. Perspectivas filosóficas*, UNED, Madrid.
- Wallon, H. (1978), *Del acto al pensamiento*, Psique, Buenos Aires.

Fenomenología de la educación a distancia

El sustrato digital

Adrián BUENO JUNQUERO

UNED - Sociedad Española de Fenomenología

Introducción

En primer lugar, quisiera dedicar esta primera frase a los organizadores de este segundo congreso internacional, a la Red Española de Filosofía, así como a los miembros de la Sociedad Española de Fenomenología por su permanente compromiso en eliminar las fronteras divisorias que constantemente amenazan con hacer desaparecer la filosofía y las ciencias humanas. Asimismo quisiera agradecer a los participantes, investigadores e investigadoras presentes hoy, y en especial a los profesores y profesoras dedicados a mantener viva la pasión por la filosofía, haciendo de ella su vocación.

A continuación me dispongo a presentarles algunos interrogantes que se han ido despertando en mí a lo largo de mi formación filosófica y que todavía me siguen suscitando nuevas formas de pensar la educación, desde mi experiencia vivida y la pasión por la fenomenología. Mi comunicación pretende situar las bases de un análisis fenomenológico sobre la educación a distancia, dirigido a intuir, describir y expresar los modos y formatos de esta nueva modalidad educativa que ha transformado por completo la idea de la educación. Siguiendo esta cronología –intuir, describir y expresar–, presentaré en primer lugar los modos intuitivos de acceso a esta nueva forma de educación, atendiendo al carácter digital de su aparición como modo primario de manifestación –de captación intuitiva–. El análisis se inicia, por tanto, con una investigación en torno al *sustrato digital* de la educación a distancia como intuición individual primaria que permite y garantiza el acceso al fenómeno, ubicando la función que desempeña la distancia en este contexto, precisando así algunas conexiones entre ambos niveles.

Una vez establecido este punto de partida trataré de elaborar una descripción adecuada sobre la educación a distancia desde una perspectiva fenoménica, a partir de su aparición o surgimiento. Esto implicará, como veremos, el análisis de los caracteres del fenómeno de ‘educar’ a distancia, es decir, atendiendo al educar en tanto que acto llevado a cabo de un modo originario a partir de una determinada relación entre profesor y alumno. Esta relación entre profesor y alumno, constitutiva del acto de educar a distancia, será expuesta a partir de sus principales caracteres como su naturaleza bidireccional o su dilatada temporalidad, por ejemplo. El marco de estos análisis llevará el nombre de “temporalidad y bidireccionalidad” y constituye el segundo momento de mi intervención.

Por último, sin agotar la compleja dimensión de esta modalidad educativa, quisiera aventurarme a presentar algunas coyunturas que ofrece la educación ‘a distancia’ y facilitar en la medida de lo posible el diálogo filosófico con otras disciplinas para enriquecer la naturaleza fenomenológica del análisis. Con la intención de habilitar un espacio para dialogar en torno a la digitalización de nuestra educación, la función que desempeña la distancia y sus coyunturas a la vez que sus desventajas, presento un último capítulo conclusivo, abierto, dedicado a fomentar la cultura digital de la educación comparándola con la educación tradicional, haciendo visibles algunos de sus nexos.

El sustrato digital. Lejanía intuida

Considero esencial iniciar el análisis tomando en consideración la distancia como rasgo distintivo de esta modalidad de educación, un elemento que a pesar de no constituir la nota esencial del acto de educar a distancia, adquiere una función primordial en la medida en que configura el horizonte determinante y definitivo para el surgimiento del fenómeno. La razón por la que considero que la distancia protagoniza un papel relevante, aunque no estructural, como veremos, es la desaparición de la espacialidad, o mejor dicho, la desaparición del *aula* como espacio donde la educación tradicional consume su praxis a través de la transmisión unilateral del aprendizaje. Esto implicará la intuición de una *lejanía* fundamental.

A raíz de esta desaparición, el alumno, que recibe y envía mensajes escritos, consolida su posición de sujeto *activo* –cuando envía– y sujeto *pasivo* –cuando recibe– del acto de educar a distancia, arrojado a la necesidad de constituir su propio espacio sentido tras la desaparición del aula, siguiendo la acertada fórmula de Max van Manen sobre la importancia de la constitución de la experiencia a través del espacio en el marco de la investigación educativa, donde asegura que «el espacio vivido o espacialidad constituye el espacio sentido» (van Manen, 2003, 120). Si bien la configuración del espacio sentido será determinante para la consumación de los múltiples aprendizajes, los modos primarios de acceso al fenómeno de la educación a distancia no son traídos al ámbito accesible de lo dado a través de la ausencia de la espacialidad. Por el contrario, el fenómeno de la educación a distancia lo vivencio a través de mi entramado de experiencias gracias a un soporte *digital* sobre el que aquél se erige y se actualiza. Es a través de una imagen digital –una pantalla– que se efectúa la educación a distancia, ya sea a través de foros internacionales, el campus virtual, *Skype* o simplemente a través del correo electrónico. No cabe duda alguna que todos estos formatos virtuales, además de ser *digitales*, constituyen el soporte, el medio y el *modo* a través del cual la educación a distancia se efectúa, se desarrolla y dinamiza los aprendizajes. De aquí se despliega el carácter *digital* de la educación a distancia como nota esencial o estructural del fenómeno.

Ahora bien, como se ha mencionado al inicio del capítulo, la distancia juega un papel determinante en la configuración de los caracteres del acto de educar a distancia. Cuando atendemos al fenómeno de la educación a distancia, éste se me da a través de una particular sensación de distancia, mucho más pronunciada que en la educación tradicional, caracterizada por la ausencia de espacialidad, pues la relación profesor-alumno no se da en un espacio físico sino a través del sustrato digital. Esto implica automáticamente la intuición de una lejanía. Esta lejanía intuita separa las dos subjetividades –profesor y alumno– y pronuncia un distanciamiento determinante a la hora de configurar los modos de surgimiento de los aprendizajes, algo sumamente interesante porque no sólo acentuará la separación espacial, como veremos, sino que responderá a toda una lógica del cumplimiento, donde la intención de *aprender* –la intencionalidad del aprendizaje– puede incluso llegar a reducirse si se reduce la sensación de lejanía con el ‘otro’. Podemos denominar a esta graduación fenomenológica del cumplimiento de la intención de aprender, es decir, del acto intencional de *aprender* dirigido a adquirir el aprendizaje, como *graduación del aprendizaje*, algo que excluye, de por sí, cualquier connotación rígida del aprendizaje. Todo aprender, por tanto, llevará implícito una distancia y se consumará gradualmente a través de un soporte digital, que imprimirá una lejanía más o menos pronunciada en función el formato digital.

Con lo expuesto hasta ahora, sabemos que la *graduación* del aprendizaje se da efectivamente a través del *soporte digital* y descansa en el horizonte de la distancia o *lejanía intuita*. Cabe tener en cuenta este doble nivel de tratamiento en la medida en que no todos los soportes digitales imprimen el proceso gradual del aprendizaje del mismo modo. Dependiendo del sustrato digital la lejanía se reduce más o menos, pues aunque la distancia física sea la misma, no lo es su sensación; algunos formatos digitales descansan en un horizonte de distancia concreto que produce una sensación de más lejanía –lo que causará una graduación más dilatada de los aprendizajes a causa de una prolongación de la temporalidad de los mismos–, mientras que otros, por el contrario, *reducen* la lejanía haciendo cumplir las intenciones primarias de *aprender* de un modo más completo. Pongamos un ejemplo.

Si un profesor imparte una clase de filosofía vía *Skype* con su alumno, no cabe duda alguna que la educación a distancia se da a través de lo *digital*, pues es su medio de manifestación y en última instancia su sustrato o soporte material. Ahora bien, este tipo de educación a distancia –que por definición es esencialmente digital– se caracteriza por la presencia de los rostros, los gestos, el lenguaje corporal, y en definitiva, una comunicación que se da *como si* (*als ob*) fuera en persona. Estamos ante una intención de aprendizaje más cercana a la modalidad de intuición sensible –captadora de los datos procedentes de la sensibilidad de un modo originario–, lo que implica, por tanto, un cumplimiento más directo, causado por la reducción de la lejanía a través de una *emulación* de la sensibilidad. Todo soporte digital que presuponga la presencia sensible del otro –siendo éste un elemento constitutivo de todo fenómeno de educación a distancia– pero no esté ahí, produce una *emulación* de la sensibilidad. Esta emulación conserva los caracteres de la fuente de la sensibilidad en la medida en que causa la sensación de estar delante *como si* fuera en persona, y esto es relevante, pues aún no habiendo contacto físico, dicha emulación produce una sensación de cercanía que a su vez causa una *reducción* de la lejanía intuita. Así es como se torna comprensible el uso considerable del *Skype* como soporte digital emulador de la sensibilidad, generador de cercanía y causante de una adquisición más sólida y más directa –a la vez que más inmediata, como veremos– de los aprendizajes graduales.

Que se adquirieran más sólidamente los aprendizajes significa que el *ideal de graduación* del aprendizaje se ha cumplido de un modo más evidente, ya que la intención que sirve de base y motiva el aprender ha sido llenada a raíz de la emulación *sensible*, por ejemplo a través de los significados que producen los gestos o simplemente escuchando la voz. Todos estos datos producto de la emulación confieren a la nueva sensibilidad –sensibilidad *emulada*– no sólo el carácter de fuente de evidencia –tan ampliamente debatida en la fenomenología– sino la posibilidad de variar incluso el modelo de perceptividad sobre el cual la subjetividad recibe sensaciones (*Empfindungen*), que deja de ser físico para pasar a ser virtual. Pero esto no ocurre en otros formatos digitales como por ejemplo el correo electrónico, donde el fenómeno de la educación a distancia se da efectivamente a través del soporte digital pero no imprime una reducción intuitiva de la lejanía. En este sentido la intuición que sirve de base a la lejanía no es llenada del mismo modo que la intuición de contenido sensible emulado en el formato digital del *Skype*, sino que se cumple de un modo inferior, lo que produce una adquisición del aprendizaje gradualmente menor. Expliquemos a continuación qué consecuencias se pueden extraer de aquí.

Temporalidad y bidireccionalidad

Los dos ejemplos mencionados muestran dos soportes digitales diferentes a través de los cuales puede efectuarse la educación a distancia. Naturalmente hay muchos más, pero tengamos en cuenta estos dos ejemplos en la medida en que representan dos modos diferenciados de captación intuitiva de la lejanía, y por lo tanto, dos *ideales graduales* del aprendizaje distintos. Ahora bien, siendo precisos, ¿qué comporta esta diferencia de grados en la consumación del aprendizaje? Responder a esta pregunta implica ahondar más en las capas últimas de sentido que subyacen al fenómeno del educar a distancia. A continuación presento una descripción profunda y detallada sobre los caracteres del ‘acto’ de educar a distancia que origina esta modalidad de educación.

Hemos puesto de manifiesto la presencia de una determinada graduación del aprendizaje, condicionada por el tipo de intuición que la subyace y en última instancia por la naturaleza del soporte del digital, que condiciona el modo con el que se consuma el aprendizaje. No cabe duda alguna que todo aprender es el resultado de un proceso de intercambio de saberes, dado en la distancia –con una cierta lejanía intuida– y a través de un determinado soporte material. Asimismo, se ha descrito la lejanía como el horizonte de la educación a distancia, intuida por el sujeto que actualiza el aprendizaje llevando a cabo el acto de *aprender*; todo ello muestra la función fundamental que desempeña el soporte digital en la medida en que puede hacer posible una emulación de la sensibilidad, y con ella, un cumplimiento evidente y efectivo de la intención subyacente. Ahora bien, si nos adentramos en el aprendizaje altamente cumplido a través de una emulación sensible –el caso del *Skype*–, hallamos el dato de la inmediatez, o lo que siendo más precisos podríamos denominar como una adquisición más rápida del aprendizaje por la presencia de los datos sensibles emulados que facilitan la comprensión y amplían el horizonte de la praxis hermenéutica; la mayor inmediatez o mayor rapidez de la adquisición del aprendizaje hace referencia, en última instancia, a una determinada concepción de la temporalidad responsable de imprimir la duración de los aprendizajes. En este sentido, cuando participo de una clase a distancia vía *Skype*, siendo por ejemplo estudiante, soy el sujeto *pasivo* que almacena el conocimiento, tomo apuntes, veo los gestos del profesor, escucho su voz, y en definitiva, soy el sujeto que comprende las series graduales del aprendizaje. No cabe duda alguna que la duración del aprendizaje en este caso, a través de

este formato, imprime una temporalidad muy distinta de la que resulta de un proceso de aprendizaje vía correo electrónico, donde el aprendizaje se materializa a través de una serie de tiempos-de-espera entre correo y correo, y donde incluso se alteran, como veremos, las funciones que desempeñan los sujetos en cuanto al acto de educar —el sujeto *pasivo* es potencialmente *activo* y el *activo* potencialmente *pasivo*—.

Por tanto, cuando decimos que el soporte digital fija una determinada intuición de lejanía porque puede ser reducida tras la emulación, consolidando una *graduación del aprendizaje*, nos referimos por un lado a la lógica del cumplimiento que se hace efectiva en cada caso y que consumará la calidad de la enseñanza, pero por otro lado también nos estamos refiriendo a la función que desempeña el soporte digital en relación con la *temporalidad* o duración del aprendizaje; dicha duración, que viene dada por la naturaleza del soporte, determinará la posibilidad —como ocurre en el correo electrónico— de la presencia de sub-aprendizajes dados en cada uno de los correos a través de la intuición de una lejanía que prolonga la duración de los aprendizajes y causa una dilatación de la temporalidad de los mismos, produciendo intervalos de tiempo o tiempos-de-espera entre correo y correo, tan determinantes como esenciales a la hora de consumir el aprendizaje último o definitivo. Decimos, por tanto, que el *soporte digital* a través del cual se efectúa la educación a distancia determina el ideal *gradual* del aprendizaje en la medida en que imprime una cierta temporalidad posible de ser alterada si la naturaleza del soporte lo permite, a través de una reducción de la lejanía. Sin embargo, y a pesar de la importancia del carácter temporal en las diferentes capas o niveles de intuición de los aprendizajes, la temporalidad por sí sola no responde a preguntas sumamente importantes como la del origen de la educación a distancia entre profesor y alumno. En este sentido he introducido en alguna ocasión el carácter de *acto* de la educación a distancia, identificando el fenómeno como un ‘educar’ al que le es correlativo un ‘aprender’, pero todavía no me he pronunciado al respecto.

El modo originario de aparición de la educación a distancia no cabe duda alguna que es el *soporte* o sustrato digital a través del cual se inicia la relación. Identificamos en toda enseñanza a distancia una relación constitutiva, es decir, la necesidad de una interrelación de carácter fundante entre el profesor y el alumno, sin la cual no podría darse la enseñanza. Lo característico de esta modalidad de educación no es el hecho de constatar una relación estructural y necesaria entre profesor y alumno, presente en todas las modalidades educativas. Prueba de ello es la clase magistral tradicional, donde la relación se erige entre un profesor y una multiplicidad de alumnos, o por ejemplo una clase particular que imprime una relación entre un profesor y un alumno. El rasgo distintivo de la educación a distancia es la posibilidad de que ambos puedan iniciar la relación, es decir, el hecho de que en un momento determinado el profesor, mediante un correo electrónico o un mensaje en el campus, inicie una conversación mediante el alumno y ejecute el *acto de educar* —en sentido amplio—, siendo el sujeto *activo*, pero también a la inversa, ya que el alumno puede *solicitar* mediante un correo la ayuda de una determinada idea o la corrección de un fragmento, volviéndose sujeto *activo*. En este sentido denominamos *actividad* al sujeto que inicia el contacto y *pasividad* al sujeto que lo recibe. Asimismo, través de la interrelación entre la actividad y la pasividad se conjugan las actividades y pasividades *potenciales*, en la medida en que el sujeto *activo* que envía el correo electrónico o el mensaje en el campus —salvo que su función sea meramente informativa, ya que no estaríamos ante un acto de educación sino un acto *informativo*— se torna *potencialmente* pasivo, ya que inicia la posibilidad de *recibir* la siguiente toma de contacto, y así sucesivamente. Esta interrelación dinámica, tan presente en el correo electrónico, constituye una modalidad de educación a distancia caracterizada por una

temporalidad parcializada en intervalos o tiempos-de-espera entre correo y correo, lo que dicho más técnicamente podríamos definir como la temporalización de la interrelación actividad-pasividad o juego de activos-pasivos. Este juego de activos-pasivos reflejado en tiempos de espera, traído al ámbito de la graduación del aprendizaje y la lógica del cumplimiento, quedaría reflejado en términos de una *bidireccionalidad* constitutiva de todo acto de educar y su correlato: el acto de aprender. Todo acto de educar, por tanto, en la medida en que es *bidireccional*, se constituye a partir de un juego de activos-pasivos que da lugar a un acto de aprender, que le es *de suyo*, por su misma realización, como correlato.

Pongamos como ejemplo. Yo le envío a mi profesora un correo donde le sugiero una corrección de mi reciente texto. En este caso, no cabe duda alguna que ella y yo estamos teniendo una educación a distancia, bidireccional, esencialmente digital, dada a través de una amplia distancia y una temporalidad prolongada y dilatada. Este carácter dilatado de la temporalidad del acto de educar, que imprime en definitiva una duración, es causado por la presencia de tiempos-de-espera denominados juegos de activos-pasivos. Así como en la educación tradicional, la clase magistral, tiene una duración fija –de una o dos horas aproximadamente–, la educación a distancia en este caso imprime una temporalidad mucho más dilatada que se *da* a través de lo digital *en* el horizonte de una lejanía intuida, responsable del juego de activos-pasivos, y en última instancia de la *graduación del aprendizaje*; todo ello permite el aumento cuantitativo de los aprendizajes, ya que la presencia del juego de activos-pasivos como resultado de la lejanía intuida, siendo ésta propia de la naturaleza del sustrato digital, produce automáticamente la dilatación de la duración del aprendizaje, lo que hace posible dividirlo por estratos o niveles y cumplir gradualmente la intención subyacente. En todo acto de educar a distancia, por tanto, pueden identificarse tres elementos: (1) una lejanía, (2) una temporalidad dilatada y una (3) bidireccionalidad. La transversalidad de estos tres momentos o notas estructurales determinará el grado de cumplimiento de la intención de aprender subyacente a toda modalidad de educación a distancia. Pero también podemos hallar algunas conexiones con la modalidad educativa tradicional, así que tengamos en cuenta algunas reflexiones.

¿Horizontal o vertical?

Los análisis desarrollados en los dos primeros capítulos han descrito los modos de manifestación del fenómeno de la educación a distancia a través de las particularidades del acto de educar a distancia. Por motivos de extensión no es el momento de comparar los modos originarios de intuición del acto de educar y el acto de educar a distancia, pero sí que resulta interesante destacar algunos denominadores comunes y constatar algunas divergencias.

Cuando hablamos de educación muchas veces se despierta el interrogante del modo en el que se imparte la enseñanza. Decimos que la clase es unidireccional si el profesor imparte una materia al alumnado en el espacio de una clase, donde éste simplemente adquiere el conocimiento y es responsable de adquirir el conocimiento asistiendo a las clases, cumpliendo con sus obligaciones, siguiendo el plan educativo del centro, pero muchas veces sin tener la oportunidad de devenir sujeto *activo* en la realización de la enseñanza. En estos casos suele hablarse de una enseñanza vertical que imprime en una dirección el aprendizaje vía transmisión. Vale decir que esta modalidad de enseñanza está prácticamente en crisis, mas cada vez se apuesta más por un sistema horizontal caracterizado por métodos transversales de enseñanza, prescindiendo de la lógica unidireccional de la transmisión y potenciando el carácter activo del alumno en la adquisición de los aprendizajes.

En relación con el análisis que llevamos realizando, esta dicotomía vertical-horizontal se difumina con la proliferación de modalidades de educación a distancia. En efecto, en una relación de educación a distancia se presupone una dimensión horizontal de tratamiento por su misma naturaleza bidireccional, producto de una distancia o lejanía intuida como horizonte, a diferencia de la educación tradicional de la clase, donde se presupone, desde un inicio, una relación de unilateralidad que muchas veces acaba derivando en imposiciones verticales. Tengamos en cuenta que uno de los factores determinantes de este fenómeno de *verticalización* podría ser la presencia de múltiples direcciones o “multidireccionalidad”, ya que el acto de educar no se constituye a partir de dos subjetividades mediante el juego de activos-pasivos sino que se articula a través de un colectivo, donde por lo tanto la adquisición del aprendizaje se difumina a causa de la presencia de otros factores externos difícilmente controlables.

Lo que sí es constatable es la presunción de una dimensión horizontal inicial en la educación a distancia, fruto de la naturaleza bidireccional del acto particular de educar a distancia. En efecto, este carácter bidireccional no vertical es originario de la educación a distancia en la medida que viene dado originariamente en la enseñanza, es decir, en el mismo momento en que ésta se origina. No ocurre así en la educación magistral, donde ha de ser fruto de una decisión voluntaria del profesor, con lo cual, para darse, digamos que debe ser adquirida y no viene dada de serie por definición. Pero esto no quiere decir que en la educación a distancia no pueda darse la verticalidad, que naturalmente puede darse, pero es una verticalidad *potencial* que no viene dada de un modo originario. Por ejemplo, en el soporte digital del correo electrónico, resulta muy difícil hacer vivencia de la verticalidad y experimentar así la naturaleza bidireccional o la intención de la otra subjetividad en cuanto al modo de impartir la enseñanza, sino que el acto de educar, en la medida en que ya es bidireccional, presupone una transversalidad horizontal.

Por lo tanto, cabe señalar que el carácter bidireccional de la educación a distancia, naturalmente más complejo que el tradicional, suspende originariamente la presunción de unilateralidad presuntiva de la educación tradicional en la que el profesor es el que tiene el conocimiento e inicia la educación –el acto de educar–, guiando al alumno en la consecución del saber imprimiendo en él una serie de responsabilidades. En la modalidad tradicional, el profesor, en la medida en que actúa y ejecuta voluntariamente el acto de educar, se convierte en sujeto *activo* del acto de educar, y difícilmente puede llegar a devenir sujeto *pasivo*, ya que el alumno ostenta la pasividad. Como se ha puesto de manifiesto, esto no ocurre en la relación bidireccional que se despliega de un acto de educar horizontal, algo que en la modalidad magistral ha de ser producto del profesor pero que en la modalidad ‘a distancia’ viene dado de un modo originario.

Con todo lo expuesto sugiero finalmente tener en cuenta la siguiente reflexión. Así como el fenómeno digitalizador limita en numerosas ocasiones nuestra vida cotidiana, imprimiendo incluso necesidades artificiales que nos hacen distanciarnos de nosotros mismos, imponiendo fronteras, no está de más tener en cuenta que, a veces, el horizonte de la distancia que articula la virtualidad digital también puede proporcionarnos ventajas a la hora de expandirnos como humanidad, aunque también vale decir, honestamente, que muy pocas veces podemos gozar de ello.

Bibliografía

Van Manen, Max (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida*, Idea Books, Barcelona.

Entre el relato épico y la hermenéutica

Pedagogía de la filosofía

Rosa María RODRÍGUEZ LADREDA

UNED - Centro Asociado de Jaén

Introducción

Quiero plantear como tema de la presente comunicación cierta reflexión autocrítica acerca de las metodologías pedagógicas al uso en la enseñanza de la filosofía, las cuales se pueden entender insertas en la problematicidad propia de la filosofía como disciplina. Las concepciones que se manejan acerca de la filosofía, son fruto, en gran medida de la historia circunstancial que ha forjado nuestra realidad presente y, en otra medida importante, de las justificaciones creadas por los profesores y que forman parte de los mitos, tópicos y tabúes constitutivos de la disciplina filosófica. En el primer caso, están implicados los dirigentes y las ideologías políticas cuyo protagonismo acaba cristalizando en leyes y políticas educativas. En el segundo, están implicados los profesores de filosofía y filósofos o ponentes de la disciplina. Entre ambos grupos de agentes no siempre existe el diálogo pertinente, ni siquiera la claridad filosófica necesaria para saber a qué interpretación de la disciplina se acoge un planteamiento legislativo. Cómo las interpretaciones que los filósofos hacen de la filosofía mediadas por las ideologías políticas y pedagógicas en boga acaban constituyendo no sólo el estatus de la filosofía en el sistema educativo sino el de la filosofía como disciplina y, a la inversa, es el objeto de la reflexión de la que quiero hacerles partícipes con la presente comunicación. Se trata, realmente, de un camino de ida y vuelta, algo que se suele olvidar

cuando se trata de implementar el currículum de la asignatura de Filosofía. Se presupone que sabemos lo que constituye la disciplina y que las leyes de educación sólo tienen que asignar horas lectivas. Sin embargo, los grupos políticos suelen confiar en profesionales afines, ideológicamente hablando, o de un lobby afín, por encima de la experiencia profesional o del conocimiento que puedan tener de la enseñanza. De ese modo, personalidades de perfil muy particular y hasta discutible dentro de la disciplina acaban por influir fuertemente en la implementación del currículum de la Filosofía como asignatura dentro del sistema educativo. A la inversa, la existencia de la propia disciplina y el mantenimiento de los estudios superiores depende, a su vez, no sólo de la carga horaria dentro del sistema educativo sino de la función social que cumple o, al menos, de la credibilidad social en la misma. Con el telón de fondo de una nueva implementación legislativa de la asignatura de Filosofía en la enseñanza secundaria nefasta, por lo inapropiado a la praxis propia de la enseñanza secundaria, descontextualizada, porque obvia las variables históricas tan imprescindibles en la interpretación de la filosofía, y desde un concepto disciplinar obsoleto, quiero centrarme en una cuestión que está en el gozne de la pedagogía y de la interpretación de la Filosofía como disciplina; a saber, a través de la reflexión sobre arte y método en la enseñanza de la filosofía.

La pedagogía en general, no sólo en filosofía, conlleva esos dos componentes, y, tristemente, eso es algo que la disciplina pedagógica tiende a olvidar en la actualidad. En la enseñanza de la filosofía en particular hay una tendencia a primar el método frente al arte como estrategia pedagógica, lo cual, dada la peculiaridad de la filosofía como disciplina, agudiza la naturaleza artificiosa del método pedagógico que en muchos casos es más fruto del anquilosamiento que produce la repetición que del carácter auténticamente metódico de la reflexión filosófica. Y tercero, porque ambos componentes afectan a la interpretación de la filosofía como disciplina y, por ende, de su estatus en el sistema educativo.

Enseñar es un arte

Me interesa en este sentido destacar la necesidad de revitalizar la enseñanza filosófica atendiendo a esa otra dimensión olvidada por los profesionales de la filosofía que es la dimensión del arte, no sólo porque enseñar es un arte en sí mismo, porque se desarrolla en el ámbito de la experiencia del sujeto y de la comunicación que es siempre y en el caso de la enseñanza, de un modo sustantivo¹, intersubjetivo sino porque el propio resultado sustantivo es una creación objetiva, a saber la modelación de la conciencia.

El método es una suerte de pautas de comportamiento repetibles y de resultados previsibles. La finalidad de tener un método es, precisamente, saber a qué atenerse; es decir saber qué hacer en cada momento y tener ciertas garantías acerca de qué resultados vamos a obtener. Por eso, la ciencia pedagógica y la política educativa centran todos sus esfuerzos en promocionar lo que consideran las pautas del correcto método pedagógico. En cambio el arte es el resultado de la capacidad creativa del sujeto, pertenece al ámbito de la experiencia subjetiva, de resultados imprevisibles², capaz de crear nuevas pautas de conducta válidas sólo en su singularidad, y que si son repetibles dejan de ser arte para convertirse en método.

¹ Con el adjetivo “sustantivo” me refiero a que la propia sustancia o realidad objetiva del aprendizaje es resultado de ese acto de comunicación en que consiste la enseñanza.

² “Imprevisibles”, pues no está garantizada qué clase de experiencia ni siquiera qué contenido se genera en el sujeto o sujetos de la comunicación.

En el acto de comunicación que es el enseñar y aprender, la mayor parte es arte, percepción subjetiva de las señales que percibe el enseñante por su parte y el aprendiz por la suya, percepción subjetiva que es recreación. Si en esa percepción mutua no fluye la comunicación de alguna clase, la experiencia como emoción no estará presente y el proceso de enseñanza-aprendizaje quedará frustrado en la parte más viva, experiencial, emocional y satisfactoria, que es en último término vivencia estética. El conocimiento y el aprender es arte en la medida en que es experiencia de la intuición intelectual que resulta placentera. La experiencia del conocimiento es placentera, produce agrado y belleza, del mismo tipo que la contemplación de un panorama agradable a la vista. Si al aprendizaje y a la enseñanza le falta ese componente, será algo, rutinario, le faltará la creatividad necesaria para que la vivencia sea gratificante. El método, en cambio, se adquiere por la repetición, la adquisición del hábito y de la disciplina que se produce por el ejercicio y la práctica. Se puede aprender de las dos maneras, y lo que no se puede adquirir de una de ellas se puede compensar con una carga mayor de la otra. En general, el profesorado prefiere adoptar una rutina metódica que le facilite la labor diaria y le permita sentirse seguro.

Dos conceptos de filosofía: uno próximo al arte y otro a la ciencia.

La filosofía contemporánea se ha escindido en dos, la filosofía que se ha aproximado tanto a la ciencia, queriendo ser ella misma ciencia sin conseguirlo, antes bien proclamando su fin como ha hecho el positivismo y la filosofía que proclama la metafísica en su proximidad al arte, tal vez porque piensa que esa es la única forma de supervivencia que le queda a la filosofía en el mundo dominado por la técnica, como propugnaba Heidegger³. A grandes rasgos, podemos destacar estos dos conceptos de filosofía, a saber, uno próximo a la ciencia y otro próximo al arte, basados ambos en el mismo prejuicio y el consiguiente complejo; a saber, el entender la filosofía como una disciplina con pretensiones de verdad, "la ciencia suprema" como diríamos en términos aristotélicos, consagrados por la Metafísica. Después de erigirse en ciencia suprema y fracasar en el empeño, al ser remplazada por la ciencia moderna, que parecía cumplir mejor las pretensiones de verdad que la filosofía se arrogaba, se convirtió en una ciencia con complejos, a saber el complejo de querer ser ciencia y no poder serlo; ya entrado el siglo XX, llegaría la renuncia a ser ciencia con pretensión de verdad y la admisión de que sólo puede ser análisis y método lógico para unos o arte literario para otros. Por tanto, ya sea por la vía de la filosofía analítica como por la de la hermenéutica, el complejo que se ha tratado de superar ha sido el de las "pretensiones de verdad".

Entretanto, en el sistema educativo español, se evolucionó de una implementación metafísica de la asignatura de Filosofía hacia una implementación científica, con los resultados actualizados de las principales ciencias humanas y biológicas. La praxis educativa se centró en el análisis lógico de la argumentación, el debate y el comentario de texto, tres tipos de tareas pedagógicas que han venido justificando la presencia de la filosofía en el sistema educativo. Por otro lado, la presencia de la ética filosófica en la enseñanza abrió el horizonte a la reflexión ética en un marco más amplio que el del catolicismo, que hasta la transición monopolizaba la enseñanza de la ética.

³ "Podemos interpretar también la palabra de Aristóteles, diciendo: el arte es más filosófico que la ciencia". Una palabra que da que pensar en nuestra época, donde la fe en la ciencia, entiéndase en la ciencia natural y en la cibernética, comienza a organizarse como la nueva religión. Más filosófico que la ciencia y más riguroso, es decir, más cercano a la esencia de la cosa, es...el arte"., *Observaciones relativas al arte, la plástica, el espacio* Martin Heidegger (1964).Edit. Universidad pública de Navarra, 2003

Dos maneras de enseñar

En relación a esas dos concepciones de la filosofía podemos esbozar también a grandes rasgos dos modos de enseñar filosofía: uno el relato épico de la filosofía, y otro el literario, como un estilo de escritura.

Si la filosofía es un arte, como en las interpretaciones metafísicas contemporáneas se arguye⁴, apunta a lo inefable de la existencia o a la ruptura de la palabra que es la poesía para expresar ese pensamiento sentido. La enseñanza de la filosofía ha de apuntar a enseñar a sentir la existencia como pensamiento, algo que no sólo no cabe en ningún método que poder transmitir de forma pautada y rutinaria sino que tampoco existe la posibilidad de una formación pedagógica del profesorado que garantice su capacidad para transmitir tal enseñanza, porque tal capacidad sólo puede nacer de la propia vivencia filosófica como tal. Transmitir la pasión por pensar supone la presencia de tal sentimiento subjetivo en el transmisor y cierta capacidad para contagiarse de él en el receptor. La filosofía en este sentido se aproxima a la poesía como han defendido Zambrano⁵ y Heidegger.

Aquellos que creen que la filosofía es una disciplina con “pretensiones de verdad”⁶ se inclinarán a la concepción metódica de la filosofía⁷ y creerán que su labor pedagógica consiste en enseñar preferentemente alguno de esos métodos, analizando críticamente los demás. Ni que decir tiene que éste es el punto de vista más común entre el profesorado de filosofía y que da lugar a la esclerosis de la filosofía no sólo por el modo de transmitirla sino sobre todo por lo que se transmite. La filosofía esclerotizada se convierte en algo sustantivo, y por tanto, más metódico y más fácil de transmitir, da lugar a lo que llamo el “relato épico” de la filosofía.

Sin esa esclerosis generada por la transmisión, la filosofía no es más que literatura, puro relato autobiográfico, “lo que ha sido hasta ahora toda gran filosofía: a saber, la autoconfesión de su autor y una especie de *memoires* no queridas y no advertidas; asimismo, que las intenciones morales (o inmorales) han constituido en toda filosofía el auténtico germen vital del que ha brotado siempre la planta entera”⁸. La metodología pedagógica que se deduce de esta concepción de la filosofía que aproxima la filosofía a la literatura, se acerca más al arte que a la ciencia, a la sugerencia y a la provocación que a la transmisión de algo sustantivo; a

⁴ Que nuestra existencia sea en el fondo poética no puede, en fin, significar que sea propiamente sólo un juego inofensivo. ...El fundamento de la existencia humana es el diálogo como el propio acontecer del lenguaje. Pero el lenguaje primitivo es la poesía como instauración del ser”. *Arte y poesía*, Martin Heidegger (1937), edit, FCE 1958

⁵ “El poeta no sabe lo que dice y, sin embargo, tiene conciencia, un género de conciencia. Una especial lucidez privativa del poeta y sin la cual, cuántas páginas Platón no hubiera dejado de escribir”. *Filosofía y poesía*, M. Zambrano (1937), Ediciones del Orto, 1997

⁶ Nietzsche desmitifica la veneración por la verdad que sienten los filósofos, o al menos de la que se han apropiado. Se trata en realidad de una “voluntad de verdad” que, más allá de toda lógica y de toda argumentación, podría responder a un instinto para la supervivencia de la especie, el de crear valores. *Más allá del bien y del mal*, Alianza Editorial 1980, De algún modo el concepto de filosofía como “pretensiones de verdad” trivializa el de filosofía como “voluntad de verdad”, pero tiene connotaciones similares, al tratar de manifestar la duda sobre el auténtico alcance de las teorías filosóficas de la verdad.

⁷ Creen que cada sistema filosófico responde a un método filosófico y que la historia de la filosofía estudia los distintos métodos filosóficos que en la historia ha habido. Por ejemplo, idealista, empirista, racionalista, hermenéutico, historicista, analítico, etc.

⁸ Nietzsche, op. citada, pag. 26.

saber, la provocación de la reflexión⁹, del aprender a leer lo que es propio, los sentimientos y pensamientos propios; en último término a poner en valor la propia experiencia subjetiva, o reconocer los propios valores.

La enseñanza de la filosofía desde esta perspectiva se vuelve puro arte literario que practica la hermenéutica de los textos.

Es preciso reconocer que en tanto que enseñar es un mostrar, en este caso, lo que se puede mostrar de la filosofía son los textos de los filósofos, estos son los datos, los hechos de la disciplina, el material de trabajo que suministra el arsenal de términos, conceptos o teorías sobre los que discutir, opinar, sublimar o valorar. Pero, ¿qué sentido tiene una hermenéutica del texto que no tome en consideración la relatividad histórica, el contexto? La hermenéutica del texto filosófico es, en gran medida, historia de la filosofía. Aunque para muchos ésta se reduce al contexto biográfico del autor, esta praxis es incompleta. Sólo la adecuada contextualización histórica dota de interpretación realmente significativa al texto filosófico. Una lectura sólo internalista del texto filosófico limita mucho la comprensión significativa del mismo. En este sentido, las dos disciplinas en las que se versiona la enseñanza de la filosofía en el sistema educativo español, la Filosofía de 1º de Bachillerato y la Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato necesitan vincularse con la historia de la filosofía, aunque de modos diferentes, según la interpretación que se haga de la disciplina.

En la asignatura de Filosofía de 1º desde la LOGSE, ley editada por el PSOE en el 90, se vincularon sus contenidos con las distintas ciencias humanas, en un afán de acercar la filosofía a la ciencia actual, del momento. Y así se ha mantenido hasta que en la LOMCE se ha implementado con pretensiones de ofrecer una disciplina filosófica autónoma, con contenidos y vocabulario específico, pero anacrónica, es decir al margen del tiempo en el que crearon términos, conceptos, teorías y escuelas en una sincronía incomprensible de tiempos y lugares diferentes.

Es imprescindible insertar el texto en la historia de la Filosofía, transmitir un relato que dote de significado al texto, sus términos, sus problemas y soluciones, la tarea del profesor consiste en gran medida, en adaptar dicho relato al que lo recibe para que lo incorpore a su propio bagaje cultural, mental; para que lo asimile, lo haga suyo. Al adaptarlo, lo recreamos y el que lo recibe al aprenderlo, a su vez, también lo recrea, lo que le facilita la comprensión del texto.

La disciplina de Filosofía de 1º ha sido siempre la más difícil de afrontar, por parte del profesorado, debido a la inseguridad que genera el carecer de algo que enseñar, no son los textos de los filósofos, ni son sus filosofías, que es lo único de que disponemos para mostrar, pues hacerlo sin el relato histórico conduce a un simulacro de disciplina autónoma. Y también es cierto que para los foráneos a la disciplina, el estatus de esta asignatura resulta indefendible. Por un lado, mantenerla como la exposición de las teorías científicas en boga en la década de los 80 y de los 90 aún tenía sentido, por la necesidad de modernización de la mentalidad científica, y además era sostenible porque el discurso científico, aún tenía una sola lectura. Parecía haber una sola opinión científica verdadera.

Pero, cuando la LOE intentó hacer lo que luego ha hecho la LOMCE, es decir eliminar la obligatoriedad de la Historia de la Filosofía y dejar como común sólo la Filosofía de 1º, se optó por convertir la asignatura de 1º en una asignatura socialmente útil, formando a los

⁹ La reflexión es un acto de volver sobre sí mismo, sobre la propia conciencia, leyendo en ella lo que ya está de algún modo escrito por la experiencia.

alumnos como ciudadanos. Si la implementación fue o no correcta, es otra cuestión, lo relevante en cuanto al tema que estoy exponiendo es que se cuestionaba la idoneidad de una asignatura de aproximación científica, para ello se creó otra impartida por científicos pero que seguía siendo de carácter ideológico. La consideración pluralista y valorativa de la ciencia ha adquirido más peso y eso ha afectado a la filosofía como disciplina con pretensiones de verdad.

El cuestionamiento de la historia de la Filosofía tanto en la LOE como en la LOMCE y su exclusión del bachillerato de ciencias puede que tenga la misma raíz causal.

La mayor parte de la historia de la filosofía que ha venido a constituir lo que llamo el relato épico de la filosofía está dominada por el empeño de aproximar la filosofía a la ciencia, por su pretensión de verdad, en virtud de tales empeños se ha creado una imagen desvirtuada de sí misma, queriendo creer que es ciencia o más ciencia que la propia ciencia, es decir “episteme”, conocimiento probado, tratado del ser. Pero también ha tenido que sufrir los desengaños sucesivos que le ha producido la imposibilidad de tal empeño. Los fracasos postmodernos del Positivismo, la filosofía analítica o la Metafísica heideggeriana no son más que algunos ejemplos de esos desengaños.

La línea filosófica del relato épico y las pretensiones de verdad asalta hoy las ciencias humanas y/o sociales haciéndolas creer que son las grandes sustitutas de la filosofía como ciencia; se ofrecen como tales y caen en el mismo craso error filosófico de que es posible la ciencia filosófica aunque sea restringida al ser humano, a saber, el humanismo como ciencia.

La otra línea filosófica, la de la proximidad a la literatura, al arte, es más difícil de contar, de transmitir, de enseñar, no permite la evaluación pedagógica cerrada, abierta a la subjetividad está expuesta a la valoración más estética que ética, a la interpretación plural de la historia, no se adapta bien al libro de texto, sino que sólo puede basarse en los textos.

Tercera opción: la filosofía no es arte ni ciencia, en el interior de ella laten dialécticamente. Arte/ciencia. Dionysos/Apolo

En realidad, creo que la filosofía no es ni una cosa ni otra, ni ciencia ni arte, sino que oscila entre ambas sin ser ninguna de ellas.

Expone Nietzsche muy bien esta tercera perspectiva que, según entiendo, define la situación del filósofo respecto a la ciencia y al arte. Al contar el recorrido de sus vivencias en *El nacimiento de la tragedia* redactó: “Ciencia, arte y filosofía crecen ahora tan juntos dentro de mí, que en todo caso pariré *centauros*”¹⁰. La filosofía ha oscilado entre esos dos polos, en la historia, como disciplina aproximándose a uno o a otra, entre el misticismo y la racionalidad, entre el sentimiento y el conocimiento, desde Platón y Aristóteles, quienes abrieron respectivamente el paradigma poético-literario y el racional-científico. Pero antropológicamente, también puede decirse que arte y método se oponen y se necesitan en filosofía, como lo apolíneo y lo dionisiaco, en una postura que antagoniza el arte como la expresión de lo irracional frente a la ciencia como expresión de lo racional, propios del ser humano. Antagonizaba Nietzsche en la obra citada el espíritu dionisiaco de la literatura griega, en particular de la tragedia como inspiradora o expresión de una cultura vital, impulsada desde el mito frente a la cultura posterior griega presidida por el logos de la

¹⁰ Cita de carta a su amigo Rhode en febrero de 1870; referencia en la “Introducción” de Andrés Sánchez Pascual, pag 11 de *El nacimiento de la tragedia*, alianza editorial, 4ª edición 1979.

filosofía, por lo apolíneo. Pero, creo que arte y método pueden entenderse como manifestaciones culturales antagónicas que coexisten en cada cultura aunque puede haber preeminencia de una manifestación frente a la otra en épocas diferentes de una misma cultura, como detectó Nietzsche en la cultura griega.

Apolíneo y dionisiaco corresponden a principios psicológicos y vitales que se expresan en distintos comportamientos y actividades antropológicas. Desde el punto de vista gnoseológico, la palabra encuentra su arte propio en la literatura y el método encuentra su expresión en la ciencia, pero la filosofía no es ni una ni otra sino expresión del pensar la complejidad humana. Y la filosofía para expresar la complejidad antropológica ha de aproximarse unas veces al Arte y otras a la ciencia. Desde este punto de vista, la filosofía no puede verse como antagónica ni de uno ni de otra, si acaso, sus conceptos serán híbridos de ambos. Pretender la escisión es desnaturalizar la filosofía porque es desnaturalizar el ser humano. La filosofía aparece así como mediadora entre la literatura y la ciencia. En *Humano demasiado humano* el antagonismo arte y ciencia queda mediado por el filósofo, aunque reconoce Nietzsche la proximidad del filósofo a la ciencia, le interesa el modo en que se ha dado esa aproximación en algunos momentos como entre los presocráticos o en la filosofía histórica del XIX, en los que la filosofía ha tenido los ojos abiertos a la contradicción.

Cerca de cuál de los dos, arte o método enfocamos la enseñanza de la filosofía, dependerá, en gran medida, de nuestra posición filosófica o, lo que es lo mismo, de nuestro particular modo de entender la filosofía. Las pretensiones de verdad de la filosofía la aproximan sensiblemente al ámbito de la ciencia, aunque debido a esa tendencia haya tenido que sufrir fuertes crisis, desengaños, que es como atrevo a calificar las conclusiones positivistas del fin de la filosofía, o desechos que es lo que parecen algunas inclinaciones de la filosofía contemporánea hacia la poesía o el arte. La filosofía oscila entre dos métodos o estilos de producción y de uso del lenguaje, a saber, el literario y el científico, sin ser ninguno de ellos, por más que se empeñen algunos o más equivocados que hayan estado los filósofos al respecto.

La enseñanza del “relato épico” de la filosofía

La transmisión teórica de lo que hemos denominado “relato épico” de la filosofía, construye un paradigma disciplinar a través de un diálogo interno y progresivo entre los distintos paradigmas filosóficos; corresponde a una concepción de la filosofía como búsqueda de la verdad. Llamemos a esta interpretación de la historia de la filosofía versión A del “relato épico” de la filosofía. Una lectura metafísica de la historia de la filosofía, como historia de los sistemas filosóficos, explicando la coherencia interna de cada uno de ellos y tal vez valorando los errores y aciertos de cada uno de ellos desde el catalejo del sistema verdadero, puede encajar en este enfoque; pero, también, una lectura positivista que dé cuenta del progreso habido en la historia, gracias a la superación de los errores por el avance filosófico hasta descubrir la ciencia verdadera.

El “relato épico” necesita del libro de texto, como “constructo” que “enseñar” y “aprender”. Es el soporte que da seguridad al profesor de filosofía en su tarea, que la aproxima al estilo de las demás asignaturas.

El materialismo histórico nos lega la perspectiva “contextual” que al poner en referencia la filosofía con el marco histórico, social, cultural y político, rompe la estrategia continuista del relato épico; la filosofía deja de ser esa búsqueda de la verdad continuada a través del tiempo para convertirse en una verdad relativa a la sociedad en su circunstancialidad histórica, lo que

es tanto como decir que tiene que abandonar sus pretensiones de verdad. La perspectiva sincrónica de la historia en relación a los sistemas de pensamiento ha sido incorporada, al “relato épico” modulándolo parcialmente, en el sentido de que los sistemas del pensamiento filosófico no son sólo personales sino que representan épocas históricas, sociedades o culturas. Desde esta perspectiva, los sistemas filosóficos aunque sean creaciones personales de los filósofos, no es ése su valor histórico, sino el ser expresión de una época o de una sociedad y por tanto el ser en realidad paradigmas ideológicos. En este caso, cuando el relato épico de la filosofía incorpora la perspectiva sincrónica de la historia, el protagonismo épico no le corresponde tanto a los filósofos a título individual como a la sociedad; el pensamiento del filósofo sólo sería la expresión de la conciencia de la sociedad. La búsqueda de la verdad no se entiende tanto como una labor filosófica pura sino como un avance social. La conclusión lógica de este punto de vista épico en el que se sintetizan la visión diacrónica y la sincrónica y la metafísica como búsqueda de la verdad, es el positivismo y por tanto el fin de la filosofía misma. El relato épico, en realidad, conduce al fin de la filosofía, tanto en versión positivista (paso a la ciencia) como analítica (la filosofía como análisis del lenguaje). Llamemos versión B del relato épico a esta interpretación relativista respecto de la historia, la sociedad y la cultura.

¿Cómo conjugar la perspectiva del diálogo interno de la filosofía a través del tiempo con la perspectiva contextual histórica? Esto es lo que en la práctica se ha convertido el “relato épico”, a saber, en una lectura sociocultural del paradigma de las “pretensiones de verdad” de la filosofía: Filosofía como expresión ideológica de una “cultura” con “pretensiones de racionalidad”. Denominamos “cultura occidental” a la cultura con pretensión de racional, avalada por el “relato épico” de la historia de la filosofía, en su “versión C”.

Por otra parte, la filosofía como hermenéutica libera a la filosofía de sus pretensiones de verdad y permite entender el “relato épico” en cualquiera de sus versiones como una interpretación posible pero no la única. Puesto que el “relato épico” es una interpretación de la filosofía en relación con la historia y en relación consigo misma, es posible cambiarlo. Si hacer filosofía es dotar de sentido la realidad, la filosofía “recrea” la realidad, no está atada a lo que es o a lo que hay, es posible utilizar los textos de los filósofos para efectuar nuestra propia interpretación, para al “recrear” crear nuestra propia vida. La aproximación hermenéutica al texto requiere una lectura atenta a la singularidad del texto y al mismo tiempo abierta, en la que tenga cabida el sujeto. Desde esta perspectiva hermenéutica de la filosofía, el libro de texto no es tan útil como herramienta en el proceso de enseñar-aprender, es aconsejable, en cambio, la aproximación a los textos “originales”, pero reconociendo la apertura del texto, que, en muchos casos, obliga a una exégesis fina en la que tiene lugar imprescindible la contextualización, no para citar o repetir cuál loro lo que pudo afirmar alguien sino para interpretar desde el presente.

Autocrítica del modo de enseñar filosofía en España

Ciertos hábitos y actitudes muy frecuentes en la reproducción de la filosofía como disciplina en España, son fruto de circunstancias históricas de diverso tipo, a saber, sociales, políticas e institucionales. Creo que hay poca conciencia de esa relatividad histórica entre los “filósofos” españoles que tienden a creerse miembros de una comunidad más amplia y transmisores de una tradición disciplinar universalista, de cuño y factura europea. Sin embargo, esta percepción no es común al resto de países europeos, mucho más pegados a sus propias tradiciones filosóficas, surgidas a partir de los pensadores notables respectivos. En

general, hemos hecho nuestros los textos y sistemas de pensamiento de los pensadores notables de los distintos países europeos, como peldaños de una historia común y fruto de un diálogo entre ellos. Creo que lo más nuestro es precisamente esa forma de ver la historia de la “filosofía europea”, como ese diálogo interconectado a través del tiempo y que ha forjado una cultura filosófica común. Historia que, en efecto, no está en ninguna parte, sólo a nivel de la segunda enseñanza, y que tal vez no la haya escrito nadie aún de forma exhaustiva y rigurosa, pero que está en el alma y cultura oral y colectiva de los “filósofos” que escriben y enseñan historia de la filosofía en secundaria, aunque a nivel académico nos sirvamos de las historias que han escrito autores de otras nacionalidades. Creo que podemos denominar a esta “historia de la filosofía” canonizada, dogmatizada y esclerotizada por la repetición, el “relato épico” de la historia de la filosofía europea. El carácter épico de este relato tiene una notable influencia de la filosofía alemana del siglo XIX, en cuanto a la metodología histórica, y como diálogo conectado por un prisma cultural universalista, es un resultado elaborado por los pensadores de la Escuela Católica, aunque posteriormente haya sido reinterpretado de forma laicizada por filósofos ubicados fuera de ella.

A fuerza de repetirlo, este relato creado en la transmisión de la historia de la filosofía, especialmente en la enseñanza secundaria, ha tomado cuerpo de “disciplina”, regida por ciertos criterios o principios-guía. A saber, la historia de la filosofía responde a la búsqueda infatigable de la razón por encontrar la verdad, la cual se ha ido abriendo paso a través de los pensamientos de los filósofos, los cuales han ido refutando los errores unos de otros. No obstante, el “paradigma épico” de la historia de la filosofía deja cierta insatisfacción, el regusto amargo de “auto-refutarse”, pues la filosofía no cumple “ni por asomo” las expectativas que promete, pues queriendo ser cada filosofía “la verdadera”, y no teniendo ninguna más avales que la otra, que le permita eliminar a sus rivales con contundencia, queda claro que ninguna lo es y que ha sido o es una faena parecida a la del mito de Sísifo. El relato épico al que me estoy refiriendo, tiene las características propias de la Épica, a saber, transmisión oral, repetición a través de las generaciones, de las gestas heroicas de personajes importantes, que en este caso trata de mostrar la repercusión colectiva para la humanidad, de los pensamientos de personajes ilustres que han contribuido a esa búsqueda inacabable de la verdad.

Comentario de texto y disertación

En la Comunidad Andaluza se ha llegado al consenso de que una prueba de comentario de texto es lo adecuado para evaluar la madurez filosófica de los alumnos que acaban la enseñanza secundaria, dejando al margen las pocas voces que reclaman la inserción de una pregunta teórica en la prueba. Por mi parte, comparto los argumentos que avalan la conveniencia de este tipo de prueba para evaluar el conocimiento de la filosofía, el problema no está ahí sino en la interpretación del comentario de texto filosófico.

Según el concepto de filosofía que se maneje, conforme al relato épico y de pretensiones de verdad o al concepto literario, textual de la filosofía se enseña y valora un tipo de comentario de texto. Desde la perspectiva textual y literaria se entiende la naturaleza de la filosofía como interpretación subjetiva, recreación personal de la realidad, pensamiento creativo, experiencia estética del pensamiento.

Este concepto de filosofía impulsa también un concepto de comentario de texto más libre, menos cerrado y orientado de lo que habitualmente interpretamos los profesores de filosofía, abierto a la subjetividad del intérprete, del lector del texto. El texto no es un “pretexto” para

contar el pensamiento canónico del autor sino un “comunicado” sugestivo que hay que interpretar también en clave personal. Esta línea de trabajo, más creativa, tiene menos seguidores entre los profesores de filosofía. Solemos pensar que un texto para comentar es sólo un pretexto para exponer la filosofía canónica del autor del texto, es decir, lo que contienen los libros de texto. Este es un prejuicio muy arraigado en los profesores de filosofía que les impulsa a preparar la asignatura de Historia de la filosofía al margen de la lectura de los “textos” de los autores. Creo que sería recomendable en pro de la creatividad y fomento de la libertad de pensamiento superar este prejuicio que arraiga en lo que he denominado el “relato épico”, a saber, una lectura continua y cerrada de la historia de la filosofía que arranca a su vez de un concepto de filosofía con “pretensiones de verdad.

La enseñanza dialéctica de la filosofía tampoco tiene muchos adeptos y los profesores tienen dificultad para enseñar la identificación de la temática o de la cuestión que se disputa en el texto. La disertación entendida no como discurso solemne sino como argumentación y contra-argumentación de alguna cuestión acerca de la cual se disputa es una metodología o género de literatura filosófico que se puede desarrollar en relación a un texto, como comentario de texto filosófico, que tampoco se compadece bien con el relato épico y con pretensiones de verdad sino con una concepción pluralista y relativista; tal vez por ello, tampoco es muy popular entre el profesorado. Sin embargo, creo que es un enfoque saludable y que permite revitalizar el comentario de texto.

El concepto de filosofía como arte

Destaco el aspecto creativo del pensamiento filosófico, como creador de mundos posibles, creador de ontologías. Se trata necesariamente de una visión pluralista y creativa de la ontología, no como captación del ser, sino como creación de mundos posibles, a partir de la percepción subjetiva del filósofo y la selección que éste efectúa de los distintos aspectos de lo real para justificar su particular visión del mundo y que, sin embargo, podría ser adoptada por otros. Esta visión de la filosofía se hace eco de la importancia del sujeto en la filosofía, a diferencia de la ciencia, para la cual la detección y construcción del objeto es lo más importante.

Desde el punto de vista de la verdad del conocimiento, prima el objeto sobre el sujeto, aunque, en realidad, el sujeto está siempre presente y es importante tanto para el arte como para la ciencia. Pero la libertad subjetiva es mayor en el arte que en la ciencia, aunque en la civilización tecnológica contemporánea ambas son caras de una misma moneda; arte y ciencia permiten construir una multitud de universos de objetos diversos, se alían en un nuevo universo técnico que se ha dado en llamar tecno-científico. La filosofía del presente sólo puede hacerse eco de la nueva ontología pluralista en la que arte y ciencia se alían, no puede volverse monocorde e inclinarse a sólo una de las caras de la misma moneda, es decir, de la civilización contemporánea. Como resultado de que la subjetividad entra en la ciencia y la objetividad en el arte el antagonismo sujeto/objeto se borra, lo cual es el síntoma más característico de que estamos en la postmodernidad filosófica. En cualquier caso, el objeto de la ciencia o el ser de los metafísicos está lejos de ser algo dado, una realidad objetiva dada que hay que conocer, pues el conocer lo dado es sólo la condición para producir lo deseado. Cualquiera de las teorías del conocimiento que han desarrollado el concepto de conocimiento como “representación”, descripción, reflejo de lo que “hay” está errada si lo que quiere es describir cómo acontece, se forma y desarrolla el conocimiento humano. La presencia creativa del sujeto, ya sea individual o colectivo, no es sólo una constante sino sobre todo una variable

a tener en cuenta en toda descripción de lo que hay, de lo que ha habido y de lo que habrá. En este sentido, dos filosofías aparentemente antagónicas como la filosofía analítica, o la metafísica heideggeriana me parecen agotadas. Ambas se enfrentan a lo dado, como ser o como lenguaje pero se muestran insuficientes para ofrecer apertura de mundos nuevos, nuevas ontologías vitales. Al replegarse a lo dado, se cierran a lo posible.

Pues bien, desde esta perspectiva ontológica, el texto tiene que ser interpretado y la subjetividad del que escribe y la del que lee han de formar ambas parte del juego de la interpretación.

