



Proyecto de Innovación

Convocatoria 2019/2020

Nº de proyecto: **115**

Título del proyecto: **La filosofía entre el bachillerato y la universidad:
Perspectivas docentes para la educación en el siglo XXI**

Nombre del responsable del proyecto: **Guillermo Villaverde López**

Centro: **Facultad de Filosofía**

Departamento: **Lógica y Filosofía Teórica**

1. Objetivos propuestos en la presentación del proyecto

Los objetivos propuestos en la presentación del proyecto estaban centrados, fundamentalmente, en la mejora de la formación del estudiante y de la formación del profesor en nuevas metodologías de trabajo docente. Estos objetivos se concretaban sobre partes del *corpus* clásico de la filosofía, en el convencimiento de que el estudio de los autores que lo forman no era meramente histórico, sino constituyente de la propia tarea filosófica, y lo hacían en dos vertientes, que hacen hincapié respectivamente en la mejora de las competencias y habilidades del alumnado y en la mejora de las competencias y habilidades del profesorado.

Por el lado del alumnado, en primer lugar, se pretendía realizar un trabajo empírico de **detección** de las principales dificultades que encuentran los estudiantes de filosofía en la lectura y escritura de textos. En segundo lugar, pretendíamos desarrollar herramientas para aplicar una poderosa metodología que en nuestro país apenas tiene tradición en el sistema educativo y que sin embargo en otros países (el caso más destacado es Francia) constituye el pilar básico de la enseñanza de la filosofía: la **disertación**. En efecto, en vez de incidir una vez más en el ya tan manido comentario de texto, y en las técnicas adecuadas para su desarrollo, optamos por tratar de asimilar una herramienta que ha probado ya sobradamente su eficacia en otros países de nuestro entorno y que, sin embargo, sigue sin calar en la cultura educativa de nuestro país.

Por otro lado, en la vertiente que correspondería al profesorado, y dado que el interés se centraba en desarrollar metodologías y herramientas que permitan la reincorporación de textos clásicos al estudio de la filosofía, decidimos centrarnos en un género considerado “menor” pero que sin embargo es transversal a todos los grandes pensadores: la **ejemplística**, esto es, el uso de ejemplos para, entre otras cosas, ilustrar una teoría, explicar un concepto, o refutar una interpretación. Se pretendía en concreto ello recopilar un repertorio de ejemplos clásicos en la historia de la filosofía, para después comentarlos brevemente y situarlos sistemáticamente en sus respectivos contextos, de modo que –una vez puestos a disposición de los profesores de enseñanza media y superior– contribuyan a hacer más intuitivas teorías y consideraciones que por su propia naturaleza son enormemente abstractas. Por último, y como otra forma de acercar la tradición textual de la filosofía al alumno, nos propusimos ensayar la elaboración de vídeos cortos que fomentasen el interés de los estudiantes por las cuestiones clave de la historia del pensamiento a través de un medio con el que están altamente familiarizados. Estos objetivos generales se concretaban en los siguientes ítems:

- a) Detección de obstáculos y dificultades en la comprensión y producción de textos filosóficos por parte del alumnado 1º curso del Grado de Filosofía UCM y del 2º curso del Bachillerato.
- b) Introducción de metodologías innovadoras para la enseñanza de la filosofía, aplicables tanto de modo presencial (disertaciones y ejemplística) como semi-presencial u on-line (vídeos).
- c) Introducción del profesorado en el manejo de sistemas de elaboración de recursos on-line.
- d) Exposición de prácticas docentes y de formación capaces de mejorar la actual oferta docente de la UCM (y muy en particular, en el primer curso del Grado).
- e) Organización de actividades de difusión y transferencia de la docencia desarrollada en la UCM (curso de formación).

2. Objetivos alcanzados

El proyecto ha cumplido con sus objetivos, y sólo ha experimentado algunas modificaciones y retrasos menores, derivados en su mayor parte de la situación de alarma producida por el Covid-19 (véase desarrollo de las actividades).

La modificación más relevante no derivada del estado de alarma fue la que afecta a la forma de desarrollo del objetivo e). Debido a los plazos de organización de los distintos Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIFs) de la Consejería de Educación de Madrid, las actividades de difusión y transferencia que en un primer momento se habían pensado como curso de formación para docentes de secundaria tuvieron que adoptar la forma de un seminario de trabajo (véase desarrollo de las actividades). En cualquier caso, este formato no sólo no ha supuesto ningún obstáculo para el plan original, sino que se ha revelado después como un formato especialmente idóneo para su desarrollo.

3. Metodología empleada en el proyecto

El proyecto ha seguido una metodología eminentemente práctica en sus tres líneas. Después de las tareas de coordinación, asignación del trabajo y distribución de los distintos grupos (realizadas todas ellas en octubre de 2019), se procedió, de acuerdo con el cronograma expuesto en la memoria de solicitud, al desarrollo de cada una de las líneas siguiendo las siguientes metodologías concretas:

a) Detección de dificultades de lecto-escritura en filosofía. Reuniones primero presenciales y después telemáticas para la elaboración de un cuestionario dirigido a alumnos de 1º de Grado y 2º de Bachillerato. Elaboración escrita del mismo. Difusión. Recogida y análisis de las respuestas (véanse anexos)

b) El uso de la disertación en el aula de filosofía. Trabajo teórico-práctico, en régimen de taller enteramente presencial, con los/as alumnos/as del Máster de Formación del Profesorado de la UCM (véanse anexos). La metodología fundamentalmente utilizada en el seminario ha sido la exposición por parte de uno o varios participantes de los contenidos relevantes en cada caso, y la discusión y puesta en común por parte del resto de los profesores participantes.

c) El uso de los ejemplos en el aula de filosofía. Trabajo en régimen de seminario (primero presencial, después telemático) mediante ponencias y debates. Elaboración de un recopilatorio de ejemplos para su uso en el aula de filosofía (véanse anexos)

d) Los videos didácticos como herramienta complementaria en el aula de filosofía. Trabajo de diseño, grabación y producción de videos.

4. Recursos humanos

Profesores e investigadores UCM

Prof^a. María José Callejo Hernanz - PDI UCM

Prof. Carlos Fernández Liria - PDI UCM

Prof. José Luis Pardo Torío – PDI UCM

Prof. Felipe Ignacio Silvero - PDI UCM y profesor IES y Bachillerato

Prof. Guillermo Villaverde López- PDI UCM (responsable)

Becarios de investigación

Alberto López López

Jorge M. Burruezo Arcadio

María Cañizares López

Profesores e investigadores de otras universidades

Prof. Antonio Valdecantos Alcaide – PDI Universidad Carlos III (Madrid)

Prof. Felipe Ledesma Pascal – PDI Universidad de Oviedo (Oviedo)

Profesores de enseñanzas medias

Prof^a. Soledad García Ferrer - Profesora IES y Bachillerato

Prof^a. Pilar Mancebo Pérez - Profesora IES y Bachillerato

Prof^a. Silvia Castro García – Profesora IES y Bachillerato

Personal de administración y servicios UCM

Carmen Fernández Luna – PAS UCM (Bibliotecaria de la Facultad de Filosofía)

Alumnos de Grado

Albora Herranz Molero (2º curso)

Verónica Rosich (2º curso)

Ramiro Imedio Tirapu (4º curso)

Ana Paramio Parra (4º curso)

Rubén González López (4º curso)

Fernando Andrés Monedero García (4º curso)

5. Desarrollo de las actividades

Línea 1 – Detección de dificultades

[(coordinadora de la línea: Silvia Castro García. Miembros participantes línea: Albora Herranz Molero (2º curso), Ramiro Imedio Tirapu (4º curso), Ana Paramio Parra (4º curso), Rubén González López (4º curso) y Fernando A. Monedero García (4º curso).] Como se ha indicado ya en el apartado de metodología, el trabajo en esta línea comenzó de manera presencial, y terminó de modo telemático, debido a la situación general provocada por el Covid-19. En la primera reunión (celebrada el 14 de noviembre de 2019 en la Facultad de Filosofía de la UCM) se diseñó el plan de trabajo y la forma general que se quería dar al cuestionario. También se acordó que todos los miembros integrantes de esta línea seleccionarían un par de textos para el cuestionario y que de entre todos ellos se elegirían, mediante votación telemática de los propios miembros, los que pasarían al cuestionario. El día 19 de diciembre, también en la Facultad de Filosofía de la UCM, se celebró una segunda reunión presencial en la que definieron ya algunas preguntas concretas y se decidió el público objetivo al que destinar el cuestionario. Se planteaba al mismo tiempo un plazo para terminar de definir y perfilar, entre todos los miembros, las preguntas del cuestionario, de manera que dicho cuestionario pudiese ser difundido en los meses de marzo y abril, antes de los exámenes finales de los/as alumnos/as a los que estaba orientado.

Sin embargo, la llegada del estado de alarma a raíz de la pandemia global por Covid-19 desbarató enteramente estos planes iniciales y paró en seco el proceso de finalización del cuestionario. Por ello, sólo en el mes de mayo pudo terminarse, y sólo en este mes pudo difundirse, con las consiguientes dificultades asociadas a este retraso: los/as alumnos/as estaban ya inmersos en los exámenes finales, y la tasa de participación fue mucho más baja de lo que originalmente habíamos esperado, como puede apreciarse en el anexo A2. En cualquier caso, en el anexo A1 puede encontrarse el cuestionario en su versión final, y en el anexo A2 puede observarse un análisis de los resultados.

Línea 2 – La disertación como metodología docente

[(coordinador: Felipe M. Ignacio Silvero). Miembros de esta línea: Felipe Ledesma Pascal, Soledad García Ferrer, Pilar Mancebo Pérez y María Cañizo)]

Como se sugería ya en la memoria de solicitud, la disertación es probablemente el ejercicio fundamental para iniciarse en el estudio de la filosofía. Hay numerosas tareas complementarias, útiles para acompañar ese estudio, como hacer resúmenes, esquemas y mapas conceptuales, algunas requieren el uso de nuevas tecnologías, y sin duda se pueden incorporar a la clase otros productos culturales como fragmentos literarios, películas u obras de arte que permitan aplicar e ilustrar los diferentes conceptos. Pero al final, hacer filosofía significa seguir un curso de pensamiento, y el tipo de ejercicio específico que favorece el fortalecimiento de esta capacidad es la lectura y la escritura. Así que en la clase de filosofía hay que leer y escribir. Pero no de cualquier manera. Porque la enseñanza de la filosofía pretende no sólo que los alumnos adquieran cierta dosis de erudición sobre ciertos nombres e ideas que han jugado un papel relevante en la historia del pensamiento occidental, sino que se apropien de ellas. Lo que se espera del alumno es que haga suyos tanto los problemas como los diferentes argumentos que ensayan resolverlos. Y para esta alcanzar este fin, la disertación es el vehículo privilegiado. Porque este ejercicio coloca como ningún otro al alumno en una situación tal que le fuerza a digerir los conceptos para comenzar a pensar por sí mismo. La disertación es un trabajo redactado individualmente que tiene por objetivo de defender razonadamente una posición en torno a una cuestión relativa a un tema tratado en clase. Esto obliga al alumno a utilizar de modo propio los materiales previamente trabajados, poniéndolos al servicio de la búsqueda de una solución al problema propuesto. Esto requiere de él un especial compromiso. Le prohíbe adoptar una posición distante. Le prohíbe limitarse a exponer unas conclusiones, o a presentar de manera neutra y aséptica los contenidos trabajados en clase. Le obliga a comprometerse con el problema y a embarcarse en una discusión racional con los textos, con los demás y consigo mismo. Kant decía que no puede enseñarse filosofía, puesto que ésta no constituye ningún cuerpo teórico cerrado, pero sí a filosofar. Este es el ejercicio específico que proporciona al alumno la ocasión para empezar a filosofar por su cuenta.

Sucede que, a diferencia de la tradición francesa, en la tradición española la disertación no ha conseguido prender con fuerza. Hay profesores que utilizan este recurso; otros no. En cualquier caso, resulta más bien accidental dentro de un estilo pedagógico más bien memorístico. En muchas ocasiones esto tiene que ver con que los profesores que estarían interesados en usarla no saben muy bien cómo hacerlo. Leer y escribir requiere tiempo de clase. Hay que leer con ellos lentamente, con paciencia, deteniéndose, señalando los matices, aclarando las ideas, y después hay que corregir sus producciones escritas, señalar las incoherencias, mostrar de qué manera el hilo conductor del argumento se pierde o reaparece sorprendentemente, o la conclusión irrumpe mágicamente desde la nada. Y no basta plantear a los alumnos un problema y pedirles que hagan una disertación sobre él, así sin más. Hay que proporcionarles las herramientas para elaborar por sí mismos ese problema. Pero para ello es necesario que los docentes aprendan a organizar su clase en torno a esta actividad, lo que tiene que ver con la manera de usar los textos y de situarlos en el centro de la clase, de adecuar el ritmo del tratamiento de los problemas, de seleccionar tanto esos mismo problemas que van a ser discutidos como los textos que van a servir de vías para acceder a ellos... y, finalmente, hay que enseñar a los alumnos la técnica necesaria para realizar una disertación, el modo filosófico de tratar el discurso, distinto del literario o del científico. Dada la centralidad de la disertación en el medio francés, el número de recursos es muy abundante. En el caso español nos encontramos con un enorme espacio vacío. Esta línea de trabajo pretendía contribuir a llenar ese hueco, fundamentalmente, de dos maneras.

Antes de la realización de ninguna de ellas, no obstante, y con vistas a poder realizar ambas con un marco suficiente, se procedió a recopilar una base bibliográfica acerca de la disertación misma y de su uso en la enseñanza de la filosofía. En la localización y acceso a estos libros –en su gran mayoría publicados en Francia– resultó de inestimable ayuda la labor de Carmen Fernández Luna, bibliotecaria de la Facultad de Filosofía de la UCM.

Una vez adquiridos y trabajados estos materiales, y aprovechando que alguno de los miembros del equipo imparte clases en el Máster de Formación del Profesorado, se organizó en primer lugar un *Taller de Técnicas de Disertación para futuros profesores de filosofía*. Dirigido a los alumnos del máster, futuros profesores, e impartido por Felipe Ledesma y Soledad G^a Ferrer, docentes con una larga trayectoria en la educación secundaria y universitaria especialistas en el uso de este recurso, las sesiones del Taller se desarrollaron en octubre y noviembre. En ellas los alumnos pudieron aprender tanto la manera de organizar la clase, las estrategias para evaluar los ejercicios, operaron con diferentes selecciones de ejercicios preparatorios de disertación y discutieron las dificultades que esta propuesta les planteaba. La experiencia resultó, según el testimonio de los alumnos, muy útil y gratificante. Les dio acceso a un recurso con el que no estaban familiarizados y que les ofrecía un enfoque didáctico de la asignatura muy atractivo. En archivo adjunto se remiten las Actas que se levantaron del Taller, donde se detalla su desarrollo.

En segundo lugar, el equipo de trabajo se proponía la elaboración de una serie de protocolos para el uso de la disertación en el aula. En archivo adjunto se remiten la serie de materiales elaborados por Felipe Ledesma y Soledad G^a Ferrer en esta dirección.

No obstante, en determinado momento de desarrollo del plan, el equipo se planteó la necesidad de dar mayor consistencia a este proyecto, dándole la forma de una publicación seria sobre el uso de la disertación en el aula de filosofía. Una herramienta útil y necesaria tanto para estudiantes como para profesores de filosofía. Una publicación que, bajo el título *¿Cómo se hace una disertación filosófica?*, proporcionara recursos hoy en día prácticamente inexistentes en tres sentidos: en primer lugar, ofreciendo indicaciones precisas sobre las técnicas de realización de una disertación; en segundo lugar, ofreciendo estrategias para diseñar la clase de filosofía real orientada hacia la elaboración de una disertación; finalmente, proporcionando modelos ejemplares orientados por ese patrón de trabajo que incluyan dos ingredientes fundamentales: una selección de textos que permita al docente/estudiante introducirse en una problemática, y una disertación resuelta que sirva de posible modelo de solución. Confiamos en que, gracias a la colaboración de los demás miembros del proyecto, este trabajo, que hemos venido desarrollando en los últimos meses, alcance a ver la luz en el próximo año.

En cualquier caso, este proyecto editorial que ha surgido colateralmente, a modo casi de *spin-off*, durante la realización del plan que ahora acaba nos ha hecho plantearnos la posibilidad (y deseabilidad) de solicitar un segundo proyecto para poder dar continuidad a las líneas de trabajo que se han comenzado. A ello nos empuja también la buena acogida que han tenido otras actividades (como la del seminario de ejemplística) realizadas dentro de este mismo proyecto.

Línea 3 – Ejemplística

[(coordinador de esta línea: Guillermo Villaverde López. Miembros participantes: José Luis Pardo, María José Callejo, Antonio Valdecantos, Jorge M. Burruezo, Alberto López López].

El trabajo en esta línea se planteaba, de acuerdo con la memoria de solicitud original, a través de la impartición de un Curso de Formación para docentes de filosofía de secundaria y bachillerato de la Comunidad de Madrid, en colaboración con los Centros de Formación e Innovación Territorial de su Consejería de Educación. Como se ha

señalado en el apartado de *Objetivos alcanzados*, por incompatibilidad de plazos, el Curso de Formación se transformó finalmente en un Seminario, que bajo el nombre de *Ejemplística en el Aula de Filosofía* se desarrolló en parte presencialmente y en parte telemáticamente de diciembre de 2019 a mayo de 2020.

La dificultad fundamental (y prácticamente la única) que hemos encontrado en el desarrollo del curso es la derivada del estado de alarma y de posterior confinamiento decretados en todo el país a raíz de la crisis del Covid-19. Ello nos obligó a reconfigurar el modo de trabajo y a organizar las sesiones restantes (a partir del mes de marzo) de manera virtual, a través de aplicaciones informáticas para videoconferencias y videoreuniones. También frustró la participación como ponente en el seminario del profesor emérito de la Facultad de Filosofía de la UCM D. Juan Miguel Palacios, quien había ya aceptado nuestra invitación. En cualquier caso, el calendario finalmente desarrollado, junto con los ponentes de cada una de las sesiones, es el que se adjunta a continuación:

12 de diciembre de 2019

El imperativo categórico de Kant y los ejemplos.

Sesión a cargo de Guillermo Villaverde

23 de enero de 2020

Ejemplos en Hume.

Sesión a cargo de Jorge Burruezo

20 de febrero de 2020

El concepto de magnitud negativa y el sentimiento del respeto en Kant.

Sesión a cargo de Alberto López

14 de abril de 2020

Los ejemplos en Justicia, de M. J. Sandel

Sesión a cargo de Eduardo Cañas

16 de abril de 2020

Ejemplos en Wittgenstein

Sesión a cargo de Silvia Castro

21 de abril de 2020

Ejemplos de la filosofía analítica.

Sesión a cargo de David D. Manzano

5 de mayo de 2020

Ejemplos en Marx

Sesión a cargo de Carlos F. Liria

7 de mayo de 2020

Lo sintético a priori a partir de los ejemplos.

Sesión a cargo de María José Callejo

11 de mayo de 2020

Ejemplos y “casos difíciles” (hard cases) en el derecho

Sesión a cargo de Pablo de Lora

Las sesiones se dividieron, como estaba previsto, en dos partes, correspondientes a:

- 1) El análisis de ejemplos seleccionados de un *autor importante* de la Historia de la Filosofía.

- 2) Una breve discusión de ejemplos de los *propios* participantes que hayan demostrado su utilidad en el aula.

En el caso de las sesiones con ponencias externas, sólo se ha trabajado el punto 1) de esta metodología, seguido de un debate con el ponente.

Línea 4 – Elaboración de recursos on-line

[(coordinador: Carlos Fernández Liria). Apoyo técnico y difusión: Carmen Fernández Luna]

Según la memoria de solicitud, la línea 4 de este proyecto se iba a orientar a la producción de una serie de videos cortos que “fomentasen el interés de los estudiantes por las cuestiones clave de la historia del pensamiento a través de un medio con el que están altamente familiarizados”. Pues bien, en esa misma tarea ha estado trabajando Carlos Fernández Liria junto a un pequeño grupo de colaboradores. Varios de estos videos introductorios a la filosofía están ya grabados y preparados, pero debido al parón sistemático y sistémico de todas las actividades a raíz del estado de alarma, el canal de YouTube que los alojará (y que llevará por nombre “Filosofía en canal”) está todavía en estado de construcción, y no se ha podido abrir al público general. En el anexo D1, en cualquier caso, se adjuntan dos capturas de uno de los videos.

ANEXO A1¹.
EL CUESTIONARIO ELABORADO EN LA LÍNEA 1 DEL PROYECTO

**CUESTIONARIO: DIFICULTADES MÁS FRECUENTES EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA Y LA ESCRITURA FILOSÓFICAS**

<https://www.educa2.madrid.org/web/silvia.castro1/dificultades-compension-lectora-y-escritura>

¹ De aquí en adelante la paginación se referirá solamente a las carátulas de cada anexo y a los materiales que han podido ser recopilados en formato compatible.

Por favor, responde a las preguntas en orden. Si el cuestionario no te deja enviar las respuestas, vuelve atrás y revísalas. Gracias por participar.

1. Señala tu curso

- 2º de Bachillerato 1º de Grado

2. Aparte de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato ¿Qué asignatura/s de la rama de Filosofía has cursado o estás cursando? (puedes marcar más de una)

- Valores éticos (uno o varios cursos de la ESO)
 Filosofía (4º ESO)
 Historia de la Filosofía (2º Bach.)
 Psicología (2º Bach.)

3. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:

"Pues detrás de la reticencia a juzgar se oculta la sospecha de que nadie es un agente libre, y de ahí la duda de si todo el mundo es responsable o se puede esperar que responda por sus actos. En el momento en que se suscitan cuestiones morales, aunque sea de pasada, quien las suscite se verá enfrentado con esa terrible falta de autoconfianza y, por ende, de orgullo, así como con una especie de falsa modestia que, cuando dice "¿Quién soy yo para juzgar?", quiere decir en realidad: "Todos somos por el estilo, igual de malos, y quienes intentan, o hacen ver que intentan, ser medio decentes, son santos o hipócritas, y en ambos casos deben dejarnos en paz". (HANNAH ARENDT, Responsabilidad personal bajo una dictadura)

Según el texto:

4. ¿Por qué tenemos reticencias para juzgar las acciones de otros?

- Porque somos responsables Por un exceso de autoconfianza Por modestia Porque sospechamos que no somos libres

5. ¿Qué quiere decir en realidad "¿Quién soy yo para juzgar?"?

- Que solo los que son medio decentes tienen derecho a juzgar Que todos somos malos y por ello no tenemos derecho a juzgar Que solo los santos o los hipócritas tienen derecho a juzgar Que debemos dejarnos en paz y no molestar a los demás

6. ¿Cuál dirías que es el tema de este texto?

- La esencia de la filosofía El problema de la libertad La maldad moral La ausencia de personas realmente buenas

7. ¿Cuál dirías que es la idea o tesis fundamental del texto?

- Que no existen personas decentes Que nos sobra autoconfianza y orgullo Que no queremos juzgar a los demás por miedo a reconocer nuestra propia responsabilidad Que definitivamente los seres humanos no somos libres

8. Si hay término/s que no has comprendido, escríbelo/s

9. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:

"Si uno de los contrarios es infinito, el otro queda totalmente anulado. Esto es lo que sucede con el nombre Dios al darle el significado de bien absoluto. Pues si existiese Dios, no existiría ningún mal. Pero el mal se da en el mundo. Por lo tanto, Dios no existe". (SANTO TOMÁS, Suma Teológica)

10. ¿Cuál dirías que es el tema del texto?

- La infinitud de los contrarios La bondad y la maldad La necesidad de la existencia de Dios Las consecuencias de que Dios sea bien absoluto

11. Expón con tus propias palabras y en una sola frase la tesis o idea principal del texto.

Escríbela con la mayor precisión posible en el siguiente recuadro.



En este texto, Santo Tomás recoge el siguiente argumento: Si existiese Dios, no existiría ningún mal, pero el mal existe en el mundo, entonces Dios no existe.

12. ¿Es un argumento formalmente correcto o válido?

- Sí No

13. ¿Por qué?

- Porque la conclusión es verdadera Porque la conclusión es falsa Porque si las premisas son verdaderas la conclusión también lo es Porque si las premisas son falsas la conclusión también lo es Porque puede suceder que las premisas sean verdaderas y la conclusión falsa

14. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:

"Evidentemente, si esto es así, ya está resuelta la cuestión que propusiste. Si el hombre es en sí un bien y no puede obrar rectamente sino cuando quiere, síguese que por necesidad ha de gozar de libre albedrío, sin el cual no se concibe que pueda obrar rectamente. Y no porque el libre albedrío sea el origen del pecado, por eso se ha de creer que nos lo ha dado Dios para pecar. Hay, pues, una razón suficiente de habérselo dado, y es que sin él no podríamos vivir rectamente".

Teniendo en cuenta lo que dice el texto:

15. ¿Es el libre albedrío el origen del pecado?

- Sí No

16. ¿Sin qué no podríamos vivir rectamente?

- Sin el pecado Sin Dios Sin el libre albedrío Sin gozar

17. ¿Cuál dirías que es el tema del texto?

- Dios La libertad La razón El pecado

18. Expón con tus propias palabras y con precisión la tesis o idea principal del texto.

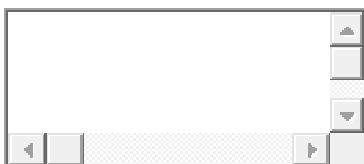


Escríbela en una sola frase en el siguiente recuadro:

19. ¿Qué grado de dificultad asocias a la/s asignatura/s de Filosofía?


- Dificultad alta Dificultad media Dificultad baja

20. ¿Por qué?



21. ¿Qué te resulta más fácil cuando lees textos filosóficos?

- El vocabulario La construcción de las frases (sintaxis) Los implícitos o connotaciones (sentido figurado) Otros



Si has elegido "Otros", detállalo:

22. ¿Qué te resulta más difícil cuando lees textos filosóficos?

- El vocabulario La construcción de las frases (sintaxis) Los implícitos o connotaciones (sentido figurado) Otros



Si has seleccionado "Otros", detállalo:


23. ¿Qué tarea/s llevas a cabo para comprender un texto filosófico? (puedes marcar más de una)

- Hacer un esquema
 Apuntar en una hoja lo más importante del texto
 Subrayar palabras clave
 Buscar el significado de términos que desconoces o intentar deducirlo
 Buscar información sobre el autor y su pensamiento

Otras: 

24. ¿Qué te resulta más fácil a la hora de redactar un texto filosófico?

- Expresarte con tus propias palabras Relacionar las ideas Utilizar un vocabulario específico Construir frases complejas Otros

Si elegiste "Otros", descríbelo: 

25. ¿Qué te resulta más difícil a la hora de redactar un texto filosófico?

- Expresarte con tus propias palabras Relacionar las ideas Utilizar un vocabulario específico Construir frases complejas Otros

Si seleccionaste "Otros", descríbelo:

ANEXO A2
ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO
ELABORADO EN LA LÍNEA 1

Análisis de los cuestionarios sobre dificultades más frecuentes en la comprensión lectora y la escritura filosófica

Proyecto Innova-Docencia UCM nº 115 (curso 2019/20):
*La filosofía entre el Bachillerato y la Universidad:
perspectivas docentes para la educación en el siglo XXI*

1. METODOLOGÍA

Una de las líneas propuestas dentro del proyecto de innovación *La filosofía entre el Bachillerato y la Universidad* tenía como objetivo de detectar y analizar cuáles son las dificultades que con mayor frecuencia obstaculizan la lecto-escritura comprensiva y razonada de los textos Filosóficos. Para ello, algunos miembros del proyecto desarrollamos un cuestionario online con preguntas de distinto tipo (opción múltiple y abiertas) que nos permitieran valorar las causas de aquellas dificultades y que está dirigido al alumnado del último curso de Bachillerato y del primer curso del Grado en Filosofía.

1.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Los estudiantes encuestados están cursando la materia de Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato o bien el primer curso del grado en Filosofía de la UCM. El motivo de seleccionar esta muestra se encuentra en el corazón mismo del proyecto de innovación, que como su propio nombre indica, pretende situarse “entre el Bachillerato y la Universidad” en busca de perspectivas docentes para la enseñanza actual. Aspiramos entonces a comprender las dificultades a las que se enfrentan unos estudiantes de instituciones y niveles de enseñanza diferentes, aunque muy cercanos, así como a esbozar la percepción que tienen sobre los textos filosóficos, sean estos leídos o escritos. Contamos con que en ambos casos se trata de etapas educativas no obligatorias, por lo que asumimos que existe una libertad de elección o compromiso con su estudio que no se encuentra necesariamente en los cursos de la ESO, pero también somos conscientes de que la decisión de quienes cursan Historia de la Filosofía es menos libre que la de quienes estudian el Grado en Filosofía, pues la optatividad en el Bachillerato es más limitada.

1.2. REPRESENTATIVIDAD DE LA MUESTRA

Preveíamos recibir alrededor de 100 respuestas para cada nivel educativo, esto es, un total de 200 cuestionarios. No podíamos extender enviar la encuesta a muchos alumnos teniendo en cuenta la cantidad limitada de participantes del proyecto de innovación (ocho personas) que podían dedicarse a analizar las respuestas de las preguntas abiertas. En un principio, estas 200 encuestas se trasladarían al alumnado en el aula, por lo que teníamos la garantía de conseguir todas las respuestas previstas, sin embargo, la llegada del aislamiento derivado de la pandemia por la COVID-19 nos obligó a solicitar la respuesta a los estudiantes a través

de diferentes plataformas online o del correo electrónico. Puesto que el cuestionario es anónimo y no había manera de asegurarse de que iba a ser contestado, la cantidad de respuestas recibidas ha sido muy inferior a la esperada: tan solo 29. Si bien es evidente que no constituye una cantidad representativa que nos permita hablar de las dificultades generales de todo el alumnado perteneciente a aquellos cursos, sí nos proporciona un primer acercamiento a los problemas a los que se enfrentan, nos ayuda a mejorar el cuestionario y comprender sus límites de cara a otro futuro sondeo en cursos venideros.

1.3. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario online, alojado en la web educativa de una de las integrantes del proyecto¹, permite descargar un archivo en formato csv con el que es posible hacer diferentes cálculos y exportar gráficos. Como se verá más adelante, se compone de 25 preguntas que se podrían dividir en 3 grandes apartados.

Inicialmente tenemos las dos primeras preguntas que nos sirven para determinar, por un lado, el nivel educativo en el que se encuentra el alumnado encuestado (2º de Bachillerato o primer curso del Grado de Filosofía) y, por otro, las asignaturas optativas que han cursado a lo largo de su vida académica que pertenezcan a la rama de la Filosofía (Valores éticos (uno o varios cursos de la ESO), Filosofía (4º ESO), Historia de la Filosofía (2º Bach.), Psicología (2º Bach.)). No se menciona la troncal de Filosofía puesto que es una materia obligatoria en 1º de Bach. y se da por hecho que todos la han cursado.

El segundo apartado (desde la 3 a la 18), consta de tres textos sobre los que se realizan diferentes cuestiones (tanto cerradas como abiertas) que intentan indagar el nivel de comprensión de los mismos: tema del texto, idea o tesis fundamental, significado de expresiones concretas e implicaciones lógicas o semánticas de distintas partes del texto. Con estas cuestiones pretendemos medir de la manera más objetiva posible el nivel de comprensión real de textos filosóficos por parte del alumnado y detectar qué aspectos representan más dificultades para este.

El tercer apartado (preguntas desde la 19 a la 25) pretende ahondar en la percepción subjetiva o personal del alumnado respecto a la dificultad o facilidad de las asignaturas y los textos de Filosofía y, más específicamente, en relación a la lectura y escritura filosófica. Con estas preguntas queremos investigar si el grado de dificultad percibido por el alumnado, así como la imagen que han construido de la Filosofía y sus textos tienen relación con su nivel de comprensión.

1.4. CRITERIO DE SELECCIÓN DE LOS TEXTOS

Cada uno de los ocho participantes en esta rama del proyecto de innovación buscamos entre dos y tres fragmentos de textos filosóficos que cumplieran diferentes condiciones:

- La extensión debería ser breve para no incrementar en exceso el tiempo necesario para completar el cuestionario.
- Al menos uno de los textos debía pertenecer a los 12 autores más importantes dentro de los contenidos de la materia de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, de

¹ <https://www.educa2.madrid.org/web/silvia.castrol/dificultades-comprension-lectora-y-escritura>

los que se escogen los textos a comentar en el examen de EvAU, es decir, Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Descartes, Hume, Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Ortega y Habermas. Como mínimo uno de los otros fragmentos debía corresponder a un autor que no se estudie habitualmente en 2º de Bachillerato. De esta manera, podríamos valorar a partir del cuestionario si el conocimiento del pensamiento del autor es una variable que influye en la mejor o peor comprensión de los textos, pues sería posible comparar, en el caso de los estudiantes de 2º de Bachillerato si responden mejor a las preguntas de autores que son para ellos conocidos.

- Los textos debían ser claros, de manera que fuera posible identificar el tema, la tesis fundamental o realizar preguntas sobre las ideas defendidas por su autor, pero a la vez tenían que conllevar cierta dificultad para medir el nivel de comprensión de los estudiantes. La dificultad podía ser de distinta índole: léxica, discursiva, lógico-argumental, etc.
- Uno de los textos debería tener la forma de un razonamiento lógico para poder medir el impacto que puede tener sobre la comprensión un mejor o peor manejo de nociones básicas de lógica.

Después de hacer una primera propuesta de unos 20 textos, seleccionamos los tres que presentamos más adelante, cuyos autores son: Hannah Arendt, Tomás de Aquino y Agustín de Hipona. El último aparecerá sin autor definido con el objetivo de intentar valorar el impacto que tiene en la comprensión la imposibilidad de relacionarlo con un pensamiento o época determinados.

2. HIPÓTESIS

Partimos de la base de que la comprensión de cualquier texto complejo depende, en primera instancia, de las distintas competencias lingüísticas de los estudiantes, pero creemos que además los textos filosóficos exigen al lector un vocabulario específico más amplio, así como una mayor atención sobre las relaciones lógicas y semánticas de sus términos y sobre las preguntas y respuestas que suelen contener explícita o implícitamente. Teniendo esto en cuenta, las preguntas del cuestionario presuponen que la comprensión de un texto filosófico depende de:

- La capacidad de síntesis del alumnado, por eso preguntamos por el **tema del texto** que habitualmente se asocia con un concepto sencillo que no requiere de explicación detallada. Por tanto, la hipótesis sería que el alumnado capaz de relacionar el fragmento con un tema o concepto general, podrá orientarse mejor en el sentido general del mismo y, por ello, presentará menos dificultades a la hora de comprenderlo.
- La habilidad para discernir lo importante de lo secundario, de ahí que pidamos explicitar la **idea o tesis fundamental** del texto. En consecuencia, la hipótesis de trabajo es que quienes no puedan discriminar la información que no es relevante tendrán un mayor grado de confusión y, por consiguiente, de dificultad en la comprensión.
- La posibilidad de distinguir las **relaciones lógicas y semánticas** entre los conceptos fundamentales que presenta el propio texto, para lo cual hemos optado por preguntas concretas que se ocupan de dichas relaciones. Presuponemos en este

caso que las dificultades aumentan cuando no es posible establecer aquellas relaciones.

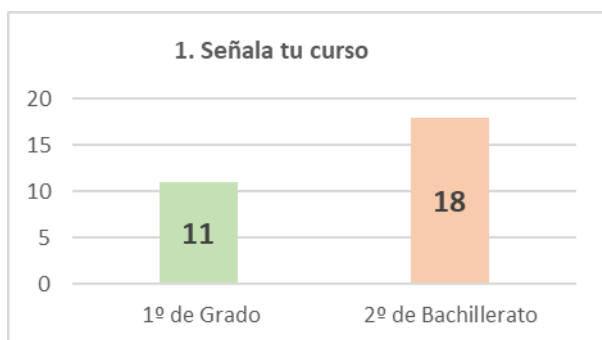
- La identificación de las **preguntas y respuestas** que se plantean en el texto. Los pasajes filosóficos se caracterizan en múltiples ocasiones por una estructura de preguntas y respuestas que guían la reflexión. La hipótesis es, por tanto, que quienes distingan con claridad las preguntas que orientan el sentido del fragmento y las respuestas que propone el autor, alcanzarán una mejor comprensión de este.
- El manejo del **vocabulario**. El cuestionario pide especificar en varios momentos si existen términos que no se hayan entendido, pues creemos que cuantos más se desconozcan, más complicado será alcanzar un grado de comprensión óptimo. Entendemos que se explicitarán solo aquellos términos cuyo significado ni siquiera haya podido deducirse por el contexto.
- La **visión que el alumnado ha construido de nuestra disciplina**, de ahí que les preguntemos por el grado de dificultad que asocian no solo a las asignaturas de la rama de Filosofía, sino también a la lectura y escritura de textos filosóficos. En este caso las hipótesis son varias. Primeramente, suponemos que cuantas más asignaturas de Filosofía hayan cursado, la sensación de dificultad será menor, por lo que los estudiantes de Grado deberían ser los que más facilidad reporten. Es decir, cuanta más familiaridad con la Filosofía, menos dificultades. En segundo lugar, creemos que las dificultades en los alumnos de 2º de Bachillerato a la hora de comprender textos filosóficos tendrán no solo que ver con el vocabulario, sino también con la compleja sintaxis que suele caracterizarlos, mientras que esta última no supondrá tanto problema para los alumnos de Grado. Finalmente, las dificultades en la escritura de textos filosóficos probablemente tendrán más que ver con la falta de vocabulario en los alumnos de Bachillerato, cosa que no ocurrirá tan frecuentemente en los de Grado.
- Por último, la comprensión de los textos filosóficos puede depender también de las **estrategias empleadas** a la hora de enfrentarse a este, es por ello que preguntamos a los encuestados por las mismas. Estas técnicas finalmente se refieren a los pilares de la comprensión de todo texto sobre los que indagamos en el resto de preguntas: distinguir lo importante de lo secundario, sintetizar o esquematizar las relaciones entre conceptos, situar el texto en su contexto histórico o de pensamiento y buscar el significado de los términos que se desconocen. La hipótesis es que cuantas más estrategias se empleen mejor será la comprensión, especialmente en Bachillerato donde no existe costumbre de leer textos filosóficos y, por tanto, aquellas estrategias no se han mecanizado, es decir, no se incorporado automáticamente al modo de leer.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado, se presentará, en primer lugar, la pregunta del cuestionario rodeada de un recuadro, en segundo lugar, una breve justificación de la misma, en tercer lugar, una descripción de los resultados (que será de tipo cuantitativo y se reflejará mediante un gráfico en el caso de las preguntas cerradas o de tipo cualitativo, recogiendo un resumen de las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas).

1. Señala tu curso

2º de Bachillerato 1º de Grado



De los 29 cuestionarios respondidos 18 pertenecen a estudiantes de 2º de Bachillerato y 11 a estudiantes de 1º de Grado de Filosofía.

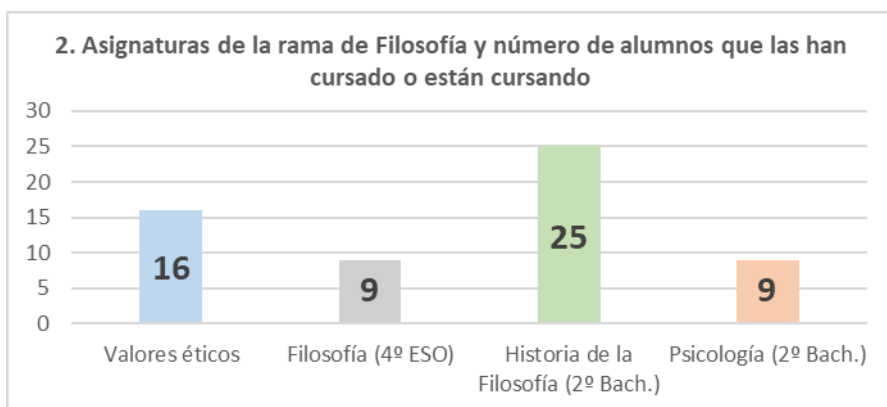
La menor participación del alumnado de 1º de Grado puede deberse a que el momento en que se pasó la encuesta coincidía con fechas de exámenes en la Universidad.

Puesto que este gráfico refleja la muestra de la encuesta, su justificación puede consultarse más arriba.

2. Aparte de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato ¿Qué asignatura/s de la rama de Filosofía has cursado o estás cursando? (puedes marcar más de una)

- Valores éticos (uno o varios cursos de la ESO)
- Filosofía (4º ESO)
- Historia de la Filosofía (2º Bach.)
- Psicología (2º Bach.)

De los 29 encuestados destacan los 25 que están cursando o han cursado Historia de la Filosofía. Este dato nos lleva a pensar que esta asignatura es la que afianza la decisión de estudiar el Grado de Filosofía, pues de los 11 alumnos de Grado que han



contestado la encuesta, 8 cursaron Historia de la Filosofía en el Bachillerato. De estos valores cabe destacar también que es más probable que los estudiantes de la ESO y el Bachillerato cursen en algún momento Valores Éticos, pues pueden elegirlos durante 4 cursos (desde 1º a 4º de la ESO) y que es menos frecuente que cursen las optativas de Filosofía de 4º de la ESO y Psicología de 2º de Bachillerato. En estos últimos casos, las dos optativas compiten con otras del currículo y se exige un número mínimo de matriculados (por lo general 14) para que sea posible cursarla, de ahí su menor proporción de alumnado.

3. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:

Pues detrás de la reticencia a juzgar se oculta la sospecha de que nadie es un agente libre, y de ahí la duda de si todo el mundo es responsable o se puede esperar que responda por sus actos. En el momento en que se suscitan cuestiones morales, aunque sea de pasada, quien las suscite se verá enfrentado con esa terrible falta de autoconfianza y, por ende, de orgullo, así como con una especie de falsa modestia que, cuando dice “¿Quién soy yo para juzgar?”, quiere decir en realidad: “Todos somos por el estilo, igual de malos, y quienes intentan, o hacen ver que intentan, ser medio decentes, son santos o hipócritas, y en ambos casos deben dejarnos en paz”. (HANNAH ARENDT, Responsabilidad personal bajo una dictadura)

Este texto cumple la condición de no pertenecer a un autor del temario de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, por lo que el conocimiento de su pensamiento y época no es un factor que influya en la comprensión del mismo. Se trata de un texto que se ocupa de la moral y donde distintas preguntas y respuestas ordenan el discurso. No solo tiene la complejidad suficiente como para que exija poner en juego distintas estrategias de comprensión, sino que además da pie a realizar preguntas sobre su contenido y el significado de distintas expresiones, como se verá a continuación.

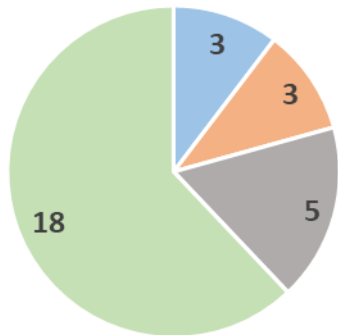
Según el texto:

4. ¿Por qué tenemos reticencias para juzgar las acciones de otros?

- Porque somos responsables
- Por un exceso de autoconfianza
- Por modestia
- Porque sospechamos que no somos libres

La respuesta correcta es la última y puede deducirse de la primera frase del texto, que incluye en su primera parte aquello por lo que se pregunta y en su segunda parte la respuesta expresada con algunos términos diferentes pero sinónimos.

4. ¿Por qué tenemos reticencias para juzgar las acciones de otros?



- Porque somos responsables
- Por un exceso de autoconfianza
- Por modestia
- Porque sospechamos que no somos libres

Como podemos observar una mayoría (18) ha respondido correctamente, aunque llama la atención que 5 personas hayan considerado que según el texto de Arendt tenemos reticencias para juzgar las acciones de otros por modestia. El término “modestia” aparece más adelante en el fragmento, pero junto al adjetivo “falsa” que en principio permite descartarla como respuesta correcta, pues podría asimilarse a la negación de la lógica.

Las otras dos respuestas incorrectas se muestran como tal en el texto cuando la primera frase expresa la duda de que seamos responsables y cuando en la segunda frase se habla de una “terrible falta de autoconfianza” a la que nos

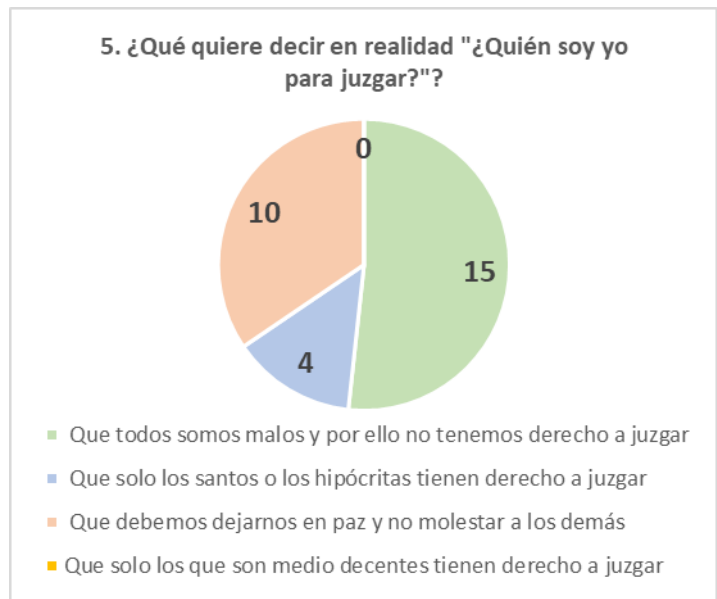
enfrentamos cuando se plantean cuestiones morales. Vuelve a darse, en el último caso, la negación o lo contrario de lo que se propone como respuesta correcta, es decir, que dentro de las 11 respuestas incorrectas 8 cometen el error de asumir como correcto algo que en el texto aparece negado o contradicho. Esto puede apuntar a una dificultad lógico-lingüística a la hora de distinguir afirmaciones de negaciones e identificar correctamente lo uno y su contrario en el vocabulario.

5. ¿Qué quiere decir en realidad "¿Quién soy yo para juzgar?"?

- Que solo los que son medio decentes tienen derecho a juzgar
- Que todos somos malos y por ello no tenemos derecho a juzgar
- Que solo los santos o los hipócritas tienen derecho a juzgar
- Que debemos dejarnos en paz y no molestar a los demás

Esta pregunta del cuestionario se la plantea del mismo modo Hannah Arendt en la última parte del texto y da a continuación una respuesta que se corresponde mejor con la segunda opción que proponemos. La primera opción no sería correcta porque según el texto los “medio decentes (...) deben dejarnos en paz” lo cual se contradice con nuestra propuesta de que estos “tienen derecho a juzgar”. La tercera opción vuelve a decir lo mismo que la primera, pues los “medio decentes” se corresponden en el texto con los “santos y los hipócritas” que “deben dejarnos en paz” en lugar de juzgarnos. Y finalmente la última respuesta es incorrecta puesto que se trata de la consecuencia de la postura de los “medio decentes”, esto es, de los hipócritas o los santos. Dicho de otro modo, es una respuesta particular a una pregunta referida a todos que se corresponde mejor con la segunda respuesta, que como ya hemos dicho anteriormente, sería la correcta.

Ningún estudiante ha seleccionado la primera respuesta que sería incorrecta. La mayoría ha elegido la segunda opción que es la correcta (15 de 29), no obstante, llama la atención que 10 personas han considerado que la cuarta respuesta es la adecuada (“Que debemos dejarnos en paz y no molestar a los demás”). Una posible interpretación obedecería a que dicha opción contiene las últimas palabras del fragmento, que a veces tienden a interpretarse como las más importantes en todo texto. El fallo consiste aquí en que los que deben dejarnos en paz son, según Arendt, “quienes intentan, o hacen ver que intentan, ser medio decentes”, es decir, los “santos o hipócritas”. Se trata pues de un subgrupo y no de la mayoría o de la totalidad que Arendt define diciendo “Todos somos por el estilo, igual de malos” y que responde mejor a la pregunta del cuestionario ¿Qué quiere decir en realidad “¿Quién soy yo para juzgar?”? En definitiva, quizás se haya dado en esas respuestas cierta confusión entre el todo y la parte que aparecen diferenciados de manera compleja en el texto de la alemana.



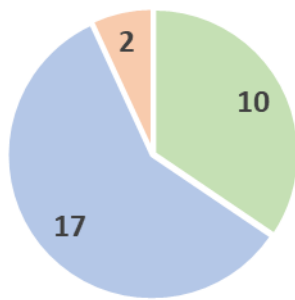
6. ¿Cuál dirías que es el tema de este texto?

- La esencia de la filosofía
- El problema de la libertad
- La maldad moral
- La ausencia de personas realmente buenas

Si bien consideramos que la segunda respuesta es la más ajustada al tema del texto, pues Arendt se ocupa principalmente de las reticencias a juzgar moralmente a los otros y de lo que las provoca, esto es, la duda sobre si somos libres, podría decirse que la tercer respuesta es la menos alejada del tema, pues la maldad moral no solo se menciona en el texto, sino que forma parte del último argumento que esgrime Arendt y que vendría a decir que nuestras reticencias a la hora de juzgar a los demás se dan porque pensamos que todos somos más o menos igual de malos. No obstante, esta tercera respuesta no se correspondería del todo con el tema del texto porque se trata de algo más específico o secundario que el problema de la libertad.

La primera respuesta, sin duda la más alejada del texto no ha sido seleccionada por nadie, sin embargo, la respuesta mayoritaria ha sido la cuarta (17) que, si bien es la segunda más adecuada, tal y como explicábamos arriba, no se corresponde con la que consideramos más

6. ¿Cuál dirías que es el tema de este texto?



- El problema de la libertad
- La maldad moral
- La ausencia de personas realmente buenas

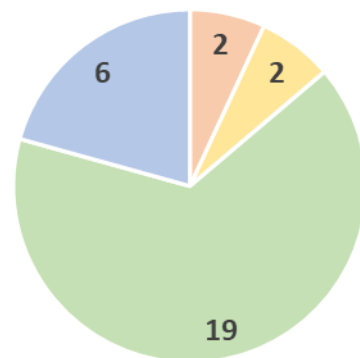
acertada. Esta sería la segunda, que han elegido 10 estudiantes. La razón de este equívoco puede encontrarse en que la pregunta anterior incidía precisamente en la parte del texto donde se habla de la maldad, por lo que ha podido generara más huella en los encuestados y de ese modo aumentar la importancia que le han atribuido al tema de la maldad moral. No obstante, no se trata de una respuesta totalmente alejada del tema, por lo que podría considerarse que la inmensa mayoría se ha acercado suficientemente a la respuesta correcta.

7. ¿Cuál dirías que es la idea o tesis fundamental del texto?

- Que no existen personas decentes
- Que nos sobra autoconfianza y orgullo
- Que no queremos juzgar a los demás por miedo a reconocer nuestra propia responsabilidad
- Que definitivamente los seres humanos no somos libres

La primera respuesta a la pregunta 7, “Que no existen personas decentes”, la consideramos incorrecta porque el fragmento no solo reconoce la posibilidad de que existan personas buenas (“santos”), sino que también presenta esta cuestión como algo secundario en lugar de central. La segunda opción, “Que nos sobra autoconfianza y orgullo”, queda descartada cuando el texto afirma precisamente lo contrario: que adolecemos de una terrible falta de autoconfianza y orgullo. La tercera respuesta sería la correcta, pues Arendt gira continuamente en torno a las reticencias a la hora de juzgar a los demás y su relación con la libertad. Finalmente, la última opción, “Que definitivamente los seres humanos no somos libres”, sería errónea puesto que el texto habla de la sospecha de que no somos libres, por lo que en ningún momento sentencia que definitivamente no lo seamos.

7. ¿Cuál dirías que es la idea o tesis fundamental del texto?



- Que no existen personas decentes
- Que nos sobra autoconfianza y orgullo
- Que no queremos juzgar a los demás por miedo a reconocer nuestra propia responsabilidad
- Que definitivamente los seres humanos no somos libres

Las respuestas del alumnado han sido mayoritariamente correctas (19). La segunda opción con más respuesta (6) es la cuarta, que considera que la idea o tesis fundamental del texto es “Que definitivamente los seres humanos no somos libres”. Es cierto que Arendt habla de la sospecha y la duda sobre nuestra condición de agentes libres que se esconden tras la reticencia a juzgar a los otros, pero sospecha y duda no permiten deducir que “definitivamente” no seamos libres. Se podría interpretar que aquellos que fallan confunden lo posible o probable (la sospecha de la falta de libertad) con lo categórico (“definitivamente no somos libres”). A nuestro juicio esto, esto apunta una vez más a una dificultad relacionada con la lógica que permite organizar el discurso y realizar distinciones clave. Si analizamos en qué nivel de estudios se encuentran los que han fallado, vemos que de las 10 respuestas incorrectas 7 pertenecen a alumnos de 2º de Bachillerato, menos acostumbrados a percatarse de estas diferencias algo más tenues.

8. Si hay término/s que no has comprendido, escríbelo/s

Cinco de los encuestados escriben el mismo término, “reticencia”, que es clave para la comprensión del texto pues uno de sus núcleos más importantes es precisamente “la reticencia a juzgar a los otros”. De ellos 4 son alumnos de 2º de bachillerato, demostrando con ello que los estudiantes de Grado han ampliado su vocabulario filosófico o que su gusto por la Filosofía conlleva unos hábitos lingüísticos o de lectura que les proveen de más terminología. Uno de ellos también escribe el verbo “suscitar”. Si tomamos en cuenta la cantidad de errores que cometen estos 5 alumnos destaca que todos, menos uno, fallan en al menos 2 de las preguntas anteriores que versan sobre el texto de Hannah Arendt, por lo que el desconocimiento de un término clave como “reticencia” parece condicionar fuertemente el nivel de comprensión general del texto.

9. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:

"Si uno de los contrarios es infinito, el otro queda totalmente anulado. Esto es lo que sucede con el nombre Dios al darle el significado de bien absoluto. Pues si existiese Dios, no existiría ningún mal. Pero el mal se da en el mundo. Por lo tanto, Dios no existe".
(SANTO TOMÁS, Suma Teológica)

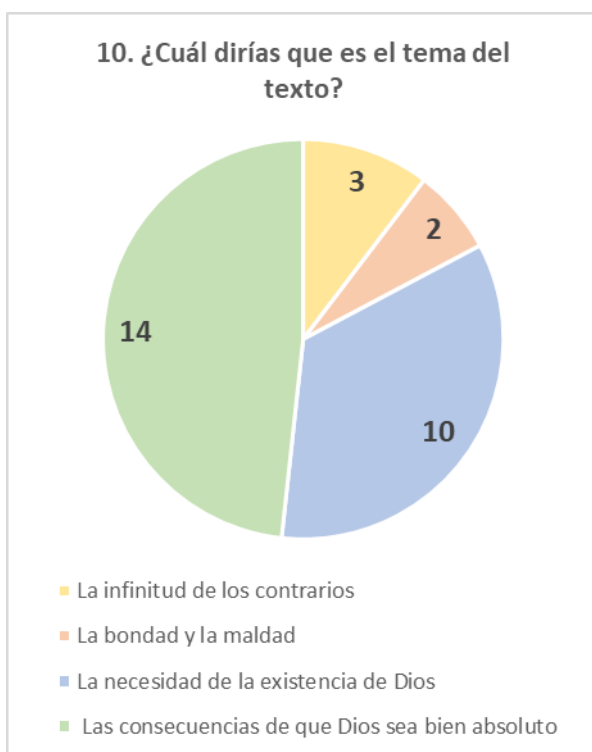
El texto siguiente cumple la condición de pertenecer a un autor del temario de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, Santo Tomás, por lo que el conocimiento de su pensamiento y época es un factor que puede influir en la comprensión del mismo. En este caso, el alumnado no solo puede reconocer el problema de Dios como uno de los más importantes de la época del autor, sino que debería ser capaz de recordar el gusto por las demostraciones lógicas de este discípulo medieval de Aristóteles que se aprecia muy bien en sus famosas 5 vías.

Este texto fue escogido porque nos permite evaluar la capacidad de deducción lógica del alumnado, que resulta esencial para la comprensión de gran parte de la literatura filosófica. Presenta la forma de un argumento lógico que contiene premisas con forma de implicación y además se refiere a distintos conceptos lógicos como el contrario y lo absoluto. Pero además el texto parece defender algo que estaría en contradicción con un pensador cristiano como Tomás de Aquino que dedica grandes esfuerzos a demostrar la existencia de Dios, por lo que puede generar cierta disonancia entre lo que realmente dice el texto y lo que el alumnado conoce del pensador. Esto nos sirve para evaluar si los estudiantes dan más importancia a lo que previamente saben del autor o bien se centran en el propio texto.

10. ¿Cuál dirías que es el tema del texto?

- La infinitud de los contrarios
- La bondad y la maldad
- La necesidad de la existencia de Dios
- Las consecuencias de que Dios sea bien absoluto

La primera respuesta, “La infinitud de los contrarios” no resulta adecuada puesto que se propone como principio lógico inicial a tener en cuenta o supuesto que desencadena luego el resto del argumento. Esto le resta la importancia y centralidad de los que debería gozar el tema de un texto.



La segunda respuesta sería incorrecta puesto que el fragmento no se está ocupando de la bondad o maldad en términos genéricos, sino en todo caso de la maldad en su relación con la figura de Dios y su carácter de ente absoluto.

La tercera opción tampoco representa el tema del texto puesto que tal afirmación, “La necesidad de la existencia de Dios” no se sigue del argumento, sino que más bien se acaba concluyendo lo contrario.

Para terminar, la respuesta que mejor expresa el tema del texto sería la última, es decir, “Las consecuencias de que Dios sea bien absoluto”. Después de plantear ciertas condiciones lógicas que tienen que ver con lo absoluto (infinito, eterno...) y su contrario (la nada) y que, por ello mismo, son *a priori*, el autor lo aplica al caso de Dios y su bondad para dar cuenta de la

conclusión a todas luces imposible para un pensador cristiano como él: que Dios no existe. Sabemos que el filósofo medieval tenía predilección por los argumentos que partían de la

experiencia, de ahí que en este caso muestre las consecuencias de partir de conceptos meramente lógicos o a priori.

Si analizamos los resultados vemos que una mayoría de estudiantes (14) han escogido la respuesta correcta, pero que la siguiente respuesta más veces seleccionada (en 10 ocasiones) es precisamente la que reafirma los conocimientos previos que el alumnado ya tiene de Santo Tomás, es decir, la tercera que afirma “La necesidad de la existencia de Dios”, a pesar de que el argumento del texto termina concluyendo claramente que “Dios no existe”. La primera opción es elegida por 3 personas, probablemente porque aparece como condición o supuesto inicial del texto. En este caso, la dificultad estriba en no reconocer que una condición lógica o supuesto es menos relevante que el resto del argumento. La segunda opción solo ha sido escogida por 2 estudiantes lo cual indica que la mayoría ha entendido que la bondad o maldad a secas no es el tema del fragmento.

11. Expón con tus propias palabras y en una sola frase la tesis o idea principal del texto.

Escríbela con la mayor precisión posible en el siguiente recuadro:

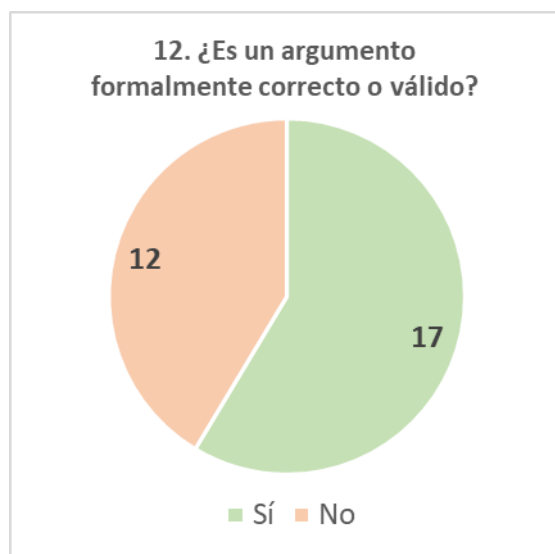
Dentro de las 29 respuestas recibidas hemos hecho un filtro entre las que de alguna manera sí representan la idea o tesis fundamental del texto (22) y las que no (7). Dentro del primer grupo a su vez hemos diferenciado entre los que atienden de manera más completa y acertada a la tesis o idea principal (15 de los cuales 8 son de 2º de Bach. y 7 de 1º de Grado) y aquellos a los que les falta información o se desvían un poco del núcleo central (7 de los cuales 6 son de 2º de Bach. y 1 de Grado). Dentro de ambas subdivisiones encontramos, como era de esperar, que proporcionalmente los alumnos de 1º de Grado tienen menos dificultades para expresar la idea o tesis fundamental de un texto de manera acertada y completa, pues como vimos en el primer gráfico del total de encuestados 29, una minoría, 11, son estudiantes universitarios. Esto nos sirve también como información relativa a las habilidades de escritura filosófica. De estos 11 alumnos totales de 1º de Grado, 8 han acertado a explicar la idea fundamental, mientras que solo 3 se desvían del objetivo. Con respecto al alumnado de 2º de Bach. que acierta tenemos 13 de 18. Entre los 7 que proporcionan respuestas menos acertadas 4 son estudiantes de instituto y 3 de universidad, por lo que las cifras no nos dicen nada significativo a este respecto.

En este texto, Santo Tomás recoge el siguiente argumento: Si existiese Dios, no existiría ningún mal, pero el mal existe en el mundo, entonces Dios no existe.

12. ¿Es un argumento formalmente correcto o válido?

- Sí
- No

El argumento es formalmente correcto o válido porque la conclusión se sigue necesariamente de las premisas. Como sabemos, en lógica la validez de un argumento no depende de la verdad de las proposiciones, sino de que la conclusión se derive o deduzca de las premisas.



Una mayoría (17) ha respondido correctamente, sin embargo, destaca la gran cantidad de estudiantes que consideran que no es un argumento formalmente válido (12). De estos últimos, 7 son de Bachillerato y 5 de Grado lo cual mantiene más o menos la proporción de alumnos de diferentes enseñanzas, es decir, que en términos generales no fallan más los estudiantes de instituto, sino en todo caso los de Grado. Y lo mismo ocurre con los aciertos; presuponemos que esta pregunta deberían acertarla en proporción más alumnos de Universidad que los de Bachillerato, pero no es el caso, pues de los 17

aciertos, 6 pertenecen a estudiantes de Grado y 11 de Bachillerato. Una posible explicación de este fenómeno es que los alumnos de primer curso de Grado en Filosofía todavía no han cursado lógica, materia que comienza a impartirse en 2º de carrera, mientras que el alumnado de 2º de Bachillerato quizás aún recuerde los contenidos de lógica que aprendieron el curso anterior.

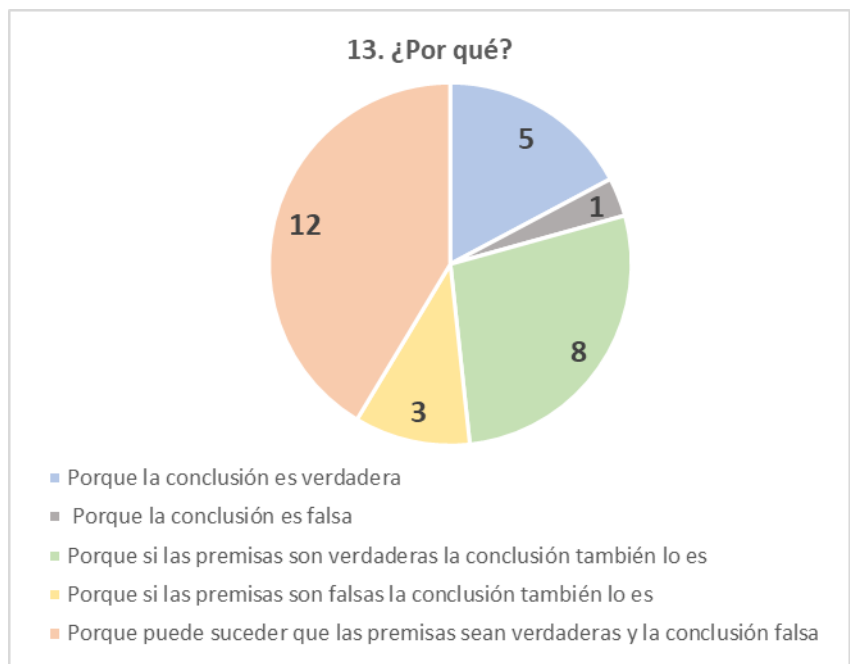
13. ¿Por qué?

- Porque la conclusión es verdadera
- Porque la conclusión es falsa
- Porque si las premisas son verdaderas la conclusión también lo es
- Porque si las premisas son falsas la conclusión también lo es
- Porque puede suceder que las premisas sean verdaderas y la conclusión falsa

Esta pregunta se relaciona con la anterior, pero pone en juego la relación entre la verdad o falsedad de las premisas y la verdad o falsedad de la conclusión. De este modo, el argumento

anterior es válido porque si las premisas son verdaderas la conclusión también debe serlo, por lo que la respuesta más acertada es la tercera. Las dos primeras respuestas no permiten explicar la validez formal del argumento anterior porque se refieren solo a la conclusión y no a la relación entre premisas y conclusión. La cuarta respuesta no es correcta porque es posible que a partir de premisas falsas se alcance una conclusión verdadera. Y, finalmente, la quinta opción es incorrecta porque si, tal y como propone, las premisas fueran verdaderas y la conclusión fuera falsa, el argumento sería incorrecto o inválido formalmente hablando.

Los resultados de la encuesta arrojan un mayor número de equívocos que de aciertos que pueden achacarse a la dificultad de la lógica y, más en concreto, al problema que conlleva, en primer lugar, distinguir la validez formal de un argumento de la verdad o falsedad de algunas de sus proposiciones. Efectivamente, si como primera premisa afirmo “Michi es un gato”, como segunda “Los gatos vuelan” y concluyo “Entonces Michi vuela”, nos encontramos con un argumento formalmente válido, pero que contiene una premisa (“Los gatos vuelan”) que admitimos como falsa (de momento la ciencia no ha encontrado al “gato volador”). En segundo lugar, observamos otra dificultad y es que, si bien es posible encontrar argumentos formalmente válidos con alguna premisa falsa (véase el ejemplo anterior), es imposible que un razonamiento válido (o lo que es lo mismo deductivo, pues si fuera inductivo no hablaríamos de validez formal, sino en todo caso de fortaleza del argumento) posea premisas verdaderas y una conclusión falsa, pues la verdad de la conclusión se sigue necesariamente de (se apoya en) la verdad de las premisas.



Para interpretar mejor los resultados de la pregunta 13 debemos relacionarlos con los obtenidos en la anterior, ya que todos los estudiantes que han acertado esta pregunta (8), respondieron correctamente la número 12 y de ellos, una clara mayoría son alumnos de 1º de Grado (6). Sin embargo, si no se acierta a ver en la pregunta anterior que el argumento presentado por Santo Tomás es válido, es evidentemente más complicado responder correctamente a la pregunta actual. Es más, ambas respuestas se retroalimentan, pues es más complicado responder bien a la 12 si no se conocen las condiciones que harían válido a un argumento y que se evalúan en la pregunta 13. En definitiva, las cuestiones lógicas que muy a menudo estructuran los textos filosóficos representan una dificultad reseñable para el alumnado en general, lo cual tiene un impacto seguro en su nivel de comprensión.

14. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:

"Evidentemente, si esto es así, ya está resuelta la cuestión que propusiste. Si el hombre es en sí un bien y no puede obrar rectamente sino cuando quiere, síguese que por necesidad ha de gozar de libre albedrío, sin el cual no se concibe que pueda obrar rectamente. Y no porque el libre albedrío sea el origen del pecado, por eso se ha de creer que nos lo ha dado Dios para pecar. Hay, pues, una razón suficiente de habérnoslo dado, y es que sin él no podríamos vivir rectamente".

El siguiente texto se inicia con un razonamiento lógico y continúa enriqueciendo el concepto de libre albedrío con diferentes características. Este término, "libre albedrío", debería ser conocido por todo el alumnado encuestado, pues se estudia en ambos cursos del bachillerato, además de en la Universidad.

En este caso, decidimos omitir el nombre del autor para poder valorar si la falta de tal información tiene un impacto en la comprensión del texto.

Teniendo en cuenta lo que dice el texto:

15. ¿Es el libre albedrío el origen del pecado?

- Sí
 No

La respuesta correcta a esta pregunta es "Sí". La razón se encuentra en la siguiente frase de San Agustín: "Y no porque el libre albedrío sea el origen del pecado, por eso se ha de creer que nos lo ha dado Dios para pecar." Se trata de una oración algo enrevesada puesto que, a pesar de iniciarse con una negación, en el fondo se afirma que el libre albedrío es el origen del pecado. La estructura sería: "no porque ocurra X, debe creerse que ocurre Y". X sería aquí equivalente a "El libre albedrío es el origen del pecado", por lo que queda aseverado.



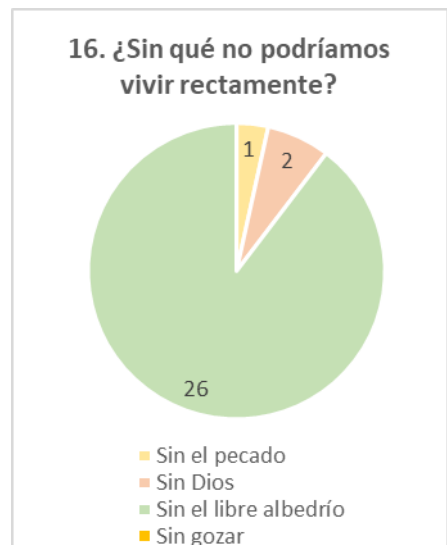
Si observamos las respuestas, la mayoría (17) ha respondido adecuadamente, sin embargo, los resultados no son los esperados, pues la opción correcta es accesible a través de un par de lecturas reposadas de la frase que hemos indicado más arriba. De los 17 que acertaron 10 son estudiantes de 1º de Grado y 7 de 2º de Bach., lo cual nos indica que las oraciones complejas que implican afirmaciones "escondidas" en aparentes negaciones son más comprensibles para los universitarios. Pero aquí no solo se pone en juego una sintaxis algo oscura, sino otra vez la lógica, pues hay que distinguir qué se está negando y consecuencias tiene tal negación.

16. ¿Sin qué no podríamos vivir rectamente?

- Sin el pecado
- Sin Dios
- Sin el libre albedrío
- Sin gozar

Otra cuestión muy importante para poder comprender cualquier texto es identificar el referente cuando se presentan deícticos como los pronombres que sustituyen a términos mencionados con anterioridad. Este es lo que queremos valorar con esta pregunta ya que en la última frase del texto, “Hay, pues, una razón suficiente de habérnoslo dado, y es que sin él no podríamos vivir rectamente”, el pronombre “lo” que hemos subrayado hace referencia al “libre albedrío” que se menciona en la frase anterior. Por consiguiente, la respuesta correcta es la tercera.

Si analizamos las respuestas vemos que la gran mayoría (26) han contestado correctamente, lo cual indica que la identificación de la referencia a partir de pronombres no supone una gran dificultad para el alumnado.



17. ¿Cuál dirías que es el tema del texto?

- Dios
- La libertad
- La razón
- El pecado



Todos los términos que se ofrecen como opciones se mencionan en el texto, sin embargo, la libertad, expresada a través del sinónimo “libre albedrío”, es sin duda el tema más importante y constante del fragmento.

La gran mayoría de los estudiantes responden adecuadamente (24), mientras que los que se equivocan (5) se deciden por “El pecado” que se trata probablemente del segundo concepto más mencionado en el fragmento. En esta pregunta, podría darse el caso de que algunos alumnos desconocieran que “libre albedrío” y libertad son sinónimos. Esta hipótesis se

fortalece al comprobar que los 5 errores corresponden a estudiantes de 2º de Bachillerato que en términos generales poseen un vocabulario filosófico menos extenso que el de los estudiantes de 1º de Grado.

18. Expón con tus propias palabras y con precisión la tesis o idea principal del texto.

Escríbela en una sola frase en el siguiente recuadro:

Al analizar las respuestas del alumnado observamos que 26 han descrito la idea principal del texto sin problemas, sin embargo, podemos considerar que 3 han errado, aunque por una cuestión formal. Entendemos que una idea o tesis principal conlleva una explicación más extensa que la del tema, pues deben exponerse la o las relaciones de conceptos fundamentales que propone el autor. De las 3 respuestas incorrectas 2 repiten el tema sin añadir más información relevante y uno explicita que no ha entendido el texto. Estos 3 estudiantes pertenecen a 2º de Bachillerato donde quizás no se haya remarcado tanto esta diferencia entre tema y tesis o idea fundamental a la hora de comentar textos filosóficos.

Antes de pasar a las preguntas que se ocupan de la percepción del propio alumnado, podemos analizar si conocer al autor de los textos tiene un impacto positivo en la comprensión de estos. Según la encuesta, los alumnos de 2º de Bach. en promedio no responden mejor a las preguntas sobre un texto de un autor por ellos conocido (Tomás de Aquino) que a las que refieren a una autora desconocida (Hannah Arendt). De hecho, fallan más en las preguntas sobre el texto del filósofo medieval, aunque una de las razones más probables es que dos de estas versaban sobre lógica, rama de la filosofía que implica, por lo general, mayores problemas para los estudiantes. Sin embargo, es curioso que, a la hora de determinar el tema del texto de Santo Tomás, la respuesta errónea que más se elige, confirme los conocimientos previos del alumnado: es decir, aquí los que fallan probablemente lo hagan porque la opción escogida coincide con la idea de que Santo Tomás es cristiano y, por tanto, no puede afirmar, según su lógica, que Dios no existe. Esto indicaría que el alumnado hace uso de sus conocimientos previos para deducir información del texto, a pesar de que en este caso dicho uso los haya llevado a cometer un error.

19. ¿Qué grado de dificultad asocias a la/s asignatura/s de Filosofía?

- Dificultad alta
- Dificultad media
- Dificultad baja

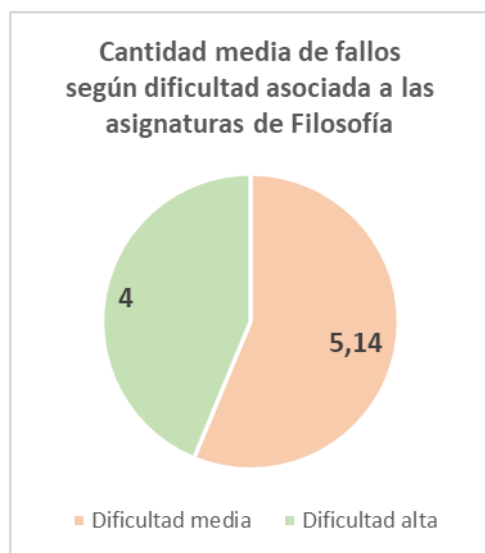
Con esta pregunta pretendemos sondear la percepción que los estudiantes tienen de la/s asignatura/s de la rama de Filosofía para valorar si existe alguna correlación con el nivel de

estudios o con el número de aciertos obtenidos en el cuestionario.

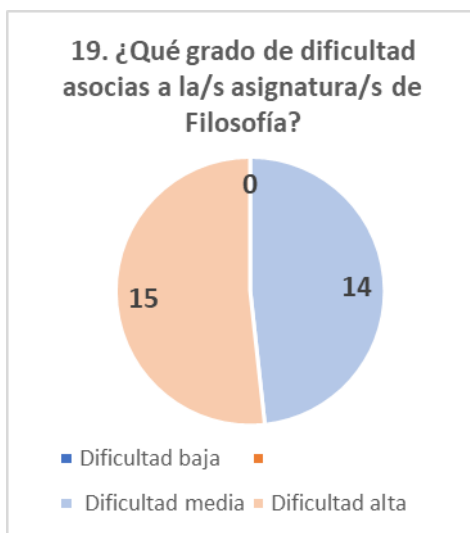
Sorprende comprobar que ningún alumno ha considerado que la dificultad de las materias filosóficas sea baja. Todos se mueven en el rango de dificultad media (14) o alta (15).

Entre los que marcaron la opción de dificultad media (14), 11 son estudiantes de 2º de Bach., mientras que 3 son de 1º de Grado. Y entre los que respondieron que la dificultad era alta (15), 7 fueron estudiantes de 2º de Bach. y 8 de Grado. Esto indica, como era de esperar, que

las materias de la rama filosófica que se imparten en el instituto suponen menos problemas para quienes las cursan. Si bien es evidente que el nivel y la exigencia crecen en la Universidad, debemos recordar que el alumnado universitario que ha contestado la encuesta está cursando el primer año del Grado en Filosofía y, por ende, está aún en proceso de adaptación, pues acaba de entrar en contacto con la institución, sus normas, ritmos y requerimientos.



Otro dato a resaltar es que entre aquellos que consideran que las materias de Filosofía tienen una dificultad media (14) se cometen más errores (5,14 de media) que entre aquellos que les asocian una dificultad alta (15) con un promedio de 4 fallos.



20. ¿Por qué?

Dentro de las respuestas de los estudiantes destacaremos aquellos aspectos que más se repiten. En primer lugar hay más de 5 alusiones a la complejidad del vocabulario o al desconocimiento de su significado, lo cual empeora la comprensión de los textos. En segundo lugar, también con más de 5 menciones, subrayan la complejidad de los temas filosóficos, así como del pensamiento de los distintos autores. En tercer lugar, en 4 ocasiones se alude a la falta de conocimientos previos o de cultura general, que consideran imprescindibles para una comprensión profunda de los temas y autores de la Filosofía. En cuarto lugar, destacan 3 comentarios que asocian a las asignaturas de la disciplina la comprensión o razonamiento en lugar del conocimiento memorístico, que al parecer resultaría más sencillo. No obstante, un alumno menciona que sí es abundante el uso de la memoria y que la gran cantidad de temario lo convierte en una tarea ardua. Por último, se indican al menos en un par de ocasiones las siguientes dificultades: sintaxis complicada, alto

nivel de abstracción, exigencia de una concentración y atención máximas, así como de una capacidad crítica poco desarrollada, mala organización del sistema educativo que no prepara para el tipo de habilidades que requiere la Filosofía o lo hace muy tarde y finalmente los distintos estilos de enseñanza del profesorado.

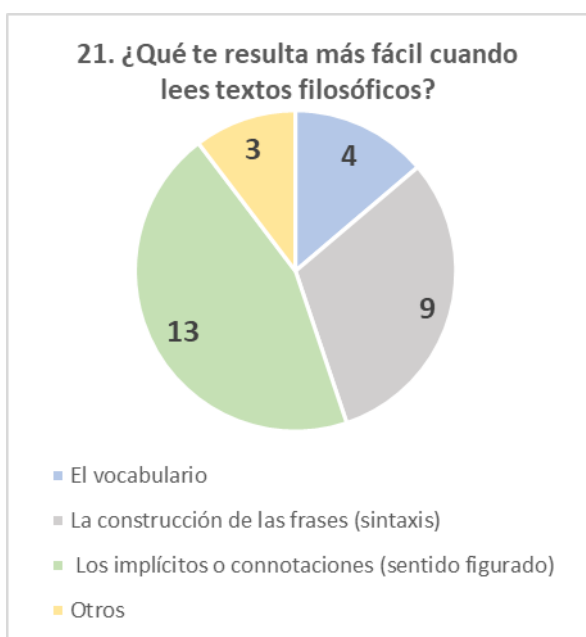
21. ¿Qué te resulta más fácil cuando lees textos filosóficos?

- El vocabulario
- La construcción de las frases (sintaxis)
- Los implícitos o connotaciones (sentido figurado)
- Otros

Si has elegido "Otros", detállalo:

Puesto que no queríamos subrayar únicamente la dificultad de nuestra disciplina, decidimos incluir una pregunta sobre aquello que le resulta más fácil al alumnado. Los resultados de esta cuestión deben vincularse con los de la siguiente para alcanzar una comprensión más profunda.

En los resultados del cuestionario vemos que 13 personas consideran que lo más fácil de los textos filosóficos son los implícitos o connotaciones (de ellos 9 son alumnos de 2º de Bach. y 4 de 1º de grado) y 9 que es la sintaxis. Podemos interpretar estos datos suponiendo que los textos a los que se enfrenta el alumnado encuestado son todavía poco elaborados, si los comparamos con los que pudiera leer un estudiante del último curso de la carrera.



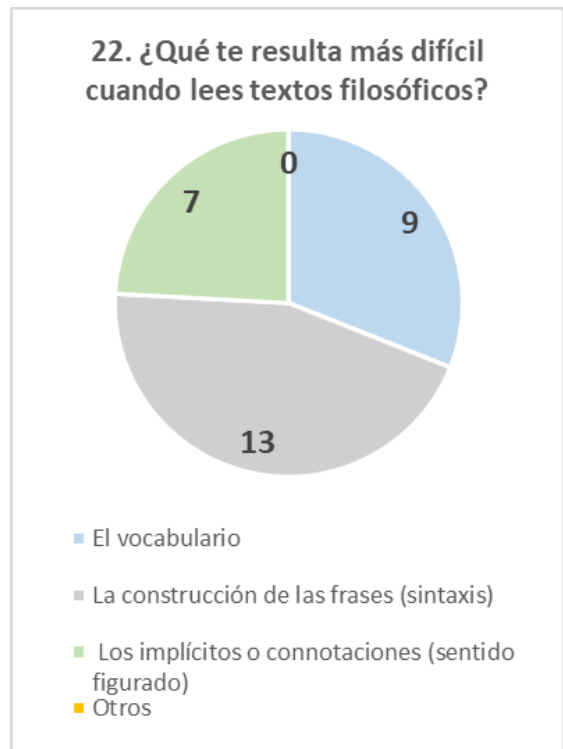
Menos estudiantes (4) consideran que lo más fácil es el vocabulario. Finalmente, entre los que marcaron la opción "Otros" (3), en un caso se corresponde con el vocabulario, lo cual elevaría el número de la primera opción a 5, otro caso apunta que en no hay nada fácil en la Filosofía y, por último, se menciona la lectura de ejemplo.

22. ¿Qué te resulta más difícil cuando lees textos filosóficos?

- El vocabulario
- La construcción de las frases (sintaxis)
- Los implícitos o connotaciones (sentido figurado)
- Otros

Si has seleccionado "Otros", detállalo:

Observamos que lo más complicado para los estudiantes de las materias de Filosofía a la hora de leer es la construcción de las frases (13 respuestas) con una gran mayoría de estudiantes de 2º de Bach. (11). Sabemos que la sintaxis en la escritura filosófica es compleja, pues se expresan relaciones abstractas que requieren habitualmente de frases extensas. En segundo lugar, para 9 encuestados lo más difícil de la lectura filosófica es el vocabulario (5 de Bach. y 4 de Grado). Por último, 7 estudiantes, de los cuales 5 son universitarios, consideran que lo más complicado son los implícitos o connotaciones. Esta mayoría de alumnos de 1º de Grado en el último caso podría explicarse porque en la Universidad van enfrentándose a textos cada vez más complejos y van siendo conscientes de la variedad de interlocutores a los que dirigen su discurso los filósofos, es decir, el rico sustrato de la tradición que en Bachillerato ni se alcanza a vislumbrar.



23. ¿Qué tarea/s llevas a cabo para comprender un texto filosófico? (puedes marcar más de una)

- Hacer un esquema
- Apuntar en una hoja lo más importante del texto
- Subrayar palabras clave
- Buscar el significado de términos que desconoces o intentar deducirlo
- Buscar información sobre el autor y su pensamiento

Otras:

23. ¿Qué tarea/s llevas a cabo para comprender un texto filosófico?
(puedes marcar más de una)



La inmensa mayoría de los estudiantes subrayan los conceptos claves del texto (25 de 29). A continuación, la estrategia más utilizada es buscar el significado de los términos que no se conocen o intentar deducirlo a partir del propio texto (17). Buscar información sobre el autor y su pensamiento lo hacen 14 alumnos. Esta última cantidad puede deberse a que algunos antes de enfrentarse al texto ya han estudiado en clase o mediante distintas lecturas los rasgos fundamentales de la filosofía del autor. 13 encuestados apuntan en una hoja lo más importante del texto y solo 8 hacen un esquema. Este último dato puede deberse a lo arduo de esquematizar las relaciones complejas y abstractas que muchas veces encontramos en los discursos filosóficos.

No se aprecia, en términos generales, una relación entre el número de estrategias empleadas y la cantidad de errores de los alumnos. Quizás quepa reseñar que los que solo cometen 1 o 2 errores en todo el cuestionario utilizan entre 3 y 4 estrategias para abordar los textos filosóficos. Solo la búsqueda del significado de los términos que no se conocen parece tener cierta relación con cometer menos fallos.

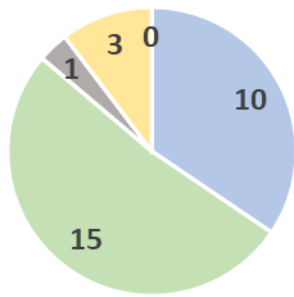
24. ¿Qué te resulta más fácil a la hora de redactar un texto filosófico?

- Expresarte con tus propias palabras
- Relacionar las ideas
- Utilizar un vocabulario específico
- Construir frases complejas
- Otros

Si elegiste "Otros", descríbelo:

Nos trasladamos ahora a las dos preguntas relacionadas con la redacción de textos filosóficos. Para poder investigar esta habilidad sería necesario elaborar otro cuestionario aparte, pero no queríamos dejar de atender brevemente a la percepción que el alumnado tiene de su expresión escrita. Una vez más, mantenemos la dinámica anterior, a saber, preguntar por lo que perciben como más sencillo primeramente con intención de no solo evaluar las dificultades.

24. ¿Qué te resulta más fácil a la hora de redactar un texto filosófico?



- Expresarte con tus propias palabras
- Relacionar las ideas
- Utilizar un vocabulario específico
- Construir frases complejas
- Otros

Como vemos en el gráfico, lo que le resulta más sencillo al alumnado cuando redactan textos filosóficos (ensayos, comentarios de texto, reflexiones...) es relacionar las ideas (15). En segunda instancia, les es más fácil expresarse con sus propias palabras (10). El resto de opciones, sin duda más difíciles de llevar a cabo, tienen un menor número de selecciones. Construir frases complejas solo la han elegido 3 estudiantes y utilizar un vocabulario específico, 1.

Podríamos deducir de estos resultados que el alumnado tiene claras las ideas que quiere reflejar en un texto filosófico y es capaz de expresarlas con sus propias palabras, sin embargo, le cuesta hacerlo utilizando vocabulario específico de la rama de la Filosofía, así como hacer uso de una sintaxis elaborada.

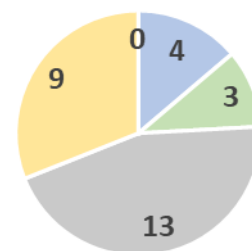
25. ¿Qué te resulta más difícil a la hora de redactar un texto filosófico?

- Expresarte con tus propias palabras
- Relacionar las ideas
- Utilizar un vocabulario específico
- Construir frases complejas
- Otros

Si seleccionaste "Otros", descríbelo:

Como era de esperar este gráfico es la contraparte del anterior. Lo que les resulta más complicado a los estudiantes a la hora de escribir textos filosóficos es utilizar un vocabulario específico (13) y construir frases complejas (9). A su vez estos resultados, son coherentes con las dificultades que presentan a la hora de leer y, por ende, comprender textos filosóficos, donde también marcaban con más frecuencia el vocabulario y las sintaxis elaborada como los aspectos más complicados. Con menor número de respuestas tenemos a 4 estudiantes que consideran que lo más difícil es expresarse con sus propias palabras y a otros 3 que consideran que es relacionar ideas.

25. ¿Qué te resulta más difícil a la hora de redactar un texto filosófico?



- Expresarte con tus propias palabras
- Relacionar las ideas
- Utilizar un vocabulario específico
- Construir frases complejas
- Otros

4. CONCLUSIONES

En términos generales podemos hablar de cuatro dificultades patentes del alumnado ante la lectura y escritura de textos filosóficos, que bajo nuestra perspectiva están interrelacionados formando dos grandes bloques. Estos podríamos denominarlos el bloque de la “forma”, que incluye la lógica y la sintaxis y el del “el contenido” que se refiere al vocabulario y los conocimientos previos. Creemos que estos grandes ámbitos son difícilmente separables, de modo que cualquier propuesta didáctica que pretenda mejorar los problemas formales y de contenido que ahora resumiremos, pasa por trabajarlos a la vez, pues ambos se retroalimentan.

Para comenzar, hemos detectado **dificultades lógicas** que se han manifestado de distintas maneras a lo largo del cuestionario. En primera instancia, a través de los textos. En las preguntas referidos a aquellos, los errores cometidos por los estudiantes denotan los siguientes problemas: identificar y distinguir entre la afirmación y negación de algunos conceptos, diferenciar entre el todo y la parte a la que se refiere el texto, o entre lo posible y lo categórico que implican ciertas expresiones. Estos problemas son más comunes en los estudiantes de 2º de Bach. En segunda instancia, las dificultades lógicas se han hecho presentes mediante las preguntas que tienen que ver directamente con cuestiones formales como los razonamientos y su validez. En estas hay más aciertos que errores, pero los primeros pertenecen más a los alumnos de 1º de Grado, mientras que los segundos los cometen por igual los estudiantes de ambas etapas educativas.

Por otro lado, consideramos que la lógica está estrechamente vinculada con **la sintaxis**, pues esta última sirve para dar forma u ordenar el discurso según una serie de relaciones y normas abstractas. Por ello, tiene sentido que su dificultad se señale como problemática no solo por parte del propio alumnado, sino también en sus respuestas sobre los textos. Muchos de los errores se deben a una mala interpretación de las oraciones o de las relaciones lógicas que estas conllevan.

A continuación, tendríamos el segundo bloque en el que pueden relacionarse dos dificultades que se han destacado en los resultados de la encuesta: el **vocabulario** y la **falta de conocimientos previos** o de “cultura general”. Cualquier estudiante que tenga ricos y variados conocimientos, los ha adquirido obligatoriamente mediante una terminología igualmente rica y variada. Si atendemos a los cambios en las leyes educativas que hemos vivido en España, es evidente que con el pasar de estas, se ha ido privilegiando las competencias y habilidades en detrimento de los contenidos, lo cual ha perjudicado sin duda alguna a aquellas materias afines a las humanidades. Por otro lado, a nivel social se ha ido instalando el prejuicio de que no es necesario conocer aquello que nos aporta “cultura general”, es decir, los contenidos de las materias, pues en un mundo informatizado como el actual se encuentran accesibles a clic de distancia. Esta perspectiva que interpreta el conocimiento como un conjunto de datos o bits simplifica el proceso de aprendizaje hasta el punto de olvidar que forma y contenido van de la mano. Y es en este punto, donde nuestros dos bloques anteriores de dificultades se reúnen, pues a medida que el alumnado se enfrenta a contenidos (relatos, discursos, acontecimientos, etc.) más complejos es capaz de establecer

relaciones más ricas y abstractas entre aquellos, es decir, es capaz de deducir, comprender y reconstruir las formas y vínculos que ordenan el conocimiento y la realidad. Esto se asocia no solo con los comentarios de varios alumnos respecto de la exigencia de comprensión, en lugar de memorización, que asocian a la Filosofía, sino también con la complejidad del pensamiento de sus autores y temas a la que aluden en varias ocasiones. Efectivamente, los estudiantes se ven cada vez menos enfrentados con el grado de abstracción y complejidad que exige la visión del mundo de los grandes filósofos. Esto no solo se debe a los cambios legislativos que regulan la educación en nuestro país, sino también al sino de los tiempos donde la información cada vez más se consume en formato de píldoras pequeñas e inmediatas: el modelo del bit que mencionábamos antes. Sin embargo, la Filosofía resulta ser una carrera de fondo que requiere de tiempo, conocimientos y reflexión sosegada.

Ahora bien, ¿qué se podría proponer para mejorar esta situación? En primer lugar, reforzar los conocimientos de lógica del alumnado, dotándola de más presencia no solo en las asignaturas de la rama de la Filosofía, sino también en las matemáticas y la lengua que gozan de más presencia en el currículo de la enseñanza secundaria. En segundo lugar, fomentar la lectura de textos extensos y cuyo grado de complejidad vaya aumentando a lo largo de la enseñanza secundaria y el bachillerato. Es habitual que se propongan relatos de ficción desde el departamento de lengua de los institutos, por lo que quizás debería fomentarse otros estilos o géneros como el ensayo, la novela histórica o el cómic filosófico desde el resto de departamentos. Finalmente, sería imprescindible que existiera un ciclo completo de asignaturas de Filosofía en la enseñanza secundaria que fueran obligatorias para el alumnado desde 4º de la ESO a 2º de Bach. Esto le ayudaría a enriquecer el vocabulario y la cultura general, así como a desarrollar la capacidad de enfrentarse a textos complejos de distinta índole, mejorando su desempeño en distintas asignaturas y diferentes ámbitos de la vida.

ANEXO B1
CARTEL DEL TALLER DE DISERTACIÓN DE LA LÍNEA 2

TALLER DE TÉCNICAS DE DISERTACIÓN PARA FUTUROS PROFESORES DE FILOSOFÍA

**Jueves 31 de octubre de 2019,
de 16:00 a 19:00h. Aula A-21.
Soledad García Ferrer**

**Viernes 8 de noviembre de 2019,
de 16:00 a 19:00h. Aula A-21.
Felipe Ledesma**

Facultad de Filosofía UCM

**PROYECTO INNOVA-DOCENTIA 115
Convocatoria 2019/2020**

*La filosofía entre el Bachillerato y la Universidad:
perspectivas docentes para la educación en el siglo XXI*

Más información:

<https://www.ucm.es/mcyp/la-filosofia-entre-el-bachillerato-y-la-universidad>



ANEXO B2
ACTAS DEL TALLER DE DISERTACIÓN (LÍNEA 2)

ACTAS DEL TALLER DE TÉCNICAS DE DISERTACIÓN PARA FUTUROS PROFESORES DE FILOSOFÍA

Jueves, 31 de octubre de 2019
Sesión a cargo de Soledad García Ferrer

La primera sesión del taller de técnicas de disertación estuvo a cargo de Soledad García Ferrer, profesora de enseñanza secundaria en el IES Pravia (Asturias) que cuenta con una larga experiencia docente empleando la disertación como método de enseñanza. La sesión se dividió en dos partes: una primera parte dedicada a exponer cómo utiliza la disertación en las clases de Bachillerato (la estructura que propone a los alumnos, los elementos imprescindibles en ella, la evaluación y los materiales para disertar) y una segunda parte de carácter práctico en que los asistentes pudieron leer ejemplos de disertaciones corregidas.

La estructura de la disertación que la profesora propone a sus alumnos tiene tres partes fundamentales: la introducción, la argumentación y la conclusión. El formato más aconsejable de disertación es sin epígrafes; esto es, que la estructura del texto la establezcan la división en párrafos y el empleo de distintos marcadores discursivos. La introducción explica el enunciado de la disertación —que normalmente adopta la forma de una pregunta— identificando el problema que a él subyace y aclarando cómo van a entenderse los conceptos. Asimismo, en la introducción puede ya presentarse la tesis que se va a defender en la argumentación; de hecho, esto es lo que recomienda a sus alumnos, pues les suele facilitar la redacción en la medida en la que les obliga a tener claro desde el principio lo que ellos van a sostener. En este sentido, es fundamental diseñar un plan o esquema previo en función del cual desarrollar la disertación. La parte central de la disertación es la argumentación, que desarrolla los argumentos a favor de la propia tesis y en contra de la opuesta. Por último, la disertación debe terminar con una conclusión. Soledad García plantea a sus alumnos una serie de elementos imprescindibles de la disertación. Estos son las referencias explícitas a los autores y a los textos leídos, los ejemplos (preferiblemente, actuales y propios) y la cita de las fuentes de información empleadas.

En cuanto a la evaluación, el examen consiste en una propuesta de dos posibles enunciados de disertación de entre los cuales los alumnos eligen uno, que pueden redactar empleando todo el material necesario a excepción de los dispositivos electrónicos. La profesora utiliza un sello que stampa en las hojas del examen y que recuerda a los alumnos los aspectos que van a valorarse (ortografía, sintaxis, recursos expresivos, coherencia, argumentación, información empleada, estructura y originalidad, si bien esta última solo se valora en positivo). Algunos ejemplos de enunciados de disertaciones que la ponente ha propuesto en los exámenes de este curso son ¿es peligrosa la filosofía?, ¿debe el filósofo dar a conocer la verdad, aunque le cueste la vida?, ¿cómo puede decir alguien que no sabe y pretender enseñar algo? Hay aproximadamente tres exámenes de este tipo por trimestre, que tienen un peso del 70% en la nota final, mientras que el 30% restante está destinado a evaluar la participación en las clases y los debates. Asimismo, Soledad García subrayó la importancia de dedicar una sesión a corregir la disertación con los alumnos y explicó que el nivel de exigencia en las disertaciones va aumentando paulatinamente durante el curso, de tal manera que la media de las calificaciones obtenidas no es aritmética, sino que las últimas tienen un peso mayor.

La ponente repartió algunos textos que emplea en sus primeras clases del curso y que sirven a los alumnos, junto con los apuntes que toman en clase, como materiales para posteriormente redactar las disertaciones. Uno de los textos está extraído de *Responsabilidad y juicio*, de Hannah Arendt, a propósito del cual se plantean cuestiones como, por ejemplo, deducir qué es la filosofía a partir de los motes que recibía Sócrates. Otro texto es la *República*, VII, 1 y 2, de Platón, que expone el mito de la caverna y a partir del cual se proponen actividades como dibujar la caverna

tal y como aparece descrita o interpretar los diferentes elementos del mito —las cadenas de los prisioneros, la cuesta empinada...—. A juicio de Soledad, tratar directamente con los textos filosóficos en Bachillerato es fundamental, sobre todo teniendo en cuenta que el gran problema de los alumnos de ESO y Bachillerato es que no saben leer sin ayuda. Por ello, dedica gran parte de sus clases a leer con los alumnos detenidamente los textos. Así, por ejemplo, la primera clase de este curso la dedicó a comentar las cinco primeras líneas del fragmento de *Responsabilidad y juicio* con el objetivo de que aprendieran, entre otras cosas, que los filósofos sostienen tesis.

La segunda parte de la sesión tuvo un carácter más bien práctico. Primero se proyectó un vídeo en que los alumnos de Soledad de este curso contaban su experiencia con las disertaciones. Por último, se repartieron ejemplos de exámenes corregidos sobre los que los asistentes discutieron en pequeños grupos.

Viernes, 8 de noviembre de 2019
Sesión a cargo de Felipe Ledesma

La segunda sesión del taller de técnicas de disertación fue dirigida por Felipe Ledesma, actualmente profesor en la Universidad de Oviedo que ha trabajado, asimismo, en la enseñanza secundaria. La sesión estuvo dividida en dos partes: una primera parte en la que Felipe habló del ejercicio dialéctico y el plan de la disertación y una segunda parte práctica en la que propuso a los asistentes enfrentarse al enunciado de una disertación y leer ejemplos de disertaciones de sus alumnos.

La sesión comenzó con el planteamiento de la siguiente pregunta: ¿por qué hay que adaptar un método forastero —francés— como el de las disertaciones? Fundamentalmente por tres motivos. En primer lugar, porque la filosofía en la educación secundaria es una asignatura literaria en la que hay que enseñar a los alumnos expresarse oralmente y por escrito. En segundo lugar, porque los alumnos han de aprender a construir un discurso propio, procedimiento muy distinto al de reproducir memorísticamente un discurso, pues la construcción de un discurso propio requiere la previa elaboración de un plan. Por último, la asignatura de filosofía ha de entrenar a los alumnos en poder justificar mediante argumentos una toma de postura de entre varias que son igualmente defendibles. Esto último nos conduce al ejercicio dialéctico.

Tras esta introducción a la sesión, Felipe Ledesma organizó su discurso en torno a dos cuestiones: el ejercicio dialéctico y el plan. En cuanto al ejercicio dialéctico, Ledesma explicó que esta es una tradición procedente de los *Tópicos* de Aristóteles y la *quaestio* medieval que los franceses han continuado mediante el método de la disertación. El ejercicio dialéctico consiste en enfrentarse a una pregunta con dos respuestas posibles, examinar qué argumentos sustentan cada una de estas respuestas, sus críticas y los posibles contraargumentos, y tomar una posición. La pregunta nunca hay que responderla tal y como se plantea, pues suele esconder una trampa; más bien hay que problematizarla. Detrás de la pregunta hay siempre uno de esos grandes problemas filosóficos que son inabordables, luego se trata en cierto modo de abordar algo inabordable. La disertación debe, además, argumentarlo todo y terminar mostrando por dónde habría que seguir pensando.

La segunda parte de la exposición estuvo dedicada a la elaboración del plan. Los alumnos presentan varias dificultades que debemos tratar por separado. La primera de ellas es la ausencia de ocurrencias; la segunda dificultad atañe a la disposición de las ideas en la disertación; y la última es la manera de expresar las ideas. Estos tres obstáculos hay que trabajarlos por separado mediante el fomento de la ocurrencia —proponiendo, por ejemplo, elaborar una lista de ocurrencias sin redactarlas todavía—, mediante la confección de varios guiones en los que ensayar el mejor orden posible y mediante una lista de marcadores discursivos que los alumnos pueden emplear en sus disertaciones para vincular las ideas entre sí. Felipe Ledesma

insistió en que la disertación es compatible con cualquier modo de organizar la clase, pero siempre como centro de la asignatura y no como un mero procedimiento de evaluación entre otros.

A continuación, propuso a los asistentes formular posibles enunciados de una disertación a partir de una selección de textos de Descartes, Spinoza, Kant, Marx, Nietzsche y Ortega y Gasset sobre la libertad. Asimismo, propuso enfrentarse en grupos de tres a alguno de estos enunciados de una disertación: ¿es verdad que hablando se entiende la gente?; ¿vemos objetos o vemos colores?; ¿seríamos más libres sin leyes?; ¿puede demostrarse la existencia de Dios?; ¿es verdad que toda contradicción es falsa?; ¿basta con que nos sintamos libres para estar seguros de que lo somos? Tras el descanso repartió ejemplos de disertaciones redactadas por antiguos alumnos y calificadas por él mismo.

Anexo B3

Materiales repartidos en el taller de disertación

TALLER DE TÉCNICAS DE DISERTACIÓN PARA FUTUROS PROFESORES DE FILOSOFÍA (Sesión dirigida por la prof^a. Soledad García Ferrer)

Materiales para preparar una disertación sobre filosofía política

1. Platón.....	1
2. Aristóteles	3
3. Étienne de la Boétie.....	6
4. John Locke.....	7
5. Jean-Jacques Rousseau	8
6. Karl Marx	9
7. Mijail Bakunin	12
8. Fernando Savater	18
9. Max Weber.....	19

1. Platón

1A. “- A mi entender -repliqué yo-, la ciudad toma su origen de la impotencia de cada uno de nosotros para bastarse a sí mismo y de la necesidad que siente de muchas cosas. ¿O piensas que es otra la razón por la que se establecen las ciudades?

- De ningún modo -repuso.

- Por consiguiente, cada cual va uniéndose a aquel que satisface sus necesidades, y así ocurre en múltiples casos, hasta el punto de que, al tener todos necesidad de muchas cosas, agrúpanse en una sola vivienda con miras a un auxilio común, con lo que surge ya lo que denominamos la ciudad, ¿no es así?

- En efecto.

- Y si uno da algo a otro o lo recibe de él, ¿podemos pensar que lo haga por ser mejor para él?

- Ciertamente que sí.

- Entonces -dije yo- construyamos de palabra (*logos*) una ciudad desde sus cimientos.

Nuestras necesidades, a mi entender, le servirán de base.

- ¿Cómo no?

- Pero, en verdad, la primera y mayor de las necesidades es la provisión de alimento del que dependen nuestro ser y nuestra vida.

- Así es.

- Y la segunda necesidad la constituye la habitación, la tercera el vestido y de la misma manera otras por el estilo.

- Dices verdad.

- Vamos a ver -dije yo-, ¿cómo se las arreglará la ciudad para proveer de tantas cosas? ¿No habrá en ella un ciudadano que sea labrador, otro arquitecto y otro tejedor? ¿Y no tendremos que añadirle todavía un zapatero o alguno de los que atienden al cuidado del cuerpo?

- Indudablemente.

- Entonces, toda ciudad se compondrá cuando menos de cuatro o cinco hombres.

- Así parece.

- Ahora bien, ¿no conviene que cada uno de ellos ponga al servicio de la comunidad todo su

esfuerzo y que, por ejemplo, el labrador prepare el alimento para cuatro y dedique un tiempo y un trabajo cuatro veces mayor para esa preparación beneficiosa para la comunidad? ¿O es que le iba a resultar mejor desentenderse de los demás y aplicar para él tan solo la cuarta parte del tiempo en la obtención de la cuarta parte del alimento, dejando que las tres restantes transcurriesen en la ordenación de su vivienda, de sus vestidos y de su calzado, sin preocupación alguna por hacerlos comunes con los otros, sino, al contrario, dirigiendo él mismo y por sí mismo lo privativamente suyo?

Y Adimanto dijo:

- Quizá, Sócrates, lo primero sea más fácil para este hombre que lo segundo.

- No me extraña nada, ¡por Zeus! -contesté-. Porque al hablar tú así me doy perfecta cuenta, en primer lugar, de que ninguno de nosotros nace con la misma disposición natural, sino que difiere ya de los demás desde el momento en que viene al mundo, predispuesto para una ocupación determinada. ¿O no concuerdas en esto?

- Claro que sí”.

Platón, *República*, 369-370.

1B. “- Prosiguiendo el camino emprendido -dije yo-, encontraremos todo lo demás. Digamos, ante todo, que nada impide que, aún así, nuestros guardianes sean hombres muy felices; pero nosotros, a fin de cuentas, no fundamos nuestra ciudad con vistas a la felicidad de un solo grupo, sino para que lo sean todos los ciudadanos sin distinción alguna. Consideramos que en una ciudad así formada se encontrará la justicia mucho mejor que en cualquier otra y que en una ciudad peor constituida dominará por doquier la injusticia, con lo cual venimos a parar a lo que hace tiempo nos proponíamos. Ahora, pues, de acuerdo con nuestra opinión, queda regulada la ciudad feliz, y no para que disfruten de la felicidad unos cuantos ciudadanos, sino para que la posean todos en general; inmediatamente examinaremos la forma de gobierno contraria a esta.

Supón, por ejemplo, que nos dedicamos a pintar estatuas y que alguien se acerca para decirnos que no aplicamos los más bellos colores a las partes más hermosas de la figura (porque, en verdad, los ojos no ven realizada su belleza con el de la púrpura, sino con el negro); entonces sería ocasión de contestarle adecuadamente, replicándole: Admirado varón, no creas que tenemos que pintar los ojos tan bellamente que no parezcan ojos, ni tampoco de la misma manera las demás partes de la figura. Observa ante todo si dando a cada parte el color que le conviene, hacemos hermoso el conjunto. Lo mismo deseo decirte a ti, volviendo a la cuestión primitiva: no me obligues a conceder a los guardianes una felicidad tal que los transforme en cualquier otra cosa menos en guardianes. Sabemos, en efecto, que nuestros labradores podrían ser vestidos con mantos purpúreos y adornados con oro, y hasta que cabría ordenarles que no labren la tierra sino por placer; y que no habría inconveniente en recostar a los alfareros de izquierda a derecha, prescindir de la rueda y darles asueto para que se banquetearan y bebiesen a porfía junto al fuego, dejándoles en libertad de ejercitar su oficio cuando les viniese en gana. Haríamos lo mismo con los demás ciudadanos y su felicidad llevaría aparejada la de la ciudad entera. Pero, por favor, no nos recuerdes esto: de hacerte caso, ni el labrador sería labrador ni el alfarero, alfarero, ni nadie mantendría la dignidad que le caracteriza dentro de la ciudad. Nuestra represión sería menor en el caso de los demás oficios: porque que los zapateros se envilezcan, se dejen corromper o finjan ser lo que en realidad no son, no encierra peligro para la ciudad; pero que los guardianes de las leyes y de la ciudad no lo sean verdaderamente, sino solo en apariencia, puedes comprender que traería de arriba abajo la ruina completa de la ciudad, ya que esos guardianes son los únicos a los que compete procurar la felicidad de todos. Por tanto, si queremos disponer de buenos guardianes, no les pongamos en el trance de que puedan dañar a la ciudad, pues el que desee mantener eso de que los labradores han de ser felices convidados a una gran fiesta, ese no piensa realmente en la ciudad, sino en algo muy distinto. Habrá que precisar primero si nuestro propósito es el de establecer los guardianes para que consigan la mayor felicidad posible en beneficio propio o si hemos de poner la vista en que la alcance la ciudad, obligando y convenciendo a los auxiliares y guardianes para que se conviertan en los mejores artesanos de su trabajo, e igualmente a todos los demás. Y así, a medida del acrecentamiento de todo la ciudad y de la mejora de sus condiciones de vida, podrá permitirse a cada una de las clases sociales

que participe de la felicidad que la Naturaleza le otorga”.

Platón, *República*, 420-421.

1C. “- Después de esto, parece que debemos investigar y hacer manifiesto qué es lo que ahora se realiza en las ciudades para que no se viva en la forma descrita. También convendría precisar qué cambios serían necesarios para alcanzar ese régimen del que hablamos. Limitémonos a uno solo y, si no, a dos, pero en todo caso al menor número y al más viable.

- De completo acuerdo- asintió.

- Podremos afirmar -añadí- que con solo realizar un cambio sería posible la demostración de que todo cambiaría súbitamente. Este cambio no es pequeño ni fácil, pero sí posible.

- Y ¿cuál es? -preguntó.

- Te diré -respondí- que hemos llegado precisamente a lo que considerábamos la ola mayor. Continuaré, pues, mi discurso, aunque, como ola que rompiera a reír de pronto, me hunda sin más en el ridículo y en el menosprecio.

- Habla -dijo.

- Mientras los filósofos -proseguí- no se enseñoreen de las ciudades o los que ahora se llaman reyes y soberanos no practiquen la filosofía con suficiente autenticidad, de tal modo que vengan a ser una misma cosa el poder político y la filosofía, y mientras no sean detenidas por la fuerza las muchas naturalezas que hoy marchan separadamente a uno de esos dos fines, no habrá reposo, querido Glaucón, para los males de la ciudad, ni siquiera, al parecer, para los del linaje humano. Tampoco podrá pensarse en la realidad de este régimen y que vea la luz del sol una ciudad como la descrita. Y esto es lo que yo no me atrevía a decir hace un momento al observar que mi opinión chocaría en grado sumo con la de los demás. Porque es difícil aceptar que ninguna otra ciudad, sino la nuestra, sea capaz de traducir la felicidad al ámbito público y privado”.

Platón, *República*, 473-474

2. Aristóteles

2A. “La comunidad perfecta de varias aldeas es la ciudad, que tiene, por así decirlo, el extremo de toda suficiencia, y que surgió por causa de las necesidades de la vida, pero existe ahora para vivir bien. De modo que toda ciudad es por naturaleza, si lo son las comunidades primeras; porque la ciudad es el fin de ellas, y la naturaleza es fin. En efecto, llamamos naturaleza de cada cosa a lo que cada una es, acabada su generación, ya hablemos del hombre, del caballo o de la casa. Además, aquello para lo cual existe algo y el fin es lo mejor, y la suficiencia es un fin y lo mejor.

De todo esto resulta, pues, manifiesto que la ciudad es una de las cosas naturales, y que el hombre es por naturaleza un animal social, y que el insocial por naturaleza y no por azar o es mal hombre o más que hombre, como aquel a quien Homero increpa:

sin tribu, sin ley, sin hogar

porque el que es tal por naturaleza es además amante de la guerra, como una pieza aislada en los juegos.

La razón por la cual el hombre es, más que la abeja y cualquier animal gregario, un animal social, es evidente: la naturaleza, como solemos decir, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra. La voz es signo del dolor y del placer, y por eso la tienen también los demás animales, pues su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer y significársela unos a otros; pero la palabra es para significar lo conveniente y lo dañoso, lo justo y lo injusto, y es exclusivo del hombre, frente a los demás animales, el tener, él solo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, etc., y la comunidad de estas cosas es lo que constituye la casa y la ciudad.

La ciudad es por naturaleza anterior a la casa y a cada uno de nosotros, porque el todo es necesariamente anterior a la parte; en efecto, destruido el todo no habrá pie ni mano, a no ser equívocamente, como se puede llamar mano a una piedra: una mano muerta será algo semejante. Todas las cosas se definen por su función y sus facultades, y cuando éstas dejan de ser lo que eran no se puede decir que las cosas son las mismas, sino del mismo nombre. Es evidente, pues, que la ciudad

es por naturaleza y anterior al individuo, porque si el individuo separado no se basta a sí mismo será semejante a las demás partes en relación con el todo, y el que no puede vivir en sociedad, o no necesita nada por su propia suficiencia, no es miembro de la ciudad, sino una bestia o un dios”.

Aristóteles: *Política* I, 1, 1252 b-1253 b.

2B. “Entonces, con respecto a la virtud no basta con conocerla, sino que hemos de procurar tenerla y practicarla, o intentar llegar a ser buenos de alguna otra manera. Ciertamente, si los razonamientos fueran bastante para hacernos buenos, sería justo, de acuerdo con Teognis, que nos reportaran muchos y grandes beneficios, y convendría obtenerlos. De hecho, sin embargo, tales razonamientos parecen tener fuerza para exhortar y estimular a los jóvenes generosos, y para que los que son de carácter noble y aman verdaderamente la bondad, puedan estar poseídos de virtud, pero, en cambio, son incapaces de excitar al vulgo a las acciones buenas y nobles, pues es natural en éste obedecer, no por pudor, sino por miedo, y abstenerse de lo que es vil no por vergüenza, sino por temor al castigo. Los hombres que viven una vida de pasión persiguen los placeres correspondientes y los medios que a ellos conducen, pero huyen de los dolores contrarios, no teniendo ninguna idea de lo que es noble y verdaderamente agradable, ya que nunca lo han probado.) Qué razonamientos, entonces, podrían reformar a tales hombres? No es posible o no es fácil transformar con la razón un hábito antiguo profundamente arraigado en el carácter. Así, cuando todos los medios por los que podemos llegar a ser buenos son asequibles, quizá podamos darnos por satisfechos si logramos participar de la virtud.

Algunos creen que los hombres llegan a ser buenos por naturaleza, otros por el hábito, otros por la enseñanza. Ahora bien, está claro que la parte de la naturaleza no está en nuestras manos, sino que está presente en aquellos que son verdaderamente afortunados por alguna causa divina. El razonamiento y la enseñanza no tienen, quizá, fuerza en todos los casos, sino que el alma del discípulo, como tierra que ha de nutrir la semilla, debe primero ser cultivada por los hábitos para deleitarse u odiar las cosas propiamente, pues el que vive según sus pasiones no escuchará la razón que intente disuadirlo ni la comprenderá, y si él está así dispuesto) cómo puede ser persuadido a cambiar? En general, la pasión suele ceder, no al argumento, sino a la fuerza; así el carácter debe estar de alguna manera predispuesto para la virtud amando lo que es noble y teniendo aversión a lo vergonzoso.

Pero es difícil encontrar desde joven la dirección recta hacia la virtud, si uno no se ha educado bajo tales leyes, porque la vida moderada y dura no le resulta agradable al vulgo, y principalmente a los jóvenes. Por esta razón, la educación y las costumbres de los jóvenes deben ser reguladas por las leyes, pues cuando son habituales no se hacen penosas. Y quizá no sea suficiente haber recibido una recta educación y cuidados adecuados en la juventud, sino que, desde esta edad, los hombres deben practicar y acostumbrarse a estas cosas también en la edad adulta, y también para ello necesitamos leyes y, en general, para toda la vida, porque la mayor parte de los hombres obedecen más a la necesidad que a la razón, y a los castigos más que a la bondad. [...]

Pues bien, si, como se ha dicho, el hombre que ha de ser bueno ha de ser bien educado y adquirir los hábitos apropiados, de tal manera que pueda vivir en buenas ocupaciones, y no hacer ni voluntaria ni involuntariamente lo que es malo, esto será alcanzado por aquellos que viven de acuerdo con cierta inteligencia y orden recto y que tenga fuerza. Ahora bien, las órdenes del padre no tienen fuerza ni obligatoriedad, ni en general las de un simple hombre, a menos que sea rey o algo semejante; en cambio, la ley tiene fuerza obligatoria y es la expresión de cierta prudencia e inteligencia. Y mientras los hombres suelen odiar a los que se oponen a sus impulsos, aun cuando lo hagan rectamente, la ley, sin embargo, no es odiada al ordenar hacer el bien.

Sólo en la ciudad de Esparta, o pocas más, parece el legislador haberse preocupado de la educación y de las ocupaciones de los ciudadanos; en la mayor parte de las ciudades, tales materias han sido descuidadas, y cada uno vive como quiere, legislando sobre sus hijos y su mujer, como los Cíclopes. Ahora bien, lo mejor es que la ciudad se ocupe de estas cosas pública y rectamente; pero si públicamente se descuidan, parece que cada ciudadano debe ayudar a sus hijos y amigos hacia la virtud o, al menos, deliberadamente proponerse hacer algo sobre la educación”.

2C. “De los gobiernos unipersonales, solemos llamar monarquía al que mira al interés común; al gobierno de unos pocos, pero más que uno, aristocracia, sea porque gobiernan los mejores (*áristoi*) o porque se propone lo mejor (*áriston*) para la ciudad y para los que pertenecen a ella; y cuando es la masa la que gobierna en vista del interés común, el régimen recibe el nombre común a todas las formas de gobierno: república (*politeia*); y con razón, pues un individuo o unos pocos pueden distinguirse por su excelencia (*areté* = virtud), pero un número mayor es difícil que descuelle en todas las cualidades; en cambio, puede poseer extremadamente la virtud guerrera, porque esta se da en la masa. Por ello, en esta clase de régimen el poder supremo reside en el elemento defensor, y participan de él los que poseen las armas. Las desviaciones de los regímenes mencionados son: la tiranía de la monarquía, la oligarquía de la aristocracia, la demagogia de la república. La tiranía es, efectivamente, una monarquía orientada hacia el interés del monarca, la oligarquía busca el de los ricos, y la demagogia el interés de los pobres; pero ninguna de ellas busca el provecho de la comunidad”.

Aristóteles, *Política* III, 7, 1279 a-b.

2D. “Es problemático quién debe ejercer la soberanía en la ciudad, si la masa, los ricos, las clases superiores, el individuo mejor de todos o un tirano. Es evidente que todas estas soluciones presentan dificultades. Pues qué, ¿no es injusto que los pobres, por el hecho de ser más numerosos, se repartan entre ellos los bienes de los ricos? ¡Por Zeus! -se responderá-, es un decreto justo del poder soberano. Pero entonces, ¿a qué habrá que llamar la suma injusticia? Además, en todo caso, si los más se reparten los bienes de la minoría evidentemente destruyen la ciudad. Pero la virtud no destruye al que la posee, ni la justicia es destructora de la ciudad, de modo que es claro que tal ley no puede ser justa. O bien tendrían que ser justas todas las acciones del tirano, pues este se impone por la violencia porque es más fuerte, como la masa a los ricos. ¿Será justo entonces que mande la minoría de los ricos? Es que si estos hacen lo mismo, y saquean y confiscan los bienes del pueblo, será esto justo? Entonces también lo sería lo otro. Es evidente que todo esto está mal y es injusto. ¿Son, pues, las clases superiores las que deben mandar y ser soberanas en todo? Entonces, necesariamente todos los demás estarán privados de los honores al no tener los de los cargos políticos; decimos, en efecto, que las magistraturas son honores, y si las ejercen siempre los mismos, los demás quedarán necesariamente sin honores. ¿Será mejor que ejerza el poder el individuo más digno? Pero esto es todavía más oligárquico, pues serán más los privados de honores. Acaso podría decirse que está mal que el hombre, sujeto a las pasiones que afectan al alma, ejerza la soberanía absoluta, y no la ley. Pero si la ley es oligárquica o democrática, ¿qué diferencia habrá para estas dificultades? Las consecuencias serán las mismas que ya hemos dicho”.

Aristóteles, *Política* III, 10, 1281 a-b.

2E. La ciudad debe estar constituida de elementos iguales y semejantes en el mayor grado posible, y esta condición se da especialmente en la clase media, de modo que una ciudad así será necesariamente la mejor gobernada por lo que se refiere a los elementos de que hemos dicho que se compone. Además, los ciudadanos de la clase media son los más estables en las ciudades, porque ni codician lo ajeno como los pobres, ni otros desean lo suyo, como los pobres lo que tienen los ricos y, al no ser objeto de conspiraciones ni conspirar, viven en seguridad

[...] Queda claro, pues, que también la mejor comunidad política es la constituida por el elemento intermedio y que están bien gobernadas las ciudades en las cuales este elemento es muy numeroso y más fuerte que los otros dos juntos, o por lo menos que cada uno de ellos, pues su adición produce el equilibrio e impide los excesos contrarios. Por eso es una gran fortuna que los ciudadanos tengan una hacienda mediana y suficiente, porque donde unos poseen demasiado y otros

nada surge o la demagogia extrema o la oligarquía pura o la tiranía, por exceso de una o de otra, porque la tiranía nace tanto de la demagogia más desatada como de la oligarquía, pero con mucha menos frecuencia de los regímenes intermedios o de los próximos a ellos. Que el régimen intermedio es el mejor es evidente, puesto que es el único libre de sediciones. En efecto, donde la clase media es numerosa es donde menos sediciones y disensiones civiles se producen, y las grandes ciudades están más libres de sediciones por la misma razón, porque la clase media es numerosa; en cambio, en las pequeñas es fácil que se dividan entre los dos extremos sin dejar ningún término medio, y casi todos son o pobres o ricos...”

Aristóteles, *Política*, VI 11, 1296 a-b.

3. Étienne de la Boétie

3A. ·Cosa admirable y dolorosa es, aunque harto común, ver a un millón de millones de hombres servir miserablemente y doblar la cerviz bajo el yugo, sin que una gran fuerza se lo imponga, y si solo alucinados al parecer por el nombre Uno, cuyo poder ni debería ser temible por ser de uno solo, ni apreciables sus cualidades por ser inhumano y cruel. Tal es empero la debilidad de los hombres que algunas veces es preciso el ceder a la fuerza, necesario el contemporizar en otras; no siempre podemos ser los más fuertes. Así, cuando una nación se ve obligada por la fuerza de las armas a servir a Uno, como la ciudad de Atenas a los Treinta tiranos, no debe admirarnos su servidumbre, antes bien debemos lamentarnos del fatal accidente que la ha causado; y aún será mejor ni sorprendernos ni lamentarnos, sino tomarlo con resignación y prepararse para mejorar de fortuna en el porvenir. Nuestra naturaleza es tal que frecuentemente sacrificamos con gusto una buena parte de nuestra vida en los deberes recíprocos de la amistad; amar la virtud, apreciar los nobles hechos, manifestarnos reconocidos a la mano que nos ha dispensado bienes, y privarnos hasta de nuestros placeres para aumentar la gloria y progresos de aquellas personas que se han hecho acreedoras a nuestro aprecio, es correspondencia tan justa como arreglada a la razón. Con todo, cuando un país tenga la dicha de poseer un gran hombre que se haya distinguido por su previsión en conservarlo, por su intrepidez en defenderlo y por su sabiduría en gobernarlo, no me atrevo a considerar prudente lanzarse a su obediencia y entregarse ciegamente a su dominio, quitándole de un lugar donde brillaba por sus virtudes, para elevarle a un puesto donde pueda obrar mal.[...]

¡Hombres miserables, pueblos insensatos, naciones envejecidas en vuestros males y ciegas cuando se trata de vuestra felicidad! ¿Cómo os dejáis arrebatar lo más pingüe de vuestras rentas, talar vuestros campos, robar vuestras casas y despojarlas de los muebles que heredasteis de vuestros antepasados? Vivís de manera que pudierais asegurar que nada poseéis, y aún tendríais a gran dicha el ser verdaderos propietarios de la mitad de vuestros bienes, de vuestros hijos y hasta de vuestra propia existencia. ¿De qué provendrá esta calamidad, este estrago, esta ruina? ¿Acaso de los enemigos? No por cierto: pero sí proviene del enemigo, de aquel Uno que vosotros engrandecéis, de aquel por quien os sacrificáis tan valerosamente en la guerra, ofreciendo vuestros pechos a la muerte para conservarle en su tiranía. Este poderoso que os avasalla, este tirano que os oprime, sólo tiene dos ojos, dos manos, un cuerpo, ni más ni menos que el, hombre más insignificante de vuestras ciudades. Si en algo os aventaja es en el poder que le habéis consentido de destruirnos. ¿De dónde adquiriera él tantos ojos para acecharos si vosotros no se los facilitaseis? ¿Cómo tuviera tantas manos para subyugaros si no las tomara de entre vosotros? ¿Con qué pies hoyara vuestras ciudades sino con los vuestros? ¿Cómo ejerciere el despotismo sobre vosotros sino mediante vosotros? ¿Cómo se atrevería a perseguiros sino estuviera de acuerdo con vosotros? ¿Qué mal pudiera haceros a no constituirlos en encubridores de sus rapiñas, cómplices del asesino que os mata y traidores a vosotros mismos? Sembráis, y recoge el fruto de vuestros sudores; adornáis las habitaciones, y él dispone de vuestros muebles; educáis hijas honestas y tímidas, y él las sacrifica a su lujuria; alimentáis a vuestros hijos y os los arrebatara para llevárselos a sus guerras y conducirlos al matadero después de haber servido a sus antojos y ejecutado sus venganzas: vosotros sufrís todo el peso del trabajo, y a costa de vuestros afanes nada entre infames delicias y viles placeres; vosotros os debilitáis mientras él se robustece para mejor oprimiros. Y cuando para libraros de tanta infamia, que hasta los animales se avergonzaran de sufrirla a ser capaces de conocerla, os basta no solo con intentar libraros de él,

sino con querer hacerlo ¿permanecéis no obstante indiferentes y fríos espectadores de vuestra deshonra? Resolvedos a no ser esclavos y seréis libres. No se necesita para esto pulverizar el ídolo, será suficiente no querer adorarlo; el coloso se desploma y queda hecho pedazos por su propio peso, cuando la base en que se sostenía llega a faltarle.[...]

Tres clases hay de tiranos (hablo de los malos príncipes): unos adquieren el poder por elección popular; otros por la fuerza de las armas, y los más por sucesión hereditaria. Los que lo adquirieron por el derecho de la guerra, arreglan su conducta según su carácter más o menos sanguinario, más o menos cruel, y obran, según suele decirse, como en país conquistado. Los que nacen reyes no son generalmente mejores, porque nacidos y alimentados en el seno de la tiranía, maman con la leche la naturaleza de tiranos y miran a los pueblos como un rebaño de ovejas que han heredado; y a tenor de su inclinación a la avaricia o a la disipación, disponen del reino como un particular de su patrimonio. El que es monarca por el pueblo, parece que debiera ser el más tolerable; e indudablemente lo fuera si al verse elevado por sobre los demás, alucinado por ese no sé qué que llaman "grandeza", decide no moverse de ahí olvidando que todo lo debe a la voluntad de sus conciudadanos. Pero es cosa muy común a esta clase de tiranos mirar luego como una propiedad lo que únicamente recibieron por gracia de los pueblos; y deseando vincularla en su familia, se valen de una política astuta y falaz, abren la puerta a toda clase de vicios, de excesos, de crímenes y crueldades. Y para asegurar más y más su nueva tiranía no hallan mejor recurso que extender tanto la servidumbre y apartar tanto a sus súbditos de la libertad que, aunque esté fresco el recuerdo puedan hacérselo perder. Así, a decir verdad, advierto que hay entre ellos alguna diferencia pero no opción a hacer pues, siendo distintos los modos de tomar las riendas, casi siempre el modo de reinar es parecido. Los elegidos, tratan a los pueblos como a toros que deben domarse; los conquistadores, disponen de ellos como de una presa que les pertenece, y los herederos les reducen a la clase de esclavos naturales”.

Etienne de la Boétie, *Discurso de la servidumbre voluntaria o el Contra Uno*

4. John Locke

4A. “§ 95. Al ser los hombres, como ya se ha dicho, todos libres por naturaleza, iguales e independientes, ninguno puede ser sacado de esa condición y puesto bajo el poder político de otro sin su propio consentimiento. El único modo en que uno se priva a sí mismo de su libertad natural y se somete a las ataduras de la sociedad civil, es mediante un acuerdo con otros hombres, según el cual todos se unen formando una comunidad, a fin de convivir los unos con los otros de una manera confortable, segura y pacífica, disfrutando sin riesgo de sus propiedades respectivas y mejor protegidos frente a quienes no forman parte de dicha comunidad. Esto puede hacerlo cualquier grupo de hombres porque no daña la libertad de los demás, a quienes se deja, tal y como estaban, en estado de naturaleza. Así, cuando un grupo de hombres ha consentido formar una comunidad o gobierno, quedan con ello incorporados en un cuerpo político en el que la mayoría tiene el derecho de actuar y decidir en nombre de todos.

§ 96. Pues cuando un número cualquiera de hombres, con el consentimiento de cada individuo, ha formado una comunidad, ha hecho de esa comunidad un cuerpo con poder de actuar corporativamente; lo cual solo se consigue mediante la voluntad y la determinación de la mayoría. Porque como lo que hace actuar a una comunidad es únicamente el consentimiento de los individuos que hay en ella, y es necesario que todo cuerpo se mueva en una sola dirección, resulta imperativo que el cuerpo se mueva hacia donde lo lleve la fuerza mayor, es decir, el consenso de la mayoría. De no ser así, resultaría imposible que actuara o que continuase siendo un cuerpo, una comunidad, tal y como el consentimiento de cada individuo que se unió a ella acordó que debía ser. Y así, cada uno está obligado, por consentimiento, a someterse al consenso de la mayoría. Vemos, por lo tanto, que en aquellas asambleas a las que se ha dado el poder de actuar por leyes positivas, cuando un número fijo no ha sido estipulado por la ley que les da el poder, el acto de la mayoría se toma como acto del pleno; y, desde luego, tiene capacidad decisoria, pues tiene el poder del pleno, tanto por ley de naturaleza como por ley de razón”.

John Locke: *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, §95-96

5. Jean-Jacques Rousseau

5A. “Este paso del estado de naturaleza al estado civil produce en el hombre un cambio muy notable, sustituyendo en su conducta el instinto por la justicia, y dando a sus acciones la moralidad que les faltaba antes. Solo entonces, cuando la voz del deber sucede al impulso físico y el derecho al apetito, el hombre, que hasta entonces no había mirado más que a sí mismo, se ve forzado a obrar por otros principios y a consultar su razón antes de escuchar sus inclinaciones. Aunque en este estado se prive de muchas ventajas que tiene en el de naturaleza, gana otras tan grandes, sus facultades se ejercitan al desarrollarse, sus ideas se amplían, sus sentimientos se ennoblecen, su alma toda entera se eleva a tal punto, que si los abusos de esta nueva condición no le degradaran con frecuencia por debajo de aquella de la que ha salido, debería bendecir continuamente el instante dichoso que le arrancó de ella para siempre y que hizo de un animal estúpido y limitado un ser inteligente y un hombre.

Reduzcamos todo este balance a términos fáciles de comparar. Lo que pierde el hombre por el contrato social es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo cuanto le tienta y que puede alcanzar; lo que gana es la libertad civil y la propiedad de todo cuanto posee. Para no engañarnos en estas compensaciones hay que distinguir bien la libertad natural, que no tiene por límites más que las fuerzas del individuo, de la libertad civil, que está limitada por la voluntad general; y la posesión, que no es más que el efecto de la fuerza o del derecho del primer ocupante, de la propiedad, que no puede fundarse sino en un título positivo.

Según lo precedente, podría añadirse a la adquisición del estado civil la libertad moral, la única que hace al hombre auténticamente dueño de sí; porque el impulso del simple apetito es esclavitud, y la obediencia a la ley que uno mismo se ha prescrito es libertad. Pero ya he hablado demasiado sobre este artículo y el sentido filosófico de la palabra *libertad* no es ahora mi tema”.

Jean-Jacques Rousseau: *El contrato social* 1, VIII

5B. “Una vez admitidas estas distinciones, es completamente falso que en el contrato social haya una verdadera renuncia por parte de los particulares: su situación, por efecto de este contrato, es realmente preferible a lo que era antes, y en lugar de una enajenación no han hecho sino un cambio ventajoso de una manera de ser incierta y precaria por otra más segura, de la independencia natural por la libertad, del poder de hacer daño a los demás por su propia seguridad, y de su fuerza, que otros podrían sobrepasar, por un derecho que la unión social vuelve invencible. Su vida misma, que ellos han consagrado al Estado, está continuamente protegida por este y cuando la exponen en su defensa, ¿qué hacen sino devolverle lo que han recibido de él? ¿Qué hacen que no hagan con más peligro y con más frecuencia en el estado de naturaleza cuando, librando combates inevitables, defenderían con peligro de su vida lo que les sirve para conservarla? Todos tienen que combatir, si es preciso, por la patria, cierto: pero también lo es que nadie tiene que combatir nunca por sí mismo. ¿No se sale ganando en seguida, por lo que constituye nuestra seguridad, una parte de los riesgos que tendríamos que correr por nosotros mismos tan pronto como nos fuera arrebatada?”

Jean-Jacques Rousseau: *ibidem* 2, IV.

5C. “Que mis lectores no se imaginen, pues, que me atrevo a jactarme de haber visto lo que tan difícil de ver me parece [el estado de naturaleza]. He iniciado algunos razonamientos; he aventurado algunas conjeturas, menos con la esperanza de resolver la cuestión que con la intención de aclararla y de reducirla a su verdadero estado. Fácilmente otros podrán ir más lejos por la misma ruta, sin que le sea fácil a nadie llegar a término. Porque no es liviana empresa separar lo que hay de originario y de artificial en la naturaleza actual del hombre, ni conocer un estado que ya no existe, que probablemente no existirá jamás, y del que sin embargo es necesario tener nociones precisas para juzgar bien nuestro estado presente”.

6. Karl Marx

6A. “Es evidente que, en la historia real, el papel principal ha sido jugado por la conquista, la esclavización, la rapiña a mano armada, el imperio de la fuerza bruta. En los manuales beatos de la economía política, por el contrario, siempre reinó el idilio. Según ellos, nunca hubo otros medios de enriquecimiento que el trabajo y el derecho, si exceptuamos el año en curso. En realidad, los métodos de la acumulación primitiva fueron cualquier cosa menos idílicos.

La relación oficial entre el capitalista y el asalariado tiene un carácter puramente mercantil. Si el primero cumple la función de amo y el segundo la de servidor, ello se debe a un contrato por el cual este se puso, no solo al servicio y, por lo tanto, bajo la dependencia de aquel, sino que renunció a cualquier título de propiedad sobre su propio producto. Pero, ¿por qué acepta este trato el asalariado? Porque lo único que posee es su fuerza personal, el trabajo potencial, mientras que las condiciones exteriores requeridas para materializar esa potencialidad: la materia y los instrumentos necesarios para el ejercicio útil del trabajo, el poder de disponer de los medios de subsistencia indispensables para el mantenimiento de la fuerza obrera y para su conversión en movimiento productivo, todo eso se encuentra del otro lado.

Hay, por lo tanto, en el fondo del sistema capitalista, una separación radical entre el productor y los medios de producción. Una vez que se establece el sistema capitalista, esta separación se reproduce en escala progresiva; pero, como forma su base, aquel no podría establecerse sin ella. Para que nazca es necesario, por lo tanto, que, al menos en parte, los medios de producción ya hayan sido arrancados sin miramientos a los productores, quienes los utilizaban para efectuar su propio trabajo, y que estén ya en manos de los productores comerciantes, que los emplean para especular con el trabajo ajeno.

[...] La separación entre productor y productor, entre una categoría de personas que disponen de todo lo necesario para llevar a cabo el trabajo y otra de personas cuya única pertenencia es su propia fuerza de trabajo, he ahí el punto de partida de la producción capitalista.

Pero lo que comenzó por ser el punto de partida pasa a ser luego, gracias a la reproducción simple, un resultado constantemente renovado. Por un lado, el proceso de producción transforma constantemente la riqueza material en capital y medios de goce para el capitalista; por el otro, el obrero sale de él como entró, fuente personal de riqueza desprovista de sus propios medios de realización. Su trabajo, ya alienado, convertido en propiedad del capitalista e incorporado al capital aun antes de que el proceso comience, no puede evidentemente realizarse, mediante el proceso, más que el productos que se le escapan de las manos. La producción capitalista, que es al mismo tiempo consumo de la fuerza de trabajo por parte del capitalista, transforma sin cesar el producto del asalariado, no solo en mercancía, sino además en capital, en valor que succiona la fuerza creadora del valor, en medios de producción que dominan al productor, en medios de subsistencia que compran al obrero mismo. Por sí sola, en consecuencia, la continuidad o producción periódica del proceso de producción capitalista reproduce y perpetúa su fundamento: el trabajador en su condición de asalariado”.

Karl Marx: *El Capital I*

6B. “Bajo el régimen de la propiedad privada (...) todo hombre especula para crearle al otro una nueva necesidad, para obligarlo a hacer un nuevo sacrificio, colocarlo bajo una nueva dependencia e incitarlo a un nuevo modo de goce y, por lo tanto, de ruina económica. Cada uno procura crear una fuerza extraña que agobie a su prójimo, buscando en ello la satisfacción de su propia necesidad egoísta. A medida que crece la masa de los objetos, se asiste al aumento del dominio de los seres extraños que esclavizan al hombre. Todo nuevo producto es una nueva fuente de engaño y pillaje recíprocos; al vaciarse de su humanidad, tanto mayor necesidad de dinero tiene el hombre para apoderarse del ser enemigo; y la potencia de su dinero disminuye precisamente en razón inversa al

aumento de la producción; dicho de otra manera: la necesidad del hombre aumenta en la medida en que se incrementa el poder del dinero. [...] Todo producto es un cebo destinado a apoderarse del ser del otro, de su dinero; toda necesidad real o virtual es una debilidad que lleva al pájaro a la trampa; es la explotación general de la naturaleza social del hombre, así como toda imperfección humana es una alianza con el Cielo, un punto débil que permite al sacerdote alcanzar su corazón; toda penuria es ocasión para abordar al prójimo con maneras amables y decirle: ‘Querido amigo, te doy lo que necesitas, pero ya conoces la condición *sine qua non*; sabes con qué tinta debes firmar el acta por la cual te vendes a mí; procurándote un placer, te esquilm’. El industrial se allana a las extravagancias más desvergonzadas de su semejante, cumple el papel de mediador entre él y su necesidad, despierta en él apetitos enfermizos, atisba la menor de sus debilidades para reclamar luego la recompensa por sus buenos oficios.

[...] La propiedad privada nos ha vuelto tan tontos y limitados que consideramos un objeto como nuestro tan pronto como lo tenemos, vale decir, si existe para nosotros como capital o si es inmediatamente poseído, comido, bebido, vestido, habitado, etc.; en resumen, si es *utilizado* por nosotros [...] Todos los sentidos físicos e intelectuales han sido así reemplazados por su pura y simple alienación, por el sentido de la *posesión*”.

Karl Marx: *Manuscritos*

5C. “El trabajo es [...] una mercancía que su poseedor, el asalariado, vende al capital. ¿Por qué la vende? Para vivir.

Pero el trabajo es una actividad vital propia del obrero, la expresión personal de su vida. Y esta actividad vital es lo que vende a un tercero para asegurarse los medios necesarios para subsistir. Su actividad vital no es así sino un *medio* que le permite subsistir. Trabaja para vivir. Se considera al trabajo mismo como parte de su vida; antes bien, el trabajo constituye un sacrificio de su vida. Es una mercancía que adjudica a un tercero. Por eso el producto de su actividad no es tampoco la meta de su actividad. No produce para sí mismo la seda que teje, el oro que extrae de la mina, el palacio que construye. Lo que produce para sí es el salario, y la seda, el oro, el palacio, se reducen para él a una determinada cantidad de medios de subsistencia, acaso a un abrigo de lana, unas monedas o una vivienda subterránea. ¿El obrero que durante doce horas teje, perfora, tornea, construye, maneja la pala, talla la piedra, la transporta, considera a esas doce horas de tejido, hilado, perforación, torneado, albañilería, excavación, talla de piedras, como una manifestación de su vida? Muy por el contrario, para él la vida comienza cuando deja esa actividad; en la mesa, la taberna, la cama. En cambio, las doce horas de trabajo no tienen para él el sentido de tejer, hilar, perforar, etc., sino el de ganar. ‘Ganando’ el obrero tiene la posibilidad de comer, de ir a la taberna, de dormir. Si el gusano tejiera para mantener su existencia de tal sería un asalariado perfecto”.

Karl Marx: *Charlas en el Club Obrero de Bruselas*

5D. ¿Qué ocurre con el intercambio entre el capital y el salario? El obrero recibe, a cambio de su fuerza de trabajo, medios de subsistencia; el capitalista recibe, a cambio de sus medios de subsistencia, trabajo, la actividad productiva del trabajador, la fuerza creadora por cuyo intermedio el obrero no solo restituye lo que consume, sino que da al trabajo acumulado un valor más grande que el que antes poseía. El trabajador recibe del capitalista una parte de los medios de subsistencia existentes, que utiliza para su consumo inmediato. Pero desde el momento en que los consume, los medios de subsistencia están irremediabilmente perdidos para mí, a menos que utilice el tiempo durante el cual esos medios aseguran mi existencia para producir nuevos medios de subsistencia, para crear por medio de mi trabajo nuevos valores que desaparecen con el consumo. ¡Pero el obrero entrega al capital precisamente esa noble fuerza reproductora, creadora, a cambio de los medios de subsistencia que recibió! De esta manera ha perdido para sí mismo esa fuerza creadora...

Karl Marx: *Trabajo asalariado*.

5E. “La historia de todas las sociedades hasta ahora conocidas es la historia de la lucha de clases.

Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en resumen: opresores y oprimidos, se enfrentaron de manera constante; libraron, velada o abiertamente, una lucha sin cuartel que en cada ocasión culminó en una transformación revolucionaria de toda la sociedad o bien en la destrucción de las distintas clases en conflicto.

La sociedad burguesa moderna, surgida del derrumbe de la sociedad feudal, no hizo desaparecer los antagonismos de clase. Sólo sustituyó las antiguas clases, condiciones de opresión y formas de lucha por otras nuevas. Sin embargo, el carácter distintivo de nuestra época, de la era de la burguesía, es haber simplificado las oposiciones de clases. Cada vez más, el conjunto de la sociedad se divide en dos campos enemigos: la burguesía y el proletariado.

El descubrimiento de América, la circunnavegación de África, ofrecieron a la incipiente burguesía un nuevo campo de acción. Los mercados de las Indias Orientales y de la China, la colonización de América, el comercio colonial, el incremento de los medios de cambio y, en general, de las mercancías, dieron un impulso hasta entonces desconocido al comercio, la navegación, la industria, desarrollando así con rapidez el elemento revolucionario latente en la sociedad feudal en declive.

El antiguo modo –feudal o gremial– de la explotación industrial no llegaba ya a cubrir las necesidades, que crecían con la apertura de nuevos mercados. Los maestros de las guildas fueron suplantados por la pequeña burguesía industrial. La división del trabajo entre las diversas corporaciones desapareció ante la división del trabajo en el interior de cada taller. Pero los mercados no cesaban de crecer, las necesidades de aumentar. La manufactura se hizo insuficiente a su vez. El vapor y el maquinismo revolucionaron entonces la revolución industrial. La gran industria moderna suplantó a la manufactura; la clase media industrial fue reemplazada por los industriales millonarios, los burgueses modernos, dueños de verdaderos ejércitos industriales.

La gran industria creó el mercado mundial, preparado por el descubrimiento de América. El mercado mundial aceleró prodigiosamente el desarrollo del comercio, de la navegación, de las comunicaciones terrestres. Este desarrollo influyó a su vez sobre la extensión de la industria; y a medida que se desarrollaba la industria, el comercio, la navegación y los ferrocarriles, la burguesía crecía, aumentaba sus capitales rechazando a todas las clases legadas por la Edad Media. La burguesía moderna es el resultado de un largo proceso histórico, de una serie de transformaciones en los medios de producción y de comunicación.

Cada una de esas etapas de desarrollo de la burguesía era acompañada por un progreso político correspondiente. Clase oprimida bajo la dominación de los señores feudales, asociación armada y autónoma en la Comuna; aquí, república municipal independiente, allá, tercer estado vasallo de la monarquía; luego, en la época de la manufactura, contrapeso de la nobleza en las monarquías corporativas o absolutas y base principal de las grandes monarquías en general, la burguesía conquistó por último, desde la creación de la gran industria y del mercado mundial, la soberanía política exclusiva en el Estado representativo moderno. El poder del Estado moderno no es más que una oficina que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa”.

Karl Marx: *Manifiesto Comunista*.

5F. “¿En qué consiste, entonces, la enajenación del trabajo?

Primeramente, en que el trabajo es externo al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en que en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que se niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo y en el trabajo, fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo. Su trabajo no es, así, voluntario, sino forzado, trabajo forzado. Por eso no es la satisfacción de una necesidad, sino solamente un medio para satisfacer las necesidades fuera del trabajo. Su carácter extraño se evidencia claramente en el hecho de que tan pronto como no existe una coacción física o de cualquier otro tipo, se huye del trabajo como de la peste. El trabajo externo, el trabajo en que el hombre se autoenajena, es un trabajo de

autosacrificio, de ascetismo. En último término, para el trabajador se muestra la exterioridad del trabajo en que éste no es suyo, sino de otro. Así como en la religión la actividad propia de la fantasía que emana de la mente y del corazón humanos actúa sobre el individuo independientemente de él, es decir, con una actividad extraña, divina o diabólica, así también la actividad del trabajador no es su propia actividad. Pertenece a otro, es la pérdida de sí mismo.

Hemos considerado el acto de la enajenación de la actividad humana práctica, del trabajo, en dos aspectos: 1, la relación del trabajador con el producto del trabajo como con un objeto ajeno y que lo domina. Esta relación es, al mismo tiempo, la relación con el mundo exterior sensible, con los objetos naturales, como con un mundo extraño para él y que se le enfrenta con hostilidad; 2, la relación del trabajador con el acto de la producción dentro del trabajo. Esta relación es la relación del trabajador con su propia actividad como con una actividad extraña, que no le pertenece, la acción como pasión, la fuerza como impotencia, la generación como castración, la propia energía física y espiritual del trabajador, su vida personal (pues qué es la vida sino actividad) como una actividad que no le pertenece, independiente de él, dirigida contra él. La enajenación respecto de sí mismo, en el primer caso, como enajenación respecto de la cosa.”

Karl Marx: *Manuscritos: economía y filosofía*.

7. Mijail Bakunin

7A. “I. *La negación de Dios y del principio de autoridad, divina y humana, así como de cualquier forma de tutela de un hombre sobre otros.* Aun cuando dicha tutela se establezca sobre personas adultas carentes por completo de instrucción, o sobre las masas ignorantes, y se ejerza en nombre de principios superiores, o incluso de *razones científicas* esgrimidas por un grupo de individuos de reconocido nivel intelectual, o por cualquier clase, en cualquier caso, terminará por formarse una especie de *aristocracia intelectual*, aborrecible y pernicioso en extremo para la causa de la libertad.

Nota 1. El conocimiento positivo y racional es la única luz que ilumina el camino del hombre hacia el reconocimiento de la verdad y la regulación de su comportamiento y de su relación con la sociedad que le rodea. Pero este conocimiento está sujeto a error, e incluso si no fuera así, constituiría un atrevimiento intentar gobernar a los hombres en nombre de dicho conocimiento en contra de su voluntad. En una sociedad verdaderamente libre solo se pueden reconocer al conocimiento dos derechos, que constituyen al mismo tiempo dos deberes: *primero*, el de la crianza e instrucción de las personas de ambos sexos, igualmente accesible y obligatoria para todos los niños y adolescentes hasta su mayoría de edad, fecha a partir de la cual deberá cesar la tutela; *segundo*, el de la difusión de ideas y de sistemas de ideas basados en las ciencias exactas y el de intentar, con ayuda de una propaganda totalmente libre, que esas ideas configuren las convicciones generales de la humanidad.

Nota 2. Si bien rechazamos tajantemente cualquier tipo de tutela (en cualquier forma que se presente) que el intelecto cultivado por el conocimiento y la experiencia práctica, humana y mundana pueda intentar establecer sobre las masas ignorantes, estamos muy lejos de negar *la influencia natural y benéfica del conocimiento y la experiencia* sobre las masas, siempre que dicha influencia se ejerza de manera simple, mediante la incidencia natural de las inteligencias superiores en las inferiores, y a condición asimismo de que esa influencia no esté investida de ninguna autoridad oficial ni conlleve ningún privilegio de tipo social o político, pues ambas cosas provocan por un lado la esclavización de las masas y por el otro la corrupción, desintegración y embotamiento intelectual de los que detentan tales poderes.

II. *La negación del libre albedrío y del derecho de la sociedad a aplicar castigos*, pues todo ser humano, sin ninguna excepción, no es más que un producto involuntario del medio natural y social. Hay cuatro causas fundamentales de la inmoralidad humana: 1) *La falta de una higiene y una educación racionales*; 2) *La desigualdad de las condiciones económicas y sociales*; 3) *La ignorancia de las masas que se deriva naturalmente de esta situación*; 4) *Y la consecuencia inevitable de esas condiciones: la esclavitud.*

El *castigo* debe ser sustituido por una educación racional, una instrucción adecuada y la organización de la sociedad sobre la base de la igualdad y la justicia. Durante el periodo de transición, más o menos prolongado, en el que la sociedad tenga que defenderse de los individuos incorregibles (no criminales, sino peligrosos) nunca se aplicará a estos otra forma de castigo más que el de apartarlos del ámbito en el que la sociedad ejerce su protección y solidaridad, es decir, el de *expulsarlos*.

III. La negación del libre albedrío no implica la negación de la libertad. *Por el contrario, la libertad constituye el corolario o resultado directo de la necesidad natural y social.*

Nota 1. El hombre no es libre respecto de las leyes de la Naturaleza, que son el fundamento primario y la condición necesaria de su existencia. Le invaden y dominan del mismo modo que invaden y dominan todo cuanto existe. Nada puede salvarle de su fatal omnipotencia, y cualquier intento suyo de rebelarse contra ellas conducirá simplemente al suicidio. Pero, gracias a la facultad inherente a la naturaleza humana, en virtud de la cual llega a conocer su medio y aprende a dominarlo, *el hombre puede librarse gradualmente de la hostilidad natural y aplastante del mundo exterior físico y social* con la ayuda del pensamiento, el conocimiento y la aplicación del primero al impulso volitivo, es decir, *con la ayuda de su voluntad racional.*

Nota 2. El hombre representa el último eslabón, el más alto nivel en la escala continua de los seres que, desde los elementos más simples hasta el ser humano, forma el mundo que conocemos. Es un animal que, gracias al desarrollo superior de su organismo, en especial del cerebro, posee las facultades del pensamiento y la palabra; y ahí radican las diferencias que le separan de todas las demás especies animales, hermanas suyas, más antiguas en edad, pero más jóvenes en facultades mentales. No obstante, la diferencia es enorme y es la única causa de lo que llamamos nuestra historia, cuyo sentido puede describirse brevemente con las siguientes palabras: *El hombre comienza en la animalidad para llegar a la humanidad, es decir, a la organización de la sociedad con la ayuda de la ciencia, el pensamiento consciente, el trabajo racional y la libertad.*

Nota 3. El hombre es un animal social, al igual que muchos otros animales que aparecieron sobre la tierra antes que él. *No crea la sociedad mediante un pacto libre, sino que nace en medio de la sociedad y no podría vivir como un ser humano fuera de ella: ni siquiera podría llegar a ser un hombre, ni hablar, pensar, desear o actuar de forma racional.* Comoquiera que es la sociedad la que conforma y determina su esencia humana, el hombre depende de ella tan completamente como de la naturaleza física, y no existe un solo genio que esté libre de su dominio.

IV. *La primera ley humana es la solidaridad social; la segunda es la libertad.* Ambas son interdependientes e inseparables entre sí, constituyendo de este modo la esencia misma de la humanidad. Así pues, la libertad no es la negación de la solidaridad; por el contrario, representa el desarrollo y, por así decirlo, la humanización de aquella.

V. La libertad no significa la independencia del hombre con respecto a las leyes inmutables de la naturaleza y de la sociedad. Es, en primer lugar, la capacidad que el hombre tiene de emanciparse gradualmente de la opresión del mundo físico exterior, con ayuda del conocimiento y del trabajo racional, y, además, significa el derecho del hombre a disponer de sí mismo y a actuar de acuerdo con sus propias opiniones y *convicciones*, derecho que se opone a las exigencias autoritarias y despóticas de cualquier otro hombre, grupo, clase o sociedad global.

Nota 1. No hay que confundir las leyes sociológicas, llamadas también leyes de fisiología social, que son tan necesarias e inmutables para cada hombre como las leyes de la Naturaleza física, que son también, en esencia, leyes físicas, con las leyes políticas, criminales y civiles que, en mayor o menor medida, son un reflejo de la moral, costumbres, intereses y opiniones dominantes en una determinada época, sociedad o sector de la misma, es decir, en una clase aislada de la sociedad. Es lógico que, al ser reconocidas por la mayoría o incluso solamente por la clase dirigente, ejerzan una influencia poderosa sobre todos los individuos. La influencia será benéfica o perjudicial según el carácter de las normas, pero en relación con la sociedad, no es justo ni útil que se le impongan a nadie por la fuerza, por el ejercicio de la autoridad y en contra de las convicciones del individuo. Ese

método de imponer las leyes implicaría un intento de violar la libertad, la dignidad personal o la misma esencia humana de los miembros de la sociedad.

VI. *La sociedad natural, en la que nace todo hombre y fuera de la cual nunca podría convertirse en un ser racional y libre, se humaniza sólo en la medida en que todos los hombres que la forman se hacen, individual y colectivamente, libres en un grado cada vez mayor.*

Nota 1. Para todo hombre que vive en un medio social, la *libertad personal* significa no ceder en su pensamiento o voluntad ante ninguna autoridad que no sea su propia razón o su propia idea de justicia; en otras palabras, no reconocer otra verdad que aquella a la que él mismo ha llegado y no someterse a otra ley que no sea la aceptada por su propia conciencia. Y esa es la condición indispensable para que se respete la dignidad humana, el incontestable derecho del hombre, el símbolo de su humanidad.

La *libertad colectiva* significa vivir entre personas libres y ser libre en virtud de la libertad de ellas. Como ya hemos señalado, el hombre no puede convertirse en un ser racional, con una voluntad dotada de racionalidad (y, por tanto, no puede alcanzar la libertad individual) fuera de la sociedad y sin la ayuda de esta. Por consiguiente, la libertad de cada uno es el resultado de la solidaridad general. Pero si reconocemos esa solidaridad como base y condición de la libertad de todo individuo, se hace evidente que un hombre que viva entre esclavos, incluso en calidad de dueño de ellos, se convertirá necesariamente en esclavo de ese estado de esclavitud, y que sólo si se emancipa de él será libre.

De ese modo, también la libertad de todos es indispensable para mi propia libertad. De aquí se sigue que sería falso mantener que la libertad de todos constituye un límite para la mía, pues eso sería negarla. Por el contrario, la libertad general representa la afirmación necesaria y la expansión ilimitada de la libertad individual.

VII. *La libertad individual de cada hombre se realiza y hace posible solamente mediante la libertad colectiva de la sociedad de la que forma parte el hombre en virtud de una ley natural e inmutable.*

Nota 1. La libertad, al igual que la humanidad, de la que es la más completa expresión, representa el momento final y no el comienzo de la historia. La sociedad humana, como ya hemos indicado, comienza con la animalidad. Los pueblos primitivos y los salvajes tienen su humanidad y sus derechos humanos en tan poca estima que comienzan por devorarse los unos a los otros, costumbre que, por desgracia, sigue practicándose ampliamente. El segundo estadio del desarrollo de la humanidad es la esclavitud. El tercero, dentro del cual estamos viviendo ahora, es la etapa de explotación económica del trabajo asalariado. La cuarta etapa, hacia la cual caminamos, y a la que es de esperar nos estemos aproximando ya, será la época de la *justicia*, de la libertad y de la igualdad, la época de la solidaridad mutua.

VIII. *El hombre primitivo en estado de naturaleza se convierte en un hombre, se humaniza y se transforma en un agente libre y sujeto moral; en otras palabras, se hace consciente de su humanidad y se percata en sí mismo y por sí mismo de su propio aspecto humano y de los derechos de sus congéneres.* En consecuencia, el hombre debe desear la libertad, moralidad y humanidad de todos los hombres en interés de su propia humanidad, de su propia moralidad y de su libertad personal.

IX. *Así pues, el primer deber del hombre es el respeto por la libertad de los demás. La única virtud consiste en amar esa libertad y servirla. Esa, y no otra, es la base de toda moralidad.*

X. Al ser la libertad el resultado y la expresión más evidente de la solidaridad, es decir, de la reciprocidad de intereses, solo puede llegar a realizarse en condiciones de igualdad. La igualdad política solo puede basarse en la igualdad económica y social. La justicia no es otra cosa que la realización de la libertad por medio de la igualdad.

XI. Comoquiera que el trabajo es la única fuente del valor, de la utilidad y de la riqueza en

general, el hombre, que es ante todo un ser social, debe trabajar.

XII. Solamente el trabajo asociado, es decir, organizado de acuerdo con los principios de reciprocidad y cooperación, se adecúa a la tarea de preservar la existencia de una sociedad amplia y con un cierto grado de civilización. La civilización, sea cual fuere su naturaleza, sólo puede crearse por medio del trabajo organizado y asociado de esa forma. La razón de la productividad ilimitada del trabajo humano consiste, en primer lugar, en aplicar en mayor o menos grado la razón científicamente desarrollada (que, a su vez, es el producto del trabajo ya organizado) y también en la división del trabajo, pero a condición de que, al mismo tiempo, se combine o asocie ese trabajo dividido.

XIII. El fundamento de todas las iniquidades históricas, de todos los privilegios políticos y sociales, y aquello en que en último término se resuelven, es la esclavización y explotación del trabajo organizado en beneficio del más fuerte (ya se trate de naciones conquistadoras, clases o individuos). Esta es la verdadera causa histórica de la esclavitud, la servidumbre y el trabajo asalariado, así como de la propiedad privada y hereditaria.

XIV. Desde el momento en que los derechos de propiedad toman carta de naturaleza, la sociedad se divide necesariamente en dos partes: de un lado los propietarios, minoría privilegiada que explota el trabajo obligatorio y organizado, y de otro los millones de proletarios, sojuzgados como esclavos, siervos o asalariados. Algunos, gracias al ocio basado en la satisfacción de las necesidades y en el bienestar material, tienen a su disposición los más altos beneficios de la civilización, la cultura y la educación, mientras que otros, los millones de personas del pueblo, están condenados al trabajo obligatorio, a la ignorancia y a la perpetua escasez.

XV. La civilización de las minorías se basa, por tanto, en la barbarie impuesta a la gran mayoría. En consecuencia, los individuos que en virtud de su posición social disfrutan de toda suerte de privilegios políticos y sociales, y todos los propietarios, son en realidad los enemigos naturales, los explotadores y los opresores de la gran masa del pueblo.

XVI. Comoquiera que el ocio y privilegio de las clases dirigentes es necesario para el desarrollo de la mente, y debido a que el desarrollo del carácter y la personalidad exigen asimismo un cierto grado de bienestar y libertad de movimientos y de actividad, es muy natural que las clases dirigentes hayan demostrado ser más civilizadas, inteligentes, humanas y, hasta cierto punto, más morales que la gran masa del pueblo. Pero como, por otra parte, la inactividad y el goce de toda clase de privilegios debilita el cuerpo, hace morir los afectos y extravía el espíritu, es evidente que, más tarde o más temprano, las clases privilegiadas están destinadas a hundirse en la corrupción, la torpeza y el servilismo, fenómeno del que estamos siendo testigos en la actualidad.

XVII. Por otra parte, el trabajo obligatorio y la absoluta falta de ocio condenan a la barbarie a la gran masa del pueblo. No pueden fomentar ni mantener por sí mismos su propio desarrollo mental, ya que, debido a la herencia de su ignorancia, son los representantes de la clase burguesa los que se ocupan exclusivamente de manejar los elementos racionales del trabajo que ellos hacen (la aplicación de la ciencia y la combinación y dirección de las fuerzas productivas). A las masas atontadas, en el pleno sentido del término, por su agotadora y esclavizante faena diaria, solamente se les encomienda la parte muscular, irracional y mecánica del trabajo, que se hace todavía más estupidizante con la división mismo.

Pero, a pesar de todo ello, y gracias a la prodigiosa fuerza moral inherente al trabajo, debido a que al pedir justicia, libertad e igualdad para ellos, los trabajadores los piden para todos; al no existir otro grupo social (con excepción de las mujeres y los niños) cuya situación en el mundo sea más degradante; comoquiera que han disfrutado muy poco de la vida y, por tanto, no han abusado de ella, lo que significa que no han llegado al hastío, y también debido a que, sin embargo, por carecer de instrucción, poseen la enorme ventaja de no haber sido corrompidos ni malformados por los

intereses egoístas y la falsedad propiciados por la propensión al consumo, y por tanto, han mantenido intacta su energía natural, en tanto que las clases privilegiadas se hundan, debilitan y degeneran cada vez más, resulta que solamente los trabajadores creen en la vida, únicamente ellos aman y desean la verdad, la libertad, la igualdad y la justicia, y a ellos sólo pertenece el futuro.

XVIII. Nuestro programa socialista exige y debe exigir irrenunciablemente:

1) La igualdad política, económica y social de todas las clases y de todos los pueblos de la tierra.

2) La abolición de la propiedad hereditaria.

3) La apropiación de la tierra por las asociaciones agrícolas, y del capital y de todos los medios de producción por las asociaciones industriales.

4) La abolición del ordenamiento jurídico de la familia patriarcal, basado exclusivamente en el derecho a heredar la propiedad, así como la equiparación de los derechos políticos, económicos y sociales del hombre y la mujer.

5) La crianza y educación de los niños de ambos sexos hasta su mayoría de edad, entendiéndose que la formación científica y técnica, en la que se incluyen los niveles más altos de formación, será igual y obligatoria para todos.

La escuela reemplazará a la iglesia y hará innecesarios los códigos penales, los policías, los castigos, la prisión y los verdugos.

Los niños no son propiedad de nadie; no pertenecen a sus padres, ni siquiera a la sociedad. Pertenecen solamente a su propia libertad futura.

Pero en los niños esa libertad no es real todavía. Está solamente en potencia, pues la libertad real, es decir, la plena conciencia de ella y su realización en cada individuo, basada en el sentimiento de la propia dignidad y en el auténtico respeto por la libertad y dignidad de los demás, es decir, en la justicia, solamente puede desarrollarse en el niño en virtud de la formación racional de su mente, su carácter y su voluntad racional.

De aquí se deduce que la sociedad, cuyo futuro depende totalmente de la educación adecuada de los niños y que, por tanto, tiene no solo el derecho, sino también el deber, de cuidarse de ellos, será el único tutor natural de los niños de ambos sexos. Y dado que, como resultado de la futura abolición de la herencia, la sociedad se convertirá en la única heredera, uno de sus principales deberes será facilitar los medios necesarios para el mantenimiento y educación de los niños de ambos sexos, sea cual sea su origen o su familia.

El derecho de los padres se reducirá a amarlos y a ejercer sobre ellos la única autoridad compatible con ese cariño, siempre que no vaya en contra de la moralidad, del desarrollo mental y de la futura libertad de los niños.

El matrimonio está destinado a desaparecer como acto civil o político, lo mismo que toda interferencia de la sociedad en cuestiones amorosas. El cuidado de los niños será *encomendado* (de una forma natural y no legalmente) *a la madre*, que disfrutará de ese privilegio bajo la supervisión racional de la sociedad.

Como los menores de edad, especialmente los niños, son en gran medida incapaces de razonar y de dirigir conscientemente sus actos, el *principio de tutela y autoridad*, que será eliminado de la sociedad, seguirá encontrando una esfera de aplicación en la educación de los niños. Sin embargo, esa autoridad y tutela deberán ser *verdaderamente humanas y racionales* y totalmente ajenas a los frenos teológicos, metafísicos y legales. Habrá que comenzar aceptando la premisa de que, desde su nacimiento, ningún ser humano es bueno o malo, y que la bondad, es decir, el amor a la libertad, la conciencia de la justicia y de la solidaridad, el culto, o más bien el respeto, a la verdad, la razón y el trabajo, solamente pueden desarrollarse en los hombres mediante una educación racional. Por tanto, insistimos en que el único objetivo de esa autoridad será preparar a los niños para la máxima libertad. Este objetivo solo podrá alcanzarse mediante la autoeliminación gradual de la autoridad para dar paso a la libre actividad de los niños a medida que se aproximan a la madurez.

La enseñanza deberá comprender todas las ramas de la ciencia, la técnica y el conocimiento de las artes. Deberá ser a la vez científica y profesional, general, obligatoria para todos los niños y especial (de acuerdo con los gustos e inclinaciones de cada uno de ellos) para que todo joven y toda

muchacha que dejen la escuela al hacerse mayores de edad estén preparados para desempeñar una labor manual o mental.

Una vez liberados de la tutela de la sociedad, serán libres para ingresar o no en cualquiera de las asociaciones laborales. Sin embargo, se verán obligados a hacerlo, ya que con la abolición del derecho de herencia y la transferencia de toda la tierra, el capital y los medios de producción a manos de la federación internacional de asociaciones de trabajadores libres, no habrá lugar ni oportunidad para la competencia, es decir, para la existencia del trabajo aislado.

Nadie podrá explotar el trabajo de los demás; todos tendrán que trabajar para vivir. Y todo el que no quiera trabajar se morirá de hambre a menos que logre encontrar una asociación o comunidad que le alimente por consideración o lástima. Pero en este caso no sería justo que se le concediera ningún derecho político, puesto que, a pesar de ser un hombre sano, ha preferido la vergonzosa situación de vivir a expensas de otros; los derechos sociales y políticos se basarán únicamente en el trabajo aportado por cada uno.

Sin embargo, durante ese periodo de transición, la sociedad tendrá que hacer frente al problema de esos individuos (y, por desgracia, habrá muchos) que hayan crecido dentro del sistema actual de injusticia organizada y de privilegios especiales y a los que no se les educó en la necesidad de la justicia y de la verdadera dignidad humana, así como en el respeto y el hábito del trabajo. Con respecto a esas personas, la sociedad revolucionaria o revolucionada se hallará ante un difícil dilema: tendrá que obligarles a trabajar, lo que constituiría un despotismo, o dejarse explotar por los ociosos, lo que sería una nueva esclavitud y una fuente de corrupción en la sociedad.

En una sociedad organizada de acuerdo con los principios de igualdad y justicia, como fundamentos de la verdadera libertad, en la que se dé una organización racional de la educación y una presión de la opinión pública que, al basarse en el respeto al trabajo, despreciará necesariamente a los ociosos, será imposible la ociosidad y el parasitismo. Al convertirse en excepciones raras, los casos de ociosidad se considerarán como enfermedades especiales que requieren tratamiento clínico. Solamente los niños (hasta que alcancen un cierto grado de fortaleza y, más tarde, solo en la medida en que haya que darles tiempo para adquirir conocimientos y no convenga sobrecargarlos de trabajo), los inválidos, los ancianos y los enfermos estarán exentos de trabajar sin que ello vaya en menoscabo de la dignidad de nadie o entorpezca los derechos de los hombres libres.

XIX. En interés de su radical y total emancipación económica, los trabajadores deberán exigir la abolición completa y definitiva del Estado y de todas sus instituciones.

Nota 1.) Qué es el Estado? Es la organización histórica de la autoridad y la tutela, divina y humana, ejercidas sobre la masa del pueblo en nombre de alguna religión, o de la presunta capacidad excepcional y privilegiada de una o varias clases propietarias, en detrimento de la gran masa de trabajadores cuyo trabajo obligatorio es explotado cruelmente por dichas clases.

También la conquista, que se convirtió en el fundamento del derecho de propiedad y de herencia, constituye la base de todo Estado. Se llama “derecho” a la explotación legalizada del trabajo de las masas en beneficio de un cierto número de propietarios (la mayoría de los cuales son ficticios, existiendo en realidad un pequeño número de ellos), consagrada por la Iglesia en nombre de una falsa divinidad que siempre ha estado del lado de los más fuertes y listos. Se llama “civilización” al desarrollo de la prosperidad, la comodidad, el lujo y la sutil y deformada inteligencia de las clases privilegiadas (desarrollo que está enraizado necesariamente en la miseria e ignorancia de la gran mayoría de la población); se llama “Estado” a la organización que garantiza la existencia de ese conjunto de iniquidades históricas.

En consecuencia, los trabajadores deben desear la destrucción del Estado.

Nota 2. El Estado, que se apoya necesariamente en la explotación y esclavización de las masas y que, como tal, oprime y atropella todas las libertades del pueblo y cualquier forma de justicia, es por fuerza brutal, conquistador, predatorio y rapaz en sus relaciones con el exterior. El Estado (cualquiera de ellos, ya se trate de una monarquía o una república) es la negación de la humanidad, y lo es porque, al mismo tiempo que considera *el patriotismo de sus súbditos* como el más alto y absoluto de sus objetivos, y coloca, de acuerdo con sus principios, por encima de todos los intereses del mundo su propia conservación, su propio poder dentro de sus fronteras y su expansión hacia el

exterior, niega los intereses privados y derechos humanos de sus súbditos, así como los derechos de los demás países. Y, en consecuencia, el Estado viola la solidaridad internacional entre los pueblos y los hombres, colocándolos fuera de la justicia y la humanidad.

Nota 3. El Estado es el hermano pequeño de la Iglesia y no se pueden encontrar otras razones para su existencia que no sean las teológicas o metafísicas. Al ser por su esencia contrario a la justicia humana, ha de buscar su esencia en la ficción teológica o metafísica de la justicia divina. En el mundo antiguo se desconocía por completo el concepto de nación o sociedad, o más bien la segunda estaba por completo esclavizada y absorbida por aquella y cada Estado derivaba su origen y derecho especial a la existencia y denominación de alguna divinidad o divinidades a las que consideraba sus exclusivos protectores. En el mundo antiguo se hacía abstracción del hombre como individuo; se carecía del concepto de humanidad. Sólo existían súbditos. Por ello, en su civilización la esclavitud se consideraba un fenómeno natural y el fundamento necesario para el bienestar de sus súbditos.

Cuando el cristianismo acabó con el politeísmo y proclamó la existencia de un solo Dios, los Estados tuvieron que recurrir a los santos del paraíso cristiano, y cada Estado católico tenía uno o varios santos patronos, defensores e intercesores suyos ante Dios, que, a veces, no puede por menos de haberse encontrado en una situación embarazosa. Pero además cada Estado necesita también declarar que el propio Dios le protege de forma especial.

La metafísica y la ciencia del derecho, basada aparentemente en una idea metafísica, pero apoyada en realidad en los intereses de las clases propietarias, intentaron también descubrir una base racional que explicara la existencia del Estado. Recurrieron a la ficción del pacto o contrato general y tácito o a la de la justicia objetiva y el bien general de aquellos a los que se suponía que representaba el Estado.

Según los jacobinos demócratas, el Estado tiene la misión de conseguir el triunfo de los intereses generales y colectivos de los ciudadanos sobre los intereses egoístas de los individuos, los municipios y las regiones. El Estado es la justicia universal y la razón colectiva que triunfa sobre el egoísmo y la estupidez de los individuos. Es la afirmación de la insignificancia e irracionalidad de cada individuo en nombre de la sabiduría y la virtud de todos; es la negación de hecho o, lo que es lo mismo, la limitación infinita de todas las libertades particulares, individuales y colectivas, en nombre de la libertad para todos, de la libertad colectiva y general, que en realidad sólo es una simple abstracción deducida de la negación o la limitación de los derechos de los individuos aislados y basada en la esclavitud real de cada uno.

Como toda abstracción sólo puede existir en la medida en que esté apoyada en los intereses concretos de un ser real, la abstracción del Estado representa en realidad los intereses concretos de las clases dirigentes, propietarias y explotadoras, a las que suele llamarse inteligentes, así como la subordinación en beneficio suyo de los intereses y la libertad de las clases esclavizadas”.

Mijail Bakunin: “Los fundamentos económicos y sociales del anarquismo”,
en Horowitz: *Los anarquistas*.

8. Fernando Savater

8A. “La forma más elemental de legitimidad, es decir, de justificación de la autoridad en sociedades relativamente complejas, provenía siempre del pasado. ¿Por qué son los padres más fuertes y más sabios que el hijo? Porque están en el mundo desde antes que él. La lógica primitiva creía que los padres de los padres de los padres debieron ser aún más fuertes y sabios que los padres actuales, parientes casi y colegas de los dioses. Lo que ellos habían considerado como bueno, quizá porque se lo había revelado alguna divinidad, no podían discutirlo los individuos presentes, mucho más frágiles y lamentablemente humanos. Y también los jefes aprendieron a legitimarse del mismo modo. El más digno de mandar era el que provenía por línea directa de algún jefe mítico, hijo a su vez de algún héroe semidivino o de un dios. La familia, la estirpe se convirtieron en la base del poder de faraones, caciques, sátrapas, reyes, etc... La idea no era del todo mala porque de ese modo se reducía el número de los posibles candidatos al trono —i abstenerse los plebeyos!— y las luchas por el poder quedaban reducidas a una o dos familias. La fuerza y el conocimiento, que antes tenía que demostrar el

candidato a jefe personalmente y día tras día, se convirtieron en atributos del cargo o jefatura que se ocupaba: antes se era jefe por ser el más sabio o el más fuerte y luego se fue el más sabio o el más fuerte porque se ocupaba el puesto de jefe. Como siempre, de lo que se trataba era de asegurar la estabilidad y el funcionamiento de la sociedad, evitando en lo posible los trastornos públicos, los enfrentamientos civiles y las novedades peligrosas en favor de un grupo respecto al resto del conjunto. La verdad es que los resultados fueron solo regulares, porque no pudieron evitarse las usurpaciones, los asesinatos entre hermanos, las tiranías de monstruos llegados al trono por casualidades del azar biológico y otras muchas desventuras. ¡Relee a Shakespeare si quieres recordarlas o simplemente ojea cualquier libro de historia!”

Fernando Savater: *Política para Amador*.

9. Max Weber

9A. “El Estado, como todas las asociaciones políticas que históricamente lo han precedido, es una relación de dominación de hombres sobre hombres, que se sostiene por medio de la violencia legítima (es decir, de la que es vista como tal). Para subsistir necesita, por tanto, que los dominados acaten la autoridad que pretenden tener quienes en ese momento dominan. ¿Cuándo y por qué hacen esto? ¿Sobre qué motivos internos de justificación y sobre qué medios externos se apoya esta dominación?”

En principio existen tres tipos de justificaciones internas, de fundamentos de la legitimidad de una dominación. En primer lugar, la legitimidad del “eterno ayer”, de la costumbre consagrada por su inmemorial validez y por la consuetudinaria orientación de los hombres hacia su respeto. Es la legitimidad “tradicional”, como la que ejercían los patriarcas y los príncipes patrimoniales de viejo cuño. En segundo término, la autoridad de la gracia (carisma) personal y extraordinaria, la entrega puramente personal y la confianza, igualmente personal, en la capacidad para las revelaciones, el heroísmo u otras cualidades de caudillo que un individuo posee. Es esta autoridad carismática la que detentaron los profetas o, en el terreno político, los jefes guerreros elegidos, los gobernantes plebiscitarios, los grandes demagogos o los jefes de los partidos políticos. Tenemos, por último, una legitimidad basada en la “legalidad”, en la creencia en la validez de preceptos legales y en la “competencia” objetiva fundada sobre normas racionalmente creadas, es decir, en la orientación hacia la obediencia a las obligaciones legalmente establecidas; una dominación como la que ejercen el moderno “servidor del Estado” y todos aquellos titulares del poder que se asemejan a él”.

Max Weber: “La política como vocación” en *El político y el científico*.

Cuestiones para preparar una disertación:

1. La familia ¿es el pilar fundamental de la sociedad? Y ¿debería serlo?
2. ¿Es cierto que la naturaleza no hace nada en vano?
3. ¿Es cierto que el ser humano es bueno por naturaleza y la sociedad lo corrompe?
4. La sociedad ¿debería cohesionarse mediante los sentimientos o mediante el logos?
5. ¿Cómo debe plantearse la filosofía política: desde la realidad o desde la utopía?
6. ¿Es necesaria una división profesional del trabajo? ¿Y una división sexual?
7. ¿Cómo se podría conseguir que los guardianes cumplieran bien su función?
8. ¿Es conveniente que los filósofos gobiernen?
9. ¿Cómo podría eliminarse la corrupción de la política?
10. ¿Es necesaria la ley?
11. ¿Cuál es la mejor forma de gobierno?
12. ¿Es ventajoso el contrato social?
13. ¿Cómo debería organizarse la propiedad de los bienes en la sociedad?
14. ¿Podría ser legítima una revolución?
15. ¿Puede ser legítima la desobediencia a la autoridad?
16. ¿Está justificado castigar el delito?
17. ¿En qué sentido es importante la educación en la política?
18. ¿Debería desaparecer el Estado?
19. ¿Cómo deberíamos organizar el trabajo?
20. ¿Es la guerra un fenómeno esencial de la política?

TALLER DE TÉCNICAS DE DISERTACIÓN PARA FUTUROS PROFESORES DE FILOSOFÍA (Sesión dirigida por la prof^a. Soledad García Ferrer)

Texto 1. La experiencia socrática.....	1
Cuestiones.....	2
Texto 2. El mito de la caverna.....	2
Cuestiones.....	4

Texto 1. La experiencia socrática

“Generalmente, se ha dicho que Sócrates creía en la posibilidad de enseñar la virtud y, en realidad, parece haber sostenido que hablar y pensar acerca de la piedad, de la justicia, del valor, etc., permitía a los hombres convertirse en más piadosos, más justos, más valerosos, incluso sin proporcionar definiciones ni valores para dirigir su futura conducta. Lo que Sócrates creía sobre tales asuntos puede ser ilustrado mejor a través de los símiles que se aplicó a sí mismo. Se llamó tábano y comadrona, y, según Platón, alguien lo calificó de “torpedo”, un pez que paraliza y entumece por contacto; una analogía cuya adecuación Sócrates reconoció a condición de que se entendiera que “el torpedo, estando él entorpecido, hace al mismo tiempo que los demás se entorpezcan. En efecto, no es que no teniendo yo problemas, los genere en los demás, sino que estando yo totalmente imbuido de problemas, también hago que lo estén los demás”¹, lo cual resume nítidamente la única forma en la que el pensamiento puede ser enseñado; aparte del hecho de que Sócrates, como repetidamente dijo, no enseñaba nada por la sencilla razón de que no tenía nada que enseñar: era “estéril” como las comadronas griegas, que habían sobrepasado ya la edad de la fecundidad. (...)

Consideremos brevemente estos tres símiles.

Primero, Sócrates es un tábano: sabe cómo agujonear a los ciudadanos que, sin él, “continuarían durmiendo para el resto de sus vidas” a menos que alguien viniera a despertarlos de nuevo. Y ¿para qué los agujoneaba? Para pensar, para que examinaran sus asuntos, actividad sin la cual la vida, en su opinión, no solo valía poco, sino que ni siquiera sería auténtica vida.

Segundo, Sócrates es una comadrona. Y aquí nace una triple implicación: la “esterilidad” de la que ya he hablado, su experiencia en saber librar a otros de sus pensamientos, esto es, de las implicaciones de sus opiniones, y la función propia de la comadrona griega de decidir acerca de si la criatura estaba más o menos adaptada para vivir o, para usar el lenguaje socrático, era un mero “huevo estéril” del cual era necesario liberar a la madre. En este contexto solo interesan las dos últimas implicaciones. Ya que, atendiendo a los diálogos socráticos, no hay nadie entre los interlocutores de Sócrates que haya expresado un pensamiento que no sea un “embrión estéril”. Sócrates hace aquí lo que Platón, pensando en él, dijo de los sofistas: hay que purgar a la gente de sus “opiniones”, es decir, de aquellos prejuicios no analizados que nos impiden pensar, sugiriendo que conocemos donde no solo no conocemos sino que no podemos conocer, y al proporcionarles la verdad, se los ayuda a librarse de lo malo —sus opiniones— sin hacerlos buenos².

¹ Menón, 80.

² El Sofista, 258.

Tercero, Sócrates, sabiendo que no conocemos, pero poco dispuesto a quedarse ahí, permanece firme en sus perplejidades y, como el torpedero, paraliza con él a cuantos toca. El torpedero, a primera vista, parece lo opuesto al tábano; paraliza allí donde el tábano agujerearía. Pero lo que desde fuera, desde el curso ordinario de los asuntos humanos, solo puede ser visto como parálisis, es percibido como el estadio más alto del estar vivo. A pesar de la escasez de evidencia documental para la experiencia del pensamiento, a lo largo de los siglos ha habido un cierto número de manifestaciones de pensadores que así lo confirman. El mismo Sócrates, consciente de que el pensamiento tiene que ver con lo invisible y que él mismo es invisible y que carece de las manifestaciones externas propias de otras actividades, parece que usó la metáfora del viento para referirse a él: “Los vientos en sí mismos no se ven, aunque manifiestos están para nosotros los efectos que producen y los sentimos cuando nos llegan”³ (la misma metáfora es utilizada en ocasiones por Heidegger cuando habla de la “tempestad del pensamiento”).

Hannah Arendt: “El pensar y las reflexiones morales”,
en *Responsabilidad y Juicio*, Barcelona, Paidós, 2007, pp. 172-173.

Cuestiones

1. ¿Cuáles son los dos filósofos que aparecen en el texto?
2. ¿Qué relación se puede encontrar entre el contenido del texto y el curso de filosofía que estamos empezando y cómo se puede explicar?
3. A partir de la lectura del texto ¿Qué idea podemos extraer de lo que es la filosofía?

Texto 2. El mito de la caverna

“Imagina una especie de cavernosa vivienda subterránea provista de una larga entrada, abierta a la luz, que se extiende a lo ancho de toda la caverna, y unos hombres que están en ella desde niños, atados por las piernas y el cuello, de modo que tengan que estarse quietos y mirar únicamente hacia adelante, pues las ataduras les impiden volver la cabeza; detrás de ellos, la luz de un fuego que arde algo lejos y en plano superior, y entre el fuego y los encadenados, un camino situado en alto a lo largo del cual ha sido construido un tabiquillo parecido a las mamparas que se alzan entre los titiriteros y el público.

-Ya lo veo- dijo.

-Pues bien, ve ahora, a lo largo de esa paredilla, unos hombres que transportan toda clase de objetos, cuya altura sobrepasa la de la pared, y estatuas de hombres y de animales hechas de piedra y de madera y de toda clase de materias; entre estos portadores habrá, como es natural, unos que vayan hablando y otros que estén callados.

- ¡Qué extraña escena describes y qué extraños prisioneros!

- Iguales que nosotros, porque en primer lugar, ¿crees que los que están así han visto otra cosa de sí mismos o de sus compañeros sino las sombras proyectadas por el fuego sobre la parte de la caverna que está frente a ellos?

- ¿Cómo, si durante toda su vida han sido obligados a mantener inmóviles las cabezas?

- ¿Y de los objetos transportados? ¿No habrán visto lo mismo?

- ¿Qué otra cosa van a ver?

- Y si pudieran hablar los unos con los otros, ¿no piensas que creerían estar refiriéndose a aquellas sombras que veían pasar ante ellos?

- Forzosamente.

- ¿Y si la prisión tuviese un eco que viniese de la parte de enfrente? ¿Piensas que cada vez que hablara uno de los que pasaban creerían ellos que lo que hablaba era otra cosa sino la sombra que veían pasar?

- No, ¡por Zeus!

- Entonces no hay duda de que no tendrían por verdadera ninguna otra cosa más que las sombras de los objetos fabricados.
- Es enteramente forzoso.
- Examina, pues, qué pasaría si fueran liberados de sus cadenas y curados de su ignorancia y si, conforme a la naturaleza, les ocurriera lo siguiente. Cuando uno de ellos fuera desatado y obligado a levantarse súbitamente y a volver el cuello y a andar y a mirar la luz, y cuando, al hacer todo esto, sintiera dolor y, por causa de las chiribitas, no fuera capaz de ver aquellos objetos cuyas sombras veía antes, ¿qué crees que contestaría si le dijera alguien que antes no veía más que sombras inanes y que es ahora cuando, hallándose más cerca de la realidad y vuelto de cara a objetos más reales, goza de una visión más verdadera, y si fuera mostrándole los objetos que pasan y obligándole a contestar a sus preguntas acerca de qué es cada uno de ellos? ¿No crees que estaría perplejo y que lo que antes había contemplado le parecería más verdadero que lo que entonces se le mostraba?
- Mucho más.
- Y si se le obligara a fijar su vista en la luz misma, ¿no crees que le dolerían los ojos y que se escaparía, volviéndose hacia aquellos objetos que puede contemplar, y que consideraría que estos son realmente más claros que los que le muestra?
- Así es.
- Y si se lo llevara de allí a la fuerza, obligándole a recorrer la áspera y escarpada subida, y no le dejaran antes de haberle arrastrado hasta la luz del sol, ¿no crees que sufriría y llevaría a mal el ser arrastrado y que, una vez llegado a la luz, tendría los ojos tan llenos de ella que no sería capaz de ver ni una sola de las cosas a las que ahora llamamos verdaderas?
- No, no sería capaz, al menos por el momento.
- Necesitaría acostumbrarse, creo yo, para poder ver las cosas de arriba. Lo que vería más fácilmente serían, ante todo las sombras; luego, las imágenes de hombres y de otros objetos reflejadas en las aguas, y más tarde los objetos mismos. Y después de esto le sería más fácil contemplar de noche las cosas del cielo y el cielo mismo, fijando su vista en la luz de las estrellas y de la luna, que el ver de día el sol y lo que le es propio.
- ¿Cómo no?
- Y por último, creo yo, sería el sol, pero no sus imágenes reflejadas en las aguas ni en otro lugar ajeno a él, sino el propio sol en su propio dominio y tal cual es en sí mismo, lo que él estaría en condiciones de mirar y contemplar.
- Necesariamente.
- Y después de esto, colegiría ya con respecto al sol que es él quien produce las estaciones y los años y gobierna todo lo de la región visible, y que es, en cierto modo, el autor de todas aquellas cosas que ellos veían.
- Es evidente que después de aquello vendría a pensar esto otro.
- ¿Y qué? Cuando se acordara de su anterior habitación y de la ciencia de allí y de sus antiguos compañeros de cárcel, ¿no crees que se consideraría feliz por haber cambiado y que los compadecería?
- Efectivamente.
- Y si hubiese habido entre ellos algunos honores o alabanzas o recompensas que concedieran los unos a aquellos otros que, por discernir con mayor penetración las sombras que pasaban y acordarse mejor de cuáles de entre ellas eran las que solían pasar delante o detrás o junto con otras, fuesen más capaces que nadie de profetizar, basados en ello, lo que iba a suceder, ¿crees que sentiría aquel nostalgia de estas cosas y que envidiaría a quienes gozaran de honores y poderes entre aquellos, o bien que le ocurriría lo de Homero, que preferiría decididamente “trabajar la tierra al servicio de otro hombre sin patrimonio” o sufrir cualquier otro destino antes que vivir en aquel mundo de lo opinable?
- Eso es lo que creo yo: que preferiría cualquier otro destino antes que aquella vida.

- Ahora fíjate en esto: si, vuelto allá abajo, ocupase de nuevo el mismo asiento, ¿no crees que se le llenarían los ojos de tinieblas, como a quien deja súbitamente la luz del sol?

- Ciertamente.

- Y si tuviese que competir de nuevo con los que habían permanecido constantemente encadenados, opinando acerca de las sombras aquellas que, por no habersele asentado todavía los ojos, ve con dificultad –y no sería muy corto el tiempo que necesitara para acostumbrarse–, ¿no daría que reír y no se diría de él que, por haber subido arriba, ha vuelto con los ojos estropeados, y que no vale la pena ni aún de intentar una semejante ascensión? ¿Y no matarían, si encontraran manera de echarle mano y matarlo, a quien intentara desatarles y hacerles subir?

- Claro que sí”.

Platón, *República VII*, 1 y 2, trad. Pabón y Fdez. Galiano.

Cuestiones

El texto que acabas de leer es un mito que hay que interpretar. Para esta tarea te pueden servir las siguientes cuestiones y sugerencias.

1. Haz un dibujo esquemático de la caverna de Platón y sus alrededores.
2. Haz una tabla en la que hagas constar la interpretación de los elementos que encuentres en el mito uno por uno. Por ejemplo:

elemento del mito	interpretación que se sugiere
cadenas de los prisioneros	prejuicios y estereotipos que todos tenemos
cuesta empinada	esfuerzo que cuesta desprenderse de ellos

3. Busca información sobre la vida y la muerte de Sócrates y redacta un informe sobre el asunto. Después pon en relación lo que has investigado con el final de este texto y con los nombres que se le daban a Sócrates.

TALLER DE TÉCNICAS DE DISERTACIÓN PARA FUTUROS PROFESORES DE FILOSOFÍA

Sesión dirigida por Felipe Ledesma
Profesor de la Universidad de Oviedo

Materiales para preparar una disertación en torno a la cuestión: ¿La conducta humana es libre o está determinada?

1. Descartes. Libre albedrío no equivale a indiferencia..... p. 1.
2. Baruch Spinoza. La conducta de los hombres no es libre p. 2.
3. Immanuel Kant. La libertad, condición necesaria de la obligación moral p. 3.
4. Karl Marx. Lo libres que creemos ser y lo libres que en realidad somos p. 4.
5. Friedrich Nietzsche. El libre albedrío y el determinismo no son más que mitos p. 5.
6. José Ortega y Gasset. Libertad e historicidad: somos libres a la fuerza p. 6.

1. René Descartes. Libre albedrío no equivale a indiferencia

Tras esto, viniendo a mí propio e artífice que lo considere, no tengo por qué indagando cuáles son mis errores (que por sí solos ya arguyen imperfección en mí), hallo que dependen del concurso de dos causas, a saber: de mi facultad de conocer y de mi facultad de elegir —o sea, mi libre arbitrio—; esto es, de mi entendimiento y de mi voluntad. Pues, por medio del solo entendimiento, yo no afirmo ni niego cosa alguna, sino que sólo concibo las ideas de las cosas que puedo afirmar o negar.



[El poder de la voluntad]

Pues bien, considerándolo precisamente así, puede decirse que en él nunca hay error, con tal de que se tome la palabra «error» en su significación propia. Y aun cuando tal vez haya en el mundo una infinidad de cosas de las que no tengo idea alguna en mi entendimiento, no por ello puede decirse que esté privado de esas ideas como de algo que pertenece en propiedad a su naturaleza, sino sólo que no las tiene; pues, en efecto, ninguna razón puede probar que Dios haya debido darme una facultad de conocer más amplia que la que me ha dado; y por muy hábil

si considero la facultad de entender, la encuentro de muy poca extensión y limitada en extremo, y a un tiempo me represento la idea de otra facultad mucho más amplia, y hasta infinita; y por el solo hecho de poder representarme su idea, sé sin dificultad que pertenece a la naturaleza de Dios. Del mismo modo, si examino la memoria, la imaginación, o cualquier otra facultad, no encuentro ninguna que no sea en mí harto pequeña y limitada, y en Dios inmensa e infinita.

[Libertad de acción sin indiferencia]

Sólo la voluntad o libertad de arbitrio siento ser en mí tan grande, que no concibo la idea de ninguna otra que sea mayor: de manera que ella es la que, principalmente, me hace saber que guardo con Dios cierta relación de imagen y semejanza. Pues aun siendo incomparablemente mayor en Dios que en mí, ya en razón del conocimiento y el poder que la acompañan, haciéndola más firme y eficaz, ya en razón del objeto, pues se extiende a muchísimas más cosas, con todo, no me parece mayor, si la considero en sí misma, formalmente y con precisión. Pues consiste sólo en que podemos hacer o no hacer una cosa (esto es: afirmar o negar, pretender algo o evitarlo); o, por mejor decir, consiste sólo en que, al afirmar o negar, y al pretender o evitar las cosas que el entendimiento nos propone, obramos de manera que no nos sentimos constreñidos por ninguna fuerza exterior. Ya que, para ser libre, no es requisito necesario que me sean indiferentes los dos términos opuestos de mi

elección; ocurre más bien que, cuanto más propendo a uno de ellos —sea porque conozco con certeza que en él están el bien y la verdad, sea porque Dios dispone así el interior de mi pensamiento— tanto más libremente lo escojo. Y, ciertamente, la gracia divina y el conocimiento natural, lejos de disminuir mi libertad, la aumentan y corroboran. Es en cambio aquella indiferencia, que experimento cuando ninguna razón me dirige a una parte más bien que a otra, el grado ínfimo de la libertad, y más bien arguye imperfección en el conocimiento, que perfección en la voluntad; pues, de conocer yo siempre con claridad lo que es bueno y verdadero, nunca me tomaría el trabajo de deliberar acerca de mi elección o juicio, y así sería por completo libre, sin ser nunca indiferente.

[René Descartes, *Meditaciones Metafísicas*, IV, trad. de V. Peña, Alfaguara, Madrid, 1977]

2. Baruch Spinoza. La conducta de los hombres no es libre.

[¿Deseo o albedrío?]

El deseo es la esencia misma del hombre en cuanto es concebida como determinada a hacer algo en virtud de una afeción cualquiera que se da en ella.

Explicación: Hemos dicho más arriba [...] que el deseo es el apetito con conciencia de sí mismo y que el apetito es la esencia misma del hombre, en cuanto determinada a obrar aquellas cosas que sirven para su conservación. Pero también he advertido en el mismo Escolio que no reconozco, en realidad, diferencia alguna entre el apetito humano y el deseo. Tenga o no tenga el hombre conciencia de su apetito, dicho



apetito sigue siendo, de todas maneras, el mismo, y, por eso, para que no parezca que incurro en una tautología, no he querido explicar el deseo por el apetito, sino que he procurado definirlo de tal modo que todos los esfuerzos de la naturaleza humana que designamos con los nombres de «apetito», «voluntad», «deseo» o «impulso», quedaran comprendidos conjuntamente en la definición.

[Baruch Spinoza, *Ética*, III, 59, def. de los afectos, trad. de V. Peña, Edit. Nacional, Madrid, 1975]

[¿Por qué creemos ser libres?]

Pero la experiencia enseña sobradamente que los hombres no tiene sobre ninguna cosa

menos poder que sobre su lengua, y para nada son más impotentes que para moderar sus

apetitos; de donde resulta que los más creen que sólo hacemos libremente aquello que apetecemos escasamente, ya que el apetito de tales cosas puede fácilmente ser dominado por la memoria de otra cosa de que nos acordamos con frecuencia, y, en cambio, no haríamos libremente aquellas cosas que apetecemos con un deseo muy fuerte, que no

puede calmarse con el recuerdo de otra cosa. Si los hombres no tuviesen experiencia de que hacemos muchas cosas de las que después nos arrepentimos, y de que a menudo, cuando hay en nosotros conflicto entre afectos contrarios, reconocemos lo que es mejor y hacemos lo que es peor, nada impediría que creyesen que lo hacemos todo libremente.

Así, el niño cree que apetece libremente la leche, el muchacho irritado, que quiere libremente la venganza, y el tímido, la fuga. También el ebrio cree decir por libre decisión de su alma lo que, ya sobrio, quisiera haber callado, y asimismo el que delira, la charlatana, el niño y

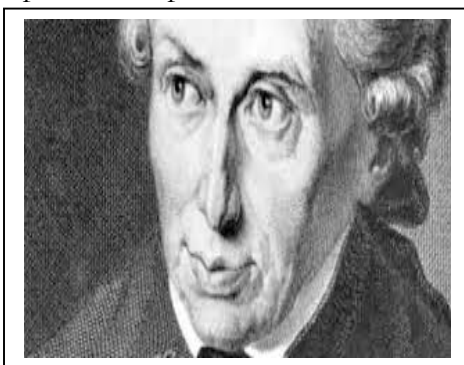
otros muchos de esta laya creen hablar por libre decisión del alma, siendo así que no pueden reprimir el impulso que les hace hablar.

De modo que la experiencia misma, no menos claramente que la razón, enseña que los hombres creen ser libres sólo a causa de que son conscientes de sus acciones, e ignorantes de las causas que las determinan, y, además, porque las decisiones del alma no son otra cosa que los apetitos mismos, y varían según la diversa disposición del cuerpo, pues cada cual se comporta según su afecto, y quienes padecen conflicto entre afectos contrarios no saben lo que quieren, y quienes carecen de afecto son impulsados acá y allá por cosas sin importancia.

[Baruch Spinoza, *Ética*, III, 2, Escolio, trad. de V. Peña, Edit. Nacional, Madrid, 1975]

3. Immanuel Kant. La libertad, condición necesaria de la obligación moral.

Libertad y ley práctica incondicionada se implican recíprocamente una a otra. Ahora bien, yo [...] me pregunto por dónde empieza nuestro *conocimiento* de lo incondicionado-práctico, si por la libertad o por la ley práctica. Por la libertad no puede empezar, porque de ella no podemos ni tener inmediatamente conciencia, pues su primer concepto es negativo, ni inferirla de la experiencia, pues la experiencia solo nos da a conocer la ley de los fenómenos, por consiguiente, el mecanismo de la naturaleza, lo contrario precisamente de la libertad. Así, pues, la ley moral, de la que nosotros tenemos conciencia inmediatamente (tan pronto como formulamos máximas de la voluntad), es la que se nos ofrece *primeramente*, y ya que la razón la representa como un fundamento de determinación que ninguna condición sensible puede sobrepujar, más aún, enteramente independiente de esas



condiciones, conduce precisamente al concepto de la libertad. [...]

Suponed que alguien pretenda excusar su inclinación al placer, diciendo que ella es para él totalmente irresistible, cuando se le presenten el objeto amado y la ocasión; pues bien, si una horca está levantada delante de la casa donde se le presenta aquella ocasión, para colgarle enseguida después de gozado el placer, ¿no resistirá entonces a su inclinación? No hay que buscar mucho lo que contestaría. Pero preguntadle si habiéndole exigido un príncipe, bajo amenaza de la misma pena de muerte inminente, levantar un testimonio falso contra un hombre honrado a quien quisiera perder, preguntadle si entonces cree posible vencer su amor a la vida, por grande que este sea. No se atreverá quizá a juzgar si lo haría o no; pero que ello es posible, tiene que admitirlo sin vacilar. Él juzga, pues, que puede hacer algo, porque tiene conciencia de que debe hacerlo, y reconoce en sí mismo la

libertad que, sin la ley moral, hubiese permanecido desconocida para él.

[Immanuel Kant, *Crítica de la razón práctica* I, 1, 6, trad. de M. García Morente, Espasa-Calpe, Madrid, 2ª ed., 1981, págs. 48 y ss.]

.....

Voluntad es una especie de causalidad de los seres vivos, en tanto que son racionales, y *libertad* sería la propiedad que tiene dicha causalidad por la cual puede actuar con independencia de causas extrañas que la *determinen*; así como *necesidad natural* es la propiedad de la causalidad de todos los seres irracionales de ser determinados a actuar por el influjo de causas extrañas.

Dicha definición de la libertad es *negativa* y, por lo tanto, infructuosa para conocer su esencia. Pero de ella se deriva un concepto *positivo* de la misma que es tanto más rico y fructífero. El concepto de una causalidad lleva consigo el concepto de *leyes* según las cuales, por medio de algo que llamamos causa, ha de ser puesto algo, a saber: la consecuencia. De donde resulta que la libertad, aunque no es una propiedad de la voluntad, según leyes naturales, no por eso carece de ley, sino que ha de ser más

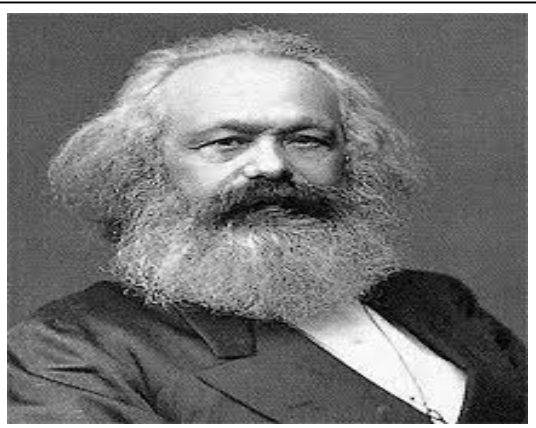
bien una causalidad según leyes inmutables, si bien de particular especie; pues en caso contrario una libertad libre sería un absurdo. La necesidad natural es una heteronomía de las causas eficientes; pues un efecto no es posible sino según esta ley: que alguna otra cosa determine la causa eficiente a actuar como causa. ¿Qué puede ser, pues, la libertad de la voluntad sino autonomía, esto es, la propiedad que la voluntad misma tiene de ser su propia ley?

[Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, III, trad. de M. García Morente con ligeras modificaciones, Espasa-Calpe, Madrid, 6ª ed., 1980, págs. 111-112.

4. Karl Marx. Lo libres que creemos ser y lo libres que en realidad somos.

Legitimistas y orleanistas formaban, como queda dicho, las dos grandes fracciones del partido del orden. ¿Qué era lo que hacía que estas fracciones se aferrasen a sus pretendientes y las mantenía mutuamente separadas? ¿Serían tan sólo las flores de lis y la bandera tricolor, la Casa de Borbón y la Casa de Orleans, diferentes matices del realismo o, en general, su profesión de fe realista? Bajo los Borbones había gobernado *la gran propiedad territorial*, con sus curas y sus lacayos; bajo los Orleáns, la alta finanza, la gran industria, el gran comercio, es decir, *el capital*, con todo su séquito de abogados, profesores y retóricos. La monarquía legítima no era más que la expresión política de la dominación heredada de los señores de la tierra, del mismo modo que

la monarquía de Julio no era más que la expresión política de la dominación usurpada de los advenedizos burgueses. Lo que, por tanto, separaba a estas fracciones no era eso que



llaman principios, eran sus condiciones materiales de vida, dos especies distintas de propiedad; era el viejo antagonismo entre la ciudad y el campo, la rivalidad entre el capital y la propiedad del suelo.

Que, al mismo tiempo, había viejos recuerdos,

enemistades personales, temores y esperanzas, prejuicios e ilusiones, simpatías y antipatías, convicciones, artículos de fe y principios que los mantenían unidos a una u otra dinastía, ¿quién

lo niega? Sobre las diversas formas de propiedad y sobre las condiciones sociales de existencia se levanta toda una superestructura de sentimientos, ilusiones, modos de pensar y concepciones de vida diversos y plasmados de un modo peculiar. La clase [social] entera los crea y los forma derivándolos de sus bases materiales y de las relaciones sociales correspondientes. El individuo suelto, a quien se le imbuye la tradición y la educación, podrá creer que son los verdaderos móviles y el punto de partida de su conducta. Aunque los orleanistas y los legitimistas, aunque cada fracción se esforzase por convencerse a sí misma y por convencer a la otra de que lo que las separaba era la lealtad a sus dos dinastías, los hechos demostraron más tarde que eran más bien sus intereses divididos lo que impedía que las dos dinastías se uniesen.

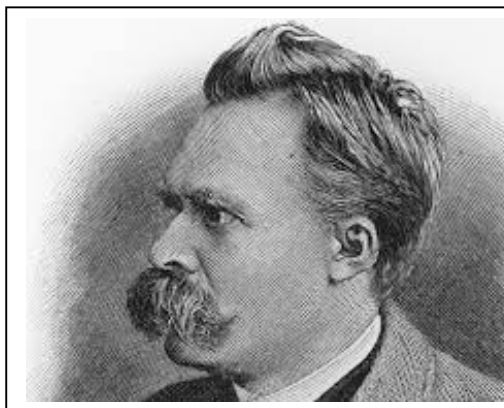
Y así como en la vida privada se distingue entre lo que un hombre piensa y dice de sí mismo y lo que realmente es y hace, en las luchas históricas hay que distinguir todavía más entre las frases y las figuraciones de los partidos y su organismo efectivo y sus intereses efectivos, entre lo que se imaginan ser y lo que en realidad son. Orleanistas y legitimistas se encontraron en

la República los unos junto a los otros y con idénticas pretensiones. Si cada parte quería imponer frente a la otra *la restauración* de su *propia* dinastía, esto sólo significaba una cosa: que cada uno de *los dos grandes intereses* en que se divide *la burguesía* —la propiedad del suelo y el capital— aspiraba a restaurar su propia supremacía y la subordinación del otro. Hablamos de dos intereses de la burguesía, pues la gran propiedad del suelo, pese a su coquetería feudal y a su orgullo de casta, estaba completamente aburguesada por el desarrollo de la sociedad moderna. También los *tories* en Inglaterra se hicieron durante mucho tiempo la ilusión de creer que se entusiasmaban con la monarquía, la Iglesia y las bellezas de la vieja Constitución inglesa, hasta que llegó el día del peligro y les arrancó la confesión de que sólo se entusiasmaban con *la renta del suelo*.

[Karl Marx, *El 18 brumario de Napoleón Bonaparte*, trad. de A. S. Cuper, Espasa-Calpe, Madrid, 1985, págs. 271-273]

5. Friedrich Nietzsche. El libre albedrío y el determinismo no son más que mitos

La *causa sui* [causa de sí mismo] es la mejor autocontradicción excogitada hasta ahora, una especie de violación y acto contra natura lógicos: pero el desenfrenado orgullo del hombre le ha llevado a enredarse de manera profunda y horrible justo en ese sinsentido. La aspiración a la «libertad de la voluntad», entendida en aquel sentido metafísico y superlativo que por desgracia continúa dominando en las cabezas de los semiinstruidos, la aspiración a cargar uno mismo con la responsabilidad total y última de sus acciones, y a descargar de ella a Dios, al mundo, a los antepasados, al azar, a la sociedad, equivale, en efecto, nada menos que a ser precisamente



aquella *causa sui* [causa de sí mismo] y a sacarse a sí mismo de la ciénaga de la nada y a salir a la existencia a base de tirarse de los cabellos, con una temeridad aún mayor que la de Münchhausen.

Suponiendo que alguien llegue así a darse cuenta de la rústica simpleza de ese famoso concepto de la «voluntad libre» y se lo borre de la cabeza, yo le ruego entonces que dé un paso más en su «ilustración» y se borre también de la cabeza lo contrario de aquel monstruoso concepto de la «voluntad libre»: me refiero a la «voluntad no libre», que aboca a un uso erróneo de causa y efecto. No debemos *cosificar* equivocadamente «causa» y «efecto», como hacen los investigadores de la naturaleza (y

quien, como ellos, naturaliza hoy en el pensar) en conformidad con el dominante cretinismo mecanicista, el cual deja que la causa presione y empuje hasta que «produce el efecto»; debemos servirnos precisamente de la «causa», del «efecto» nada más que como de *conceptos* puros, es decir, ficciones convencionales, con fines de designación, de entendimiento, pero *no* de explicación. En lo «en-sí» no hay «lazos causales», ni «necesidad», ni «no-libertad psicológica», allí no sigue «el efecto a la causa», allí no gobierna «ley» ninguna.

Nosotros somos los únicos que hemos inventado las causas, la sucesión, la reciprocidad, la relatividad, la coacción, el número, la ley, la libertad, el motivo, la finalidad; y siempre que a este mundo de signos lo introducimos ficticiamente y lo entremezclamos, como si fuera un «en sí», en las cosas, continuamos actuando de igual manera que hemos actuado siempre, a saber, de manera *mitológica*. La «voluntad no libre» es mitología: en la vida real no hay más que voluntad *fuerte* y voluntad *débil*.

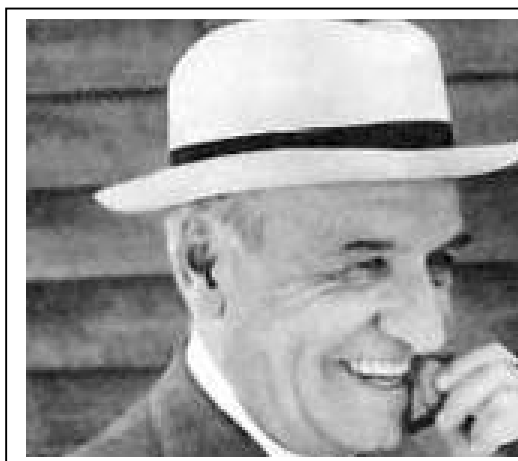
Constituye casi siempre ya un síntoma de lo que a un pensador le falta el hecho de que, en toda «conexión causab» y en toda «necesidad psicológica», tenga el sentimiento de algo de coacción, de necesidad, de sucesión obligada, de

presión, de falta de libertad: el tener precisamente ese sentimiento resulta delator, la persona se delata a sí misma. Y en general, si mis observaciones son correctas, la «no libertad de la voluntad» se concibe como problema desde dos lados completamente opuestos, pero siempre de una manera hondamente personal: los unos no quieren renunciar a ningún precio a su «responsabilidad», a la fe en sí mismos, al derecho personal a su mérito (las razas vanidosas se encuentran en este lado); los otros, a la inversa, no quieren salir responsables de nada, tener culpa de nada, y aspiran, desde un autodesprecio íntimo, a poder echar su carga sobre cualquier cosa. Estos últimos, cuando escriben libros, suelen asumir hoy la defensa de los criminales; una especie de compasión socialista es su disfraz más agradable. Y de hecho el fatalismo de los débiles de voluntad se embellece de modo sorprendente cuando sabe presentarse a sí mismo como la religión de la *souffrance humaine* [la religión del sufrimiento humano]: ése es su «buen gusto».

[Friedrich Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, I, 21, trad. de A. Sánchez Pascual, Alianza, Madrid, 1972]

6. José Ortega y Gasset. Libertad e historicidad: somos libres a la fuerza.

Lo más importante que sobre el hombre y todo lo humano hay que decir es que nada en él, absolutamente nada, está exento de cambios; hasta el punto de que si algo en el hombre se presenta con carácter estadizo e inmutable, basta esto para inferir que pertenece a lo que en el hombre no es humano. Si el sistema corporal del hombre es el mismo hoy y hace veinte mil años —cuando los artistas de la cueva de Altamira dibujan sus bisontes—, quiere decirse que el cuerpo no es lo humano en el hombre. Es lo que tiene de antropoide. Su humanidad, en cambio, no posee un ser fijo y dado de una vez



para siempre. Por eso ha fracasado tan rotundamente en su estudio del hombre la ciencia natural a través de dos siglos de ensayos. La ciencia natural, sea la física o las ciencias homólogas, buscan, claro está, en el ser humano lo que buscan en los demás seres: su “naturaleza”. Esta es el principio estable de las variaciones, lo que permanece idéntico a través de las mudanzas. En la ciencia contemporánea ese principio invariable en toda realidad física se ha utilizado hasta reducirse a la “ley”. La ley, la ley natural, es lo que permanece y a su vez define las variaciones. El positivismo, que quieras que

no, en su destrucción de la vieja y noble idea de la *natura* que formuló Aristóteles, y tras él los estoicos, no tuvo más remedio que conservar, cuando menos, su espectro: el postulado de la invariabilidad de las leyes de la Naturaleza. Es todo lo que había sobrevivido de esta.

Ahora bien: resulta que el hombre no tiene naturaleza —nada en él es invariable. En vez de naturaleza, tiene historia, que es lo que no tiene ninguna otra criatura. La historia es el modo de ser propio a una realidad cuya sustancia es, precisamente, la variación; por lo tanto, lo contrario de toda sustancia. El hombre es insustancial. ¡Qué le vamos a hacer! En ello estriba su miseria y su esplendor. Al no estar adscrito a una consistencia fija e inmutable —a una “naturaleza”—, está en franquía para ser, por lo menos para intentar ser, lo que quiera. Por eso es el hombre libre y... no por casualidad. Es libre porque, no poseyendo un ser dado y perpetuo, no tiene más remedio que írselo buscando. Y esto —lo que va a ser en un futuro inmediato o remoto— tiene que elegirlo y decidirlo él mismo. De suerte que es libre el hombre... a la fuerza. No es libre de no ser libre. De otro modo, al dar un paso se quedaría paralítico, porque nadie le da resuelto en qué dirección va a dar el próximo. El hombre es, con frecuencia sobrada, un asno, pero nunca el de Buridán.

Al no poseer el hombre “naturaleza” y carecer de ser fijo, ni él ni nada en él son cosa

quieta. Consiste en pura movilidad y agilidad. Ahora es y hace tal cosa *porque antes* fue e hizo tal otra, y *para* ser y hacer mañana otra tercera. Todo en él, pues, viene de algo y va a algo. Están siempre en viaje, *in via*, decían los teólogos medievales. Cuando miramos a un hombre o una época, la primera impresión que solemos tener —salvo en horas de melodramática aceleración, como son las de extrema crisis históricas— es de algo quieto y fijo. Pero es, en parte, una ilusión óptica. Esta forma de vida relativamente quieta, contemplada en su real sentido íntimo, consiste en un venir de otra anterior y en un tender a otra posterior. Solo la entendemos de verdad si nuestra pupila la acompaña en ese movimiento y camino que es: por tanto, si la mirada histórica evita detenerse sobre el hecho histórico y congelarlo. Paralizarlo, petrificarlo, proyectando sobre él su propia inmovilidad. En vez de ello la pupila del historiador tiene que trotar sin descanso, como el perro que nos acompaña, moviéndose del hecho que se estudia hacia atrás y de él hacia delante, porque en su venir del antaño y en su ir al futuro es donde manifiesta sus auténticas vísceras, su efectiva realidad, lo que fue ese hecho positivamente para quien lo vivió.

José Ortega y Gasset, *Vives*, en *Obras Completas*, Revista de Occidente, Madrid, t. V, 1947, págs. 494-496]

TALLER DE TÉCNICAS DE DISERTACIÓN PARA FUTUROS PROFESORES DE FILOSOFÍA

Sesión dirigida por Felipe Ledesma
Profesor de la Universidad de Oviedo

LA DISERTACIÓN COMO EJERCICIO FILOSÓFICO

I ¿QUÉ ES UNA DISERTACIÓN?

La disertación es un ejercicio académico de escritura, cuyo fin principal es el uso **argumentativo** y **dialéctico** de nuestra propia lengua, pues es nuestra lengua el instrumento del que tenemos que servirnos ineludiblemente para hacer verdadero uso de nuestra inteligencia, es decir, cuando tenemos el atrevimiento de ponernos a pensar por nuestra propia cuenta y riesgo.

Como en todo ejercicio de escritura, en la disertación se escribe sobre un **tema** que se nos propone. Pero lo característico de la disertación filosófica es que su tema ha de adoptar siempre la forma de una **cuestión** acerca de un **asunto** tradicionalmente considerado filosófico. Esto significa que dicho asunto no se aborda directamente, sino más bien al intentar dar respuesta a la pregunta o cuestión planteada. De modo que el asunto del caso no es propiamente el tema de la disertación, pues el tema ha de ser en cierto modo agotado cuando se escribe sobre él y los asuntos de la filosofía (por ejemplo, la verdad o la libertad) son ciertamente inagotables; por lo que es más prudente abordarlos desde el planteamiento de una cuestión que exige respuesta y ante la que es preciso tomar postura, aunque sea provisional (por ejemplo, "¿Puede una verdad ser eterna?" o "¿Es compatible la existencia del Estado con la libertad individual?"). Redactar una disertación es, pues, dar cumplida y razonada respuesta a una pregunta, de modo que el tema de la disertación, expresado en dicha pregunta, resulte en cierto modo agotado. Resulta *en cierto modo* agotado porque, pese a que se podría seguir discutiendo sobre ello, cuando hay una toma de postura y esta toma de postura se justifica argumentalmente, puede uno detenerse en la discusión sin que parezca que con ello se está dejando de cumplir la tarea que uno se impone (al proponerse escribir acerca de un asunto teniendo como tema una cuestión). Justamente la necesidad de tomar postura y de defenderla mediante argumentos es la que nos lleva a redactar una disertación.

La cuestión planteada trata de enunciar un **problema**, es decir, trata de identificar eso que solemos llamar *problemas*: algo que ignoramos y que quisiéramos saber, con mayor o menor urgencia, pero que o se deja averiguar así como así precisamente porque cae de lleno en el terreno de lo discutible, porque no es un problema que pueda resolverse aplicando un método capaz de justificar como necesaria una única solución, sino que son varias las posibles soluciones, todas ellas justificables, por tanto todas ellas discutibles. Cuando ante una pregunta es posible aplicar un método que justifica como necesaria una única solución, como, por ejemplo, al preguntarnos por el cuadrado de 31, entonces no se trata de un auténtico problema, sino más bien de una incógnita. Ante un verdadero problema nos encontramos siempre con algo que no encaja, de manera que nos vemos obligados a decir: por un lado...; pero, por otro lado... Sin embargo, que un problema caiga dentro de lo discutible, no significa que con respecto a ese problema no podamos razonar. Como nos enseña Platón, no sólo razonamos sobre lo que es y no puede no ser más que como es (cosa que hacemos

cuando, por ejemplo, llevamos a cabo una demostración matemática), sino también sobre **lo que es y puede no ser**. Sobre esto último es sobre lo que se argumenta y toma postura en las disertaciones.

Que las disertaciones argumenten sobre lo que es y puede no ser significa que su fuerza de convicción no se debe a que demuestre la imposibilidad de cualquier toma de postura distinta de la defendida; sino que esta postura, la respuesta a la pregunta planteada, la justifica con **razones** que cualquiera pueda entender y a cualquiera puedan convencer. Si de hecho no convencen unos argumentos, o si de hecho una tesis o una postura no parecen defendibles mediante razones, la tarea de la disertación habrá de consistir en una indagación acerca de los **presupuestos** o prejuicios que actúan tras esa tesis, tras esa postura, o tras esa impermeabilidad a la argumentación. Una de las labores principales de quien escribe disertaciones es justamente la de investigar los presupuestos que hacen posible una opinión, una conducta, una actitud, un simple hecho; así como la de extraer sistemáticamente las **consecuencias** que de todo ello se sigan.

Por otra parte, no puede redactarse una disertación si no se manejan unos textos, previamente trabajados y entendidos, en que se abordan esos asuntos tradicionales de la filosofía. Estos textos será preciso citarlos, literalmente o no, según los casos, para discutir con ellos, como ayuda para plantear los problemas, como ilustración de una tesis, como ejemplo de una argumentación que podemos apoyar o tratar de desmontar, en suma, como los lugares clásicos en que nos aguardan unos problemas que no pueden dejarnos indiferentes. Pero en ningún caso se trata de copiar lo que otros han escrito: no tiene sentido acogerse a la autoridad de firmas prestigiosas, ni tiene valor la mera exposición, más o menos resumida, de doctrinas leídas en alguna parte. Es preciso que la disertación consista en un **esfuerzo de decisión propia**, de auténtica **toma de postura** por parte de quien la escribe, en suma, un esfuerzo de **originalidad**. Mas no se trata aquí de la originalidad de lo novedoso y nunca antes visto, sino de la originalidad de quien se atreve a tomar postura por sí mismo, por su propia cuenta y riesgo. Lo original no es, por tanto, una conclusión, que se podría, al fin y al cabo, resumir; sino el proceso mismo de la argumentación, el inevitable e insustituible discurrir del razonamiento, que va tratando de abrirse paso a través de las razones, no siempre coincidentes, a menudo contrapuestas. Una disertación no persigue, pues, *exponer* una opinión ni una doctrina; una disertación es **pensamiento en acto**, pensamiento realizándose a sí mismo. Que este pensamiento concluya, y que concluya en una toma de postura, es consecuencia de la necesidad de responder a una cuestión de acuerdo con razones; es un resultado de la coherencia del razonamiento, que va discurriendo a través de las razones, pero no puede quedarse en su mera enumeración. Pues el razonamiento no puede permanecer en aquello que justamente lo hace imposible: la contradicción de las razones contrapuestas. Lo primero que ha de exigírsele a una disertación es, por tanto, **coherencia**.

Mas el que un discurso resulte consistente requiere que el problema que en él se trata sea dominado por dicho discurso. La inconsistencia de una argumentación suele deberse a un insuficiente dominio del problema, cuya complejidad se nos escapa y se nos revuelve ante nuestro intento de reducirla a un esquema comprensible que nos permita una visión de conjunto sobre el problema. Redactar una disertación es, pues, tanto como hacer un ensayo de **dominar el tema** que nos hemos propuesto.

Este dominio del tema requiere un trabajo previo de **problematización**, es decir, de búsqueda de los problemas que subyacen a la cuestión planteada. Pues el único modo de no dejarnos liar por un problema es que nos lo planteemos expresamente y con claridad. A menudo, cuando tratamos de contestar a una simple pregunta, no somos capaces de llegar a una respuesta satisfactoria porque no nos hemos planteado derechamente el problema que esa pregunta presupone. Cuando en vez de uno son varios los problemas que subyacen, si no conseguimos sacarlos a la luz y distinguirlos con claridad unos de otros, corremos el riesgo de hacernos un puro lío. En suma: el primer paso para redactar una disertación debe ser éste: detectar en el tema propuesto, normalmente una cuestión, formulada en forma expresa de pregunta, el problema o problemas que vamos a tratar, con el fin de planteárnoslos claramente. Si el enunciado del tema no fuese una cuestión, entonces es tarea nuestra el formularla,

con lo que se restringirá y precisará el tema propuesto hasta quedar formulado en una pregunta relacionada con dicho tema. En cualquier caso, una disertación trata siempre sobre una cuestión formulable mediante una pregunta que, en sentido estricto, solo admite dos respuestas posibles, por lo que necesariamente habrá de defenderse una de ellas, a la vez que se rebate la otra. Es este peculiar carácter de la pregunta lo que hace posible que la discusión tome la forma de una argumentación **dialéctica**, en la que el modo de abordar los problemas queda notablemente simplificado (quizá de un modo en exceso artificioso) y se pone de relieve que el fin perseguido por la disertación no es otro que imponer a una multiplicidad de datos, argumentos, dudas, hipótesis, etc., más o menos caótica, la coherencia que nos exigimos a nosotros mismos cuando intentamos ser razonables y nos toca resolver el conflicto en que entramos con nosotros mismos precisamente por querer ser razonables. No obstante, el verdadero interés del ejercicio no está en la respuesta elegida, sino más bien en las matizaciones que se le hagan y en las pegadas que se le pongan a pesar de que se la termine defendiendo. Esta pregunta de que hablamos dará **título** al ejercicio, tanto si se nos propone ya así enunciado el tema, como si forma parte de nuestra tarea el proponer un título, enunciado de una cuestión, que precise y haga tratable el tema propuesto.

II ¿DE QUÉ PARTES SE COMPONE?

Al ser un ejercicio académico, y no un ejercicio de estilo, la disertación suele respetar la clásica división formal entre **introducción**, **desarrollo** y **conclusión**. Pero dentro de estas grandes secciones, y si nos fijamos ya en su contenido propiamente filosófico, podemos distinguir:

1. Por lo que respecta a la introducción

Una introducción pretende siempre dejar claro de qué se habla, antes de empezar a decir nada sobre ello y la manera propiamente filosófica de introducirse en un asunto consiste en plantearlo como problema. Hay que exponer el problema como tal, es decir, su carácter problemático. Disertar es enfrentarse personalmente a un problema filosófico y, por ello, es imposible hacerlo bien si no se capta el sentido del problema, lo que está en juego en él. Es preciso ante todo aclarar a todo posible lector cuál es ese problema, qué repercusiones tiene, de dónde nos viene o dónde nos topamos con él, por qué se lo plantea, por qué merece la pena planteárselo o por qué debemos enfrentarnos a él. Es imposible realizar bien una disertación sin la convicción de que el problema que se trata en ella es fundamental y sin que esta convicción sea "contagiada" al lector. Llamamos a esta fase de la disertación **problematización**.

Por otra parte, la introducción ha de captar la atención del lector y predisponerlo favorablemente. Con ese fin debe cuidarse al máximo el comienzo, que fija ya desde la primera línea el tono del escrito y el modo en que pide ser leído. Deben, pues, evitarse los comienzos estereotipados, del tipo: "el tema que vamos a tratar..." o similares. Pero no se olvide que al lector hay que ir a buscarlo allí donde se encuentre, en vez de dar por sentado que ya estará esperándonos en el punto que más nos conviene para hablarle de lo que queremos hablarle. Por ello es necesario ponerlo en antecedentes, que todo lo que le decimos lo pueda entender bien desde la primera frase, incluso que cada frase se adelante a sus preguntas, comenzando por preguntas como estas: "¿de qué me están hablando?", "¿a qué cuento viene esto?" o "¿esto qué importancia tiene?" Conviene por tanto comenzar sin prisas y asegurarse de que queda claro de qué estamos empezando a hablar, antes de decir nada sobre ello, resistir la tentación de decir al principio lo más importante y ser conscientes de que dejar claro de qué hablamos, que es siempre un problema, no es lo mismo que resolverlo, sino algo necesariamente previo, por lo que es conveniente evitar aquí las abstracciones, las definiciones y los conceptos, que habrán de venir después, tras haberse mostrado su necesidad; tanto como resulta recomendable presentar algo concreto aunque problemático o incluso incomprensible, lo que

intentaremos aclarar después mediante conceptos.

2. Por lo que respecta al desarrollo

En esta parte se trata de llevar a cabo una argumentación que explore los presupuestos y desarrolle las consecuencias de los hechos, las ideas o las tesis implicadas en la cuestión que nos hemos planteado; de tal modo que podamos llegar con justificación suficiente a una toma de postura que se desprenda de dicha argumentación. Mas no se trata tan solo de exponer las razones que apoyan la toma de postura hacia la que nos encaminamos, sino de adelantarnos a las **posibles objeciones**, para responder a ellas, y de analizar la cuestión desde **múltiples puntos de vista**. Ha de haber, pues, una verdadera discusión.

Como se dijo en el apartado I, todo tema que se propone para disertar es siempre una cuestión acerca de un asunto, sobre el que versa o al cual se refiere. Pues bien, este asunto tiene que ser al menos mínimamente analizado en la disertación. Para ello será preciso elaborar **definiciones** de los conceptos centrales o clave. Es recomendable huir de definiciones hechas, de los diccionarios y de las expresiones estereotipadas, salvo que se tomen como mero punto de partida para una posterior elaboración. Pues se trata más bien de buscar una definición personal, meditada y operativa (de hecho aplicable al tema propuesto, que desempeñe una función verdaderamente aclaradora en nuestra disertación). Esta será la que luego se utilice de manera coherente a lo largo del ensayo. A veces no se puede elaborar una definición al comienzo, sino que toda la disertación se estructura como una serie de etapas marcadas por definiciones provisionales en busca de una que sea la satisfactoria. En todo caso, esas definiciones, aun las provisionales, no pueden ser arbitrarias ni subjetivas, y tienen que ser sometidas continuamente a revisión.

El trabajo de **análisis conceptual** no solo incluye una definición, sino la exploración de todo un campo semántico constituido por afinidades y oposiciones de conceptos que guardan relación con el concepto clave que se nos propone.

En la disertación filosófica ocupan un lugar destacado los **ejemplos**. Los ejemplos ilustran la argumentación a la vez que verifican la comprensión. Pero hay que tener una cierta habilidad para seleccionar el ejemplo afortunado, ya que no cualquier ejemplo es bueno o apropiado para aquello que pretende aclarar. Es importante que el ejemplo sea común, universal, conocido por casi todos; y para ello es necesario que pertenezca al acervo cultural que nos es común —excluidos, entonces, los ejemplos de la vida privada—. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el mero ejemplo no es suficiente. No hay que convertir la disertación en una rapsodia de ejemplos. Debemos recordar que la función del ejemplo es la de facilitar el acceso al concepto: por ello, más importante que su presencia es la utilización que se haga de él dentro de la argumentación.

Como ya se dijo en el apartado I, resulta ineludible hacer referencia a los **autores y textos** de la tradición filosófica. Mas en este punto hay que tener muy claro quién está redactando la disertación y quiénes son los autores filosóficos. Esto quiere decir varias cosas: que no se trata de copiar lo que han dicho otros; que es preciso especificar claramente qué ideas tomamos prestadas y cuáles aportamos nosotros; que hay que saber juzgar esas ideas teniendo en cuenta la postura que estamos sosteniendo en nuestro escrito, sin caer en el panegírico ni en el desprecio, sino sabiendo utilizar su pensamiento desde el nuestro; que ha de saberse ir más allá de lo que han dicho los autores, ha de saberse cómo sacarle partido al texto yendo más allá de su letra, siempre de una forma justificada. Debemos tomar a los autores como colaboradores en nuestra propia investigación filosófica, y no como arsenal de citas ni como hacedores de dogmas. Hay que saber jugar con sus escritos dentro siempre de ciertos límites y con el debido respeto: sacarles partido con vistas a nuestra argumentación dialéctica, pero sin sacarlos de quicio. Esta parte, en la que tratamos cara a cara con los autores —que son los que, en realidad, nos han ayudado para que aprendamos a plantearnos todo este trabajo de la disertación— ha de reflejar que tenemos con ellos una cierta familiaridad, que tenemos costumbre de movernos entre los textos; que compartimos con los grandes filósofos, más que su sistema, sus interrogantes. Por eso,

de nada sirven los resúmenes de doctrina; más vale recurrir aquí a su razonamiento en acto.

En resumen, todo cuanto afirmemos ha de justificarse, bien mediante argumentos, bien mediante referencias o citas. Dicha justificación es lo principal, no el que sepamos repetir una doctrina.

3. Acerca de la conclusión

Aunque la investigación filosófica quizá no tenga fin, es necesario que nuestra investigación sí lo tenga. La **conclusión** no tiene por qué ser la solución de ningún problema —afortunadamente, en filosofía no se ha solucionado todavía nada, que se sepa— sino el balance de nuestra propia investigación. Es aquí donde se tiene que comprobar adónde nos ha llevado la postura que hemos decidido mantener. Se ha de ver que no nos encontramos ya donde empezamos, sino que el pensamiento ha **recorrido** un trecho, que hemos sacado algo en limpio de todo este esfuerzo. Tal vez hayamos descubierto otras cuestiones fundamentales que serían objeto de una futura disertación. En ese caso es preciso indicarlo; e, incluso, se puede terminar con un nuevo interrogante, al que nos hemos visto conducidos por nuestro tema. Pero, en cualquier caso, si de verdad nuestra disertación ha sido fruto de una acción intelectual, se tiene que mostrar que esa acción no lo ha dejado todo como estaba. Solo así habremos conseguido alcanzar el objetivo de toda disertación: que al trabajar en ella se aprenda filosofía.

III ¿CÓMO SE PREPARA Y REDACTA UNA DISERTACIÓN?

1

Es muy importante tener el material ya preparado y estudiado con antelación. Una vez que el tema nos es propuesto, debemos **tomarnos nuestro tiempo** para desentrañar su sentido, que no suele ser —como casi nada en filosofía— transparente ni de una pieza. A medida que se nos va desvelando este sentido, será conveniente que utilicemos papel y lápiz para **tomar notas** acerca de conexiones, ejemplos, referencias, que nos vayan surgiendo, aunque al principio aparezcan de una forma un tanto caótica. No hay que despreciar en este punto la labor de la imaginación, verdadera potencia creadora capaz de discurrir por caminos inusitados en un terreno que ha sido preparado anteriormente por el entendimiento. La dificultad a la que nos enfrentamos en esta primera fase solemos enunciarla así: “no se me ocurre nada”.

2

Después habrá que disciplinar mediante la razón este caudal imaginativo, aunque sin quitarle ni un punto de su espontaneidad. Para ello es fundamental confeccionar un **esquema** o **guión** en el que encuentren cabida ordenadamente aquellos de entre nuestros hallazgos que juzguemos ahora (y solo ahora) convenientes: siempre es mejor que sobren ideas y tengamos que desechar algunas. A este esquema le exigiremos **coherencia** y un **hilo conductor** que no solamente conecte todos los materiales, sino que además diseñe el recorrido argumental que va a seguir quien lea nuestra disertación, de tal modo que la experiencia de su lectura le reporte una cierta ganancia, al menos en claridad sobre el asunto tratado. Es muy importante que no haya saltos o defectos de articulación, por lo que se pondrá especial cuidado en que todos los pasos queden bien ligados y se justifiquen en función del hilo de pensamiento que se va siguiendo. Conviene además probar varios esquemas posibles, para poder compararlos y elegir el que nos parezca más logrado. Habremos de asegurarnos de que en él se encuentran contenidos todos los aspectos tratados en el apartado anterior para que nuestra disertación sea lo suficientemente **completa**. La dificultad a la que nos enfrentamos en esta segunda fase solemos enunciarla así: “no sé por dónde empezar” o “no sé cómo seguir”.

3

Llegados al momento de la redacción, pondremos especial cuidado en escribir correctamente

en **la lengua** que hablamos, al mismo tiempo que intentamos aprovechar al máximo sus posibilidades y procuramos expresarnos con llaneza, sin impostaciones. Pero no debemos escribir con timidez, sino con cierta audacia, pues se trata de llevar a cabo un recorrido pensando por nuestra cuenta. Hay que conseguir, por tanto, que la redacción exprese adecuadamente el **desarrollo** del pensamiento y cómo este va pasando por diferentes fases hasta llegar a una conclusión. No hay que olvidar, sin embargo, que es mejor expresarse con cautela y medir bien nuestras afirmaciones, matizándolas o atenuándolas convenientemente, para evitar que puedan rebatirse con demasiada facilidad. Es de suma importancia, además, escribir sin perder el hilo: ligar bien unas frases con otras y redactar cada parte sin perder la visión del conjunto que se está produciendo, tanto de lo ya dicho como de lo que se va a decir. No debe olvidarse que solo puede haber una primera y una última frase, que por lo singular de sus posiciones habrá que cuidar especialmente. La dificultad a la que nos enfrentamos ahora solemos enunciarla así: “no sé cómo decirlo”. Es muy conveniente en efecto que en cada fase del trabajo abordemos solamente una de estas tres dificultades y no pasemos a la siguiente sin haber resuelto satisfactoriamente la anterior, si queremos evitar que se nos junten, se nos mezclen y nos resulten poco menos que insuperables.

La presentación habrá de permitir los comentarios y correcciones en los márgenes y habrá de respetar las convenciones que hay establecidas en cuanto al manejo del material bibliográfico.

En cuanto al **tono de la disertación**, ha de ser lo más objetivo y lo menos arbitrario posible, como corresponde a un ejercicio en el que se pone en juego la tarea de pensar. Puesto que se trata de llevar a cabo y de compartir un recorrido argumentado desde el planteamiento del problema hasta una toma de postura, se impone hablar de la cosa misma, dirigiéndonos a cualesquiera lectores que se hallen en disposición de seguir las argumentaciones y compulsar las referencias, así como evitando tanto la confesión personal como las maneras propias del discurso que pretende ser persuasivo. En general, el tono ha de ser mesurado y neutro, aunque no esté de más un cierto sentido del humor, inteligente y refinado, como el que casi siempre ha acompañado a la filosofía.

Felipe Ledesma

ANEXO C1
COMPOSICIÓN DEL SEMINARIO *EJEMPLÍSTICA EN EL*
AULA DE FILOSOFÍA (LÍNEA 3)

Nº	NOMBRE Y APELLIDOS	NIF	FUNCIONES	CENTRO
1	Guillermo Villaverde López	03120652N	Participante	UCM / IES Jaime Ferrán
2	María Llanos Fernández Estrada	05205558Z	Participante	IES Las Américas
3	Silvia Castro García	50752142C	Participante	IES Miguel de Cervantes
4	Ángel Gutiérrez Rubio	02228766C	Participante	IES Manuel de Falla
5	David Domínguez Manzano	20483469Z	Participante	IES Jaime Ferrán
6	Raúl García Tendero	04222177K	Coordinador	IES Jaime Ferrán
7	Eduardo Cañas Rello	50465603S	Participante	IES Camilo José Cela
8	Daniel Boxó Ruiz	76436775R	Participante	IES Isabel la Católica

A esta lista debe añadirse los demás miembros de la UCM consignados como participantes en esta línea.

Anexo C2
Material elaborado en el seminario de la línea 3:
recopilatorio de ejemplos

LOS EJEMPLOS
DE
LA HISTORIA DE LA
FILOSOFÍA

UNA SELECCIÓN PARA SU USO EN EL AULA

Seminario 2019-2020
*Ejemplística en el Aula de Filosofía*¹
UCM / CTIF Madrid-Oeste

¹ Grupo de trabajo integrado por Jorge M. Burruezo Arcadio (ejs. 1-5), Eduardo Cañas Rello (ejs. 6-8), Silvia Castro García (ejs. 26-29), David Domínguez Manzano (ejs. 12-17), María Llanos Fernández Estrada (ejs. 30-31), Raúl García Tendero (ejs. 22-24), Ángel Gutiérrez Rubio (ej. 25), Alberto López López (ejs. 9-11) y Guillermo Villaverde López (ejs. 19-21).

Índice

EJEMPLO Nº 1. El desconocido matiz de azul	3
EJEMPLO Nº 2. La unidad de una historia	6
EJEMPLO Nº 3. Las imposibles inferencias de Adán.....	10
EJEMPLO Nº 4. Las bolas de billar	14
EJEMPLO Nº 5. El lento aprendizaje de Adán	19
EJEMPLO Nº 6. El príncipe indio y las heladas	23
EJEMPLO Nº 7. El pichón y el gato	25
EJEMPLO Nº 8. La batalla naval	27
EJEMPLO Nº 9. El reposo como resultado de la oposición real	29
EJEMPLO Nº. 10. La relación entre los signos “+” y “-” como una relación de oposición real.....	34
EJEMPLO Nº 11. El demérito como virtud negativa	39
EJEMPLO Nº 12. Las tierras gemelas.....	45
EJEMPLO Nº 13. Mary, la neurocientífica	48
EJEMPLO Nº 14. Los zombies de Chalmers	50
EJEMPLO Nº 15. El violinista convaleciente de Thomson.....	52
EJEMPLO Nº 16. La máquina de Experiencias de Nozick	54
EJEMPLO Nº 17. Parfit y la fisión de la identidad.....	57
EJEMPLO Nº 18. La Paradoja de Condorcet	59
EJEMPLO Nº 19. El reloj-estado de Hobbes.....	62
EJEMPLO Nº 20. Las dos manos de Kant	64
EJEMPLO Nº 21. La imagen del piloto y la concepción clásica de la política	66
EJEMPLO Nº 22. Aquiles y la tortuga	69
EJEMPLO Nº 23. La piedra que se cree libre.....	71
EJEMPLO Nº 24. El paisaje y la perspectiva	73
EJEMPLO Nº 25. El fetichismo de la mercancía, y su secreto	75
EJEMPLO Nº 26. Los límites el lenguaje	80
EJEMPLO Nº 27. Crítica a la concepción agustiniana del lenguaje	82
EJEMPLO Nº28. El lenguaje como caja de herramientas	84
EJEMPLO Nº 29. El lenguaje como vieja ciudad.....	86
EJEMPLO Nº 30. Condorcet y la Ilustración olvidada.....	88
EJEMPLO Nº 31. El nacimiento de la dicotomía patriarcal en Grecia	94

EJEMPLO Nº 1.

EL DESCONOCIDO MATIZ DE AZUL

1. Autor: David Hume.

2. Localización exacta del pasaje:

HILL GREEN, T., HODGE GROSE, T. «*The Philosophical Works of David Hume*» (vol. 4). London: Longmans, Green & Co., 1875, p. 16. / Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: HUME, D. «*Investigación sobre el conocimiento humano*». Madrid: Alianza Editorial, 2010, pp. 45-46.

3. Contexto general de la obra:

La «*Investigación sobre el conocimiento humano*» de David Hume, publicada en 1748, constituye una refundición de la primera parte de su «*Tratado de la naturaleza humana*», obra que por su parte vio la luz entre 1739 (publicación de la parte primera, destinada al examen del *entendimiento*, y segunda, dedicada al análisis de las *pasiones* humanas) y 1740 (publicación de la parte tercera del libro, en la que Hume estudió la *moral*). Debido al poco éxito que obtuvo con su «*Tratado de la naturaleza humana*», Hume se decidió a publicar dos obras separadas, de menor extensión, tituladas: «*Investigación sobre el conocimiento humano*» e «*Investigación sobre los principios de la moral*», con la intención de exponer, según un tono más *popular*, sus doctrinas filosóficas. Estas dos investigaciones sí que tuvieron entre el mundo de los lectores la repercusión deseada por su autor.

Por lo que hace al contenido teórico de la «*Investigación sobre el conocimiento humano*», puede afirmarse que en ella Hume propone, discute y defiende los principios de su teoría del conocimiento, así como ciertas implicaciones que de ellos se derivan. Los temas de los que el autor se hace cargo en esta obra son muy variados, siendo así que entre ellos pueden contarse –por señalar solo algunos– la distinción entre las dos grandes clases de filosofías (abstracta y popular), una investigación sobre el origen y los principios de conexión de las ideas de la mente, una importante crítica a la concepción tradicional del enlace causal, un examen de la razón en los animales o una investigación en torno a los milagros.

Podemos señalar dos objetivos generales de Hume con esta obra: en primer lugar, como ya hemos comentado, Hume buscaba ofrecer a sus lectores una obra más comprensible que su primer «*Tratado*», es decir, una obra en la que sus teorías se expusieran con un menor grado de abstracción y fueran, así, más próximas al entendimiento común. Esto lo consiguió mediante el recurso reiterado al uso de ejemplos sencillos y clarificadores. En segundo lugar, es posible afirmar que Hume pretendía, no solo con esta obra, sino también con su «*Tratado*» de juventud, establecer las bases de un *empirismo* filosófico consecuente (radicalizando así la propuesta de John Locke), tratando con ello, al mismo tiempo, de confrontar la propuesta *racionalista* inaugurada en Francia durante el siglo XVII con la obra del célebre René Descartes. Así pues, Hume defenderá que la *experiencia* (y no la razón), la cual nos ofrece las impresiones (“*Impressions*”) sensibles, constituye el *origen* de todo conocimiento. Por lo que hace a la crítica de la noción heredada de la causalidad, que repercutirá hondamente en la *Crítica de la razón pura* de Kant,

es necesario señalar que Hume considerará el vínculo causal como un enlace establecido *en y por la propia subjetividad humana*, la cual se *acostumbra o habitúa* a esperar un cierto hecho, una vez se ha dado otro anterior, al que el primero siempre ha seguido. Se rompe así con la concepción clásica de la causalidad como enlace *necesario* entre hechos, dado que siempre es posible la representación del *no-ser* del efecto (revelándose, por tanto, como *contingente*) una vez dado el hecho que tomamos como causa. El empirismo radical de Hume tendrá como consecuencia histórica la decisiva reactivación del *escepticismo* en el panorama filosófico del siglo XVIII (siguiendo una línea de pensamiento ya iniciada por Michel de Montaigne dos siglos atrás), reactivación que será posteriormente neutralizada con la irrupción de la filosofía trascendental kantiana y su “*deducción trascendental de las categorías*”, en la que el filósofo de Königsberg demostrará la *necesaria* referencia de las categorías del entendimiento (entre las que contará la categoría de “causalidad”) a la sensibilidad, devolviéndole de este modo a la noción de la causalidad su carácter como enlace estrictamente *necesario* de fenómenos.

4. Contexto concreto del pasaje:

Este ejemplo se encuentra en el capítulo segundo de la *Investigación*, titulado: *Sobre el origen de las ideas*. Hume comenzará su investigación en torno al conocimiento específicamente humano distinguiendo dos tipos de *percepciones*, pues llámase “percepción” a todo aquello que se hace presente a la conciencia, ya sea por la vía de los sentidos o por la de la reflexión. Una primera clase estaría compuesta de percepciones intensas, vivaces y que se hacen presentes a la mente de forma inmediata. Tales percepciones contienen representaciones originales; no son, pues, copias de percepciones anteriores, y Hume les otorga el nombre genérico de *impresiones* (*Impressions*). La segunda clase de percepciones estaría compuesta por aquellas que, al contrario que las impresiones, resultan ser poco intensas y vivaces. Estas percepciones contienen representaciones copiadas de percepciones anteriores, si bien tales *copias* (*copies*) son muy inferiores en intensidad respecto de las impresiones. Hume les da el nombre de *ideas* (*Ideas*). Como vemos, ambas clases de percepciones, impresiones e ideas, se distinguen por *su diverso grado* de intensidad o vivacidad. Ahora bien, además de tal diferencia cuantitativo-intensiva, parece que cabe aceptar entre ambos tipos de percepciones una cierta diferencia ontológica, puesto que, como decíamos, las impresiones han de ser siempre, por su naturaleza, *originales*, mientras que las ideas jamás pueden serlo, sino que han de ser necesariamente derivadas (directa o indirectamente) de impresiones anteriores. No pueden darse, pues, ideas originales, ideas no copiadas. De hecho, Hume establece en esta misma sección de su libro el conocido como *principio de copia*, el cual dice que *todas nuestras ideas, o percepciones más endebles, son copias de nuestras impresiones o percepciones más intensas*. Este principio se eleva como piedra de toque universal para la comprobación de la significatividad misma de las ideas que en la mente humana puedan encontrarse. Si no cabe trazar recorrido alguno que nos lleve de la idea a la impresión en la que necesariamente ha de basarse, entonces la pretendida idea no es una idea sino una quimera, un mero fantasma de la mente.

Pues bien, es en este preciso contexto donde Hume introduce este extraño ejemplo. Como puede apreciarse, tal ejemplo no está encaminado a *ilustrar* su teoría, sino que precisamente se lo presenta como una *excepción* al principio universal anteriormente presentado (el de la copia de las impresiones

como ideas). Así pues, teniendo esto en cuenta, el traer a colación este ejemplo significa, ante todo, conminar al lector a rectificar la propia teoría recién propuesta, pues este ejemplo no clarifica sino que *problematiza* lo anteriormente asentado. Con todo, la discusión de este ejemplo es interesante en sí misma, puesto que resulta posible encontrar argumentos tanto a favor como en contra de la conclusión que el propio Hume extrae de él.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

«Hay, sin embargo, un fenómeno contradictorio, que puede demostrar que no es totalmente imposible que las ideas surjan independientemente de sus impresiones correspondientes. Creo que se concederá sin reparos que las distintas ideas de color, que penetran por los ojos, o las de sonido, que son transmitidas por el oído, son realmente distintas entre sí, aunque, al mismo tiempo, sean semejantes. Si esto es verdad de los distintos colores, no puede menos de ser verdad de los distintos matices del mismo color, y entonces cada matiz produce una idea distinta, independiente de los demás. Pues si se negase esto, sería posible, mediante la gradación continua de matices, pasar insensiblemente de un color a otro totalmente distinto. Y si uno no acepta que algunos de los términos medios son distintos entre sí, no puede, sin caer en el absurdo, negar que los extremos son idénticos. Supongamos, por tanto, una persona que ha disfrutado de la vida durante treinta años y se ha familiarizado con colores de todas clases, salvo con un determinado matiz del azul, que, por casualidad, nunca ha encontrado. Colóquense ante él todos los matices distintos de este color, excepto aquél, descendiendo gradualmente desde el más oscuro al más claro; es evidente que percibirá un vacío donde falta el matiz en cuestión, y tendrá conciencia de una mayor distancia entre los colores contiguos en aquel lugar que en cualquier otro. Pregunto, pues, si le sería posible, con su propia imaginación, remediar esta deficiencia y representarse la idea de aquel matiz, aunque no le haya sido transmitido por los sentidos. Creo que hay pocos que piensen que no es capaz de ello. Y esto puede servir de prueba de que las ideas simples no siempre se derivan de impresiones correspondientes, aunque este caso es tan excepcional que casi no vale la pena observarlo, y no merece que, solamente por su causa, alteremos nuestro principio»

6. Indicaciones para su análisis:

El análisis de este ejemplo ha de tomar pie en la distinción previamente asentada entre impresiones e ideas la cual, por tanto, ha de exponerse con anterioridad. Además, se ha de hacer hincapié en el carácter de *excepción* que supone respecto del principio universal ya establecido.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede utilizarse a la hora de explicar la propia teoría del conocimiento de Hume (en el segundo curso de Bachillerato) y para discutir, asimismo, la validez universal de su principio de copia.

EJEMPLO Nº 2.

LA UNIDAD DE UNA HISTORIA

1. Autor: David Hume.

2. Localización exacta del pasaje:

HILL GREEN, T., HODGE GROSE, T. «*The Philosophical Works of David Hume*» (vol. 4). London: Longmans, Green & Co., 1875, p. 19. / Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: HUME, D. «*Investigación sobre el conocimiento humano*». Madrid: Alianza Editorial, 2010, pp. 50-51 (en nota al pie).

3. Contexto general de la obra:

La «*Investigación sobre el conocimiento humano*» de David Hume, publicada en 1748, constituye una refundición de la primera parte de su «*Tratado de la naturaleza humana*», obra que por su parte vio la luz entre 1739 (publicación de la parte primera, destinada al examen del *entendimiento*, y segunda, dedicada al análisis de las *pasiones* humanas) y 1740 (publicación de la parte tercera del libro, en la que Hume estudió la *moral*). Debido al poco éxito que obtuvo con su «*Tratado de la naturaleza humana*», Hume se decidió a publicar dos obras separadas, de menor extensión, tituladas: «*Investigación sobre el conocimiento humano*» e «*Investigación sobre los principios de la moral*», con la intención de exponer, según un tono más *popular*, sus doctrinas filosóficas. Estas dos investigaciones sí que tuvieron la repercusión deseada por su autor en el mundo de los lectores.

Por lo que hace al contenido teórico de la «*Investigación sobre el conocimiento humano*», puede afirmarse que en ella Hume afirma, discute y defiende los principios de su teoría del conocimiento, así como ciertas implicaciones que de ellos se derivan. Los temas de los que el autor se hace cargo en esta obra son muy variados, siendo así que entre ellos pueden contarse –por señalar solo algunos- la distinción entre las dos grandes clases de filosofías (abstracta y popular), una investigación sobre el origen y los principios de conexión de las ideas de la mente, una importante crítica a la concepción tradicional del enlace causal, un examen de la razón en los animales o una investigación en torno a los milagros.

Podemos señalar dos objetivos generales de Hume con esta obra: en primer lugar, como ya hemos comentado, Hume buscaba ofrecer a sus lectores una obra más comprensible que su primer «*Tratado*», es decir, una obra en la que sus teorías se expusieran con un menor grado de abstracción y fueran, así, más próximas al entendimiento común. Esto lo consiguió mediante el recurso reiterado al uso de ejemplos sencillos y clarificadores. En segundo lugar, es posible afirmar que Hume pretendía, no solo con esta obra, sino también con su «*Tratado*» de juventud, establecer las bases de un *empirismo* filosófico consecuente (radicalizando así la propuesta de John Locke), tratando con ello, al mismo tiempo, de confrontar la propuesta *racionalista* inaugurada en Francia durante el siglo XVII con la obra del célebre René Descartes. Así pues, Hume defenderá que la *experiencia* (y no la razón), la cual nos ofrece las impresiones (“*Impressions*”) sensibles, constituye el *origen* de todo conocimiento. Por lo que hace a la crítica de la noción heredada de la

causalidad, que repercutirá hondamente en la *Crítica de la razón pura* de Kant, es necesario señalar que Hume considerará el vínculo causal como un enlace establecido *en y por la propia subjetividad humana*, la cual se *acostumbra o habitúa* a esperar un cierto hecho, una vez se ha dado otro anterior, al que el primero siempre ha seguido. Se rompe así con la concepción clásica de la causalidad como enlace *necesario* entre hechos, dado que siempre es posible la representación del *no-ser* del efecto (revelándose, por tanto, como *contingente*) una vez dado el hecho que tomamos como causa. El empirismo radical de Hume tendrá como consecuencia histórica la decisiva reactivación del *escepticismo* en el panorama filosófico del siglo XVIII, reactivación que será posteriormente neutralizada con la irrupción de la filosofía trascendental kantiana y su “*deducción trascendental de las categorías*”, en la que el filósofo de Königsberg demostrará la *necesaria* referencia de las categorías del entendimiento (entre las que contará la categoría de “causalidad”) a la sensibilidad, devolviéndole de este modo a la noción de la causalidad su carácter como enlace estrictamente *necesario* de fenómenos.

4. Contexto concreto del pasaje:

El ejemplo ahora considerado figura en la sección tercera de la *Investigación*, titulada: *De la asociación de ideas*. Tras asentar los elementos de su empirismo (percepciones que son impresiones y percepciones que son ideas) en la sección inmediatamente anterior, Hume pasa ahora a la exposición de la tríada de principios en virtud de los cuales el caudal de ideas de nuestra mente no ha de quedar en mera caoticidad, sino que le capacita para mantenerse coherente consigo mismo, conexo en todos sus momentos y, a fin de cuentas, unitario. Y dado que estos principios son tres, entonces tres y solo tres serán las formas elementales y primarias de conexión y unidad de ideas que a la naturaleza humana le cabrán. Los principios aludidos por Hume son los siguientes: la semejanza, la contigüidad en el espacio y en el tiempo y, por último, la relación de causa y efecto. Pues bien, el ejemplo que ahora señalamos tiene por objetivo la exposición, *in concreto*, de tales principios de enlace de ideas, siendo este, por tanto, un ejemplo en sí mismo triple.

Se ha añadido entre corchetes una breve aclaración referida al contexto inmediatamente anterior al pasaje elegido. Aquí Hume está realizando una breve consideración en torno a una de las condiciones de posibilidad de toda acción humana. Tal es el necesario haber previo de una intención, finalidad o plan, pues sin esto ¿en qué sentido cabría hablar de “*acción*”? Si faltara, ¿en qué se diferenciaría el obrar humano de la mera inercia natural? Al igual que nadie se propone realizar nada si no tiene una intención, esto es, una razón suficiente para realizar tal o cual cosa, o para obrar de tal o cual modo, del mismo modo en toda composición literaria (que no es sino un caso del principio general: los seres humanos nada *obran* si no tienen de antemano una cierta intención), su creador ha de poseer previamente un cierto principio que dote de unidad a su obra. Exactamente lo mismo ocurre, por ejemplo, en las discusiones sobre un tema cualquiera. En este caso el *tema*, la cosa de la que se habla, ejerce de factor unidad en el diálogo y, si voluntaria o involuntariamente alguno de los interlocutores se aparta de él, el resto pueden, si han estado atentos, percibir la quiebra de la unidad supuesta, esto es, el repentino *cambio de tema*. Tras reflexionar sobre estas cuestiones, Hume plantea lo siguiente:

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

«Como esta regla [ed., la regla de que cada acción voluntaria responde siempre a una cierta finalidad, intención, plan u objetivo] no admite excepción, se sigue que en composiciones narrativas, los acontecimientos o acciones que el escritor narra han de estar interconectados por algún lazo o vínculo. Han de estar relacionados en la imaginación y formar una especie de unidad, que los incluya en un mismo plan o proyecto, y que pueda ser el objetivo o la finalidad del escritor en su empeño inicial.

Este principio de conexión de varios acontecimientos, que compone el tema de un poema o de una narración histórica, puede ser muy distinto de acuerdo con los distintos designios de un poeta o de un historiador. Ovidio formó su plan a partir del de la semejanza como principio de conexión. Toda transformación fabulosa, producida por el poder de los dioses, cae dentro del alcance de su obra. No hace falta más que esta sola cualidad en un suceso para incorporarlo a su plan o intención inicial.

Un historiador o cronista que intentara escribir la historia de Europa durante cualquier siglo estaría influido por cualquier conexión en el espacio y en el tiempo. Todos los acontecimientos que ocurran en aquella porción de espacio y en aquel período de tiempo están incluidos en su proyecto, aunque, en otros aspectos, sean distintos y estén desconectados. De todas maneras, tiene una especie de unidad en medio de toda su diversidad.

Pero la clase más usual de conexión entre los distintos sucesos que forman parte de cualquier composición narrativa es la de la causa y efecto. Mientras que el historiador reconstruye la serie de acciones en su orden inicial, se eleva a sus fuentes y principios ocultos y esboza sus consecuencias más remotas, y escoge para su tema una determinada porción de aquella gran cadena de acontecimientos que componen la historia de la humanidad, intenta en su relato tratar cada eslabón de esta cadena. Algunas veces, la ignorancia invencible hace que todos sus intentos sean inútiles. Otras, suple por conjetura aquello de lo que no tiene conocimiento, y siempre tiene conciencia de que, cuanto menos inconexa sea la cadena que presenta a sus lectores, más perfecta es su obra. Ve que el conocimiento de las causas no solo es el más satisfactorio, siendo su relación o conexión la más fuerte de todas, sino también el más instructivo, puesto que tan solo por este conocimiento podemos controlar los acontecimientos y gobernar el futuro»

6. Indicaciones para su análisis:

El análisis de este ejemplo debe dividirse en tres partes, tantas como subejemplos contiene. En efecto, el pasaje señala un ejemplo concreto para cada uno de los tres principios de asociación de ideas, teniendo todos en común el que se trata siempre de aquellos factores que dotan de unidad a una “historia”, y ya sea que se tome a esta en el sentido de una narración de acontecimientos ficticios (como en una tragedia o una fábula), ya sea que se la tome como narración de acontecimientos históricos.

En el caso de una *historia*, da igual de qué tipo sea, siempre ha de ocurrir que, ya sea por el principio de la semejanza, por el de la proximidad espacio temporal, o por el principio de la relación de causa y efecto, el múltiple de representaciones que la componen ha de estar cohesionado *por al menos uno* de

estos tres principios. Así ocurre en la poesía, por ejemplo, en Ovidio, quien dota a sus *Metamorfosis* de unidad atendiendo a la sola semejanza de las transformaciones fantásticas por obra de un origen común: los poderes sobrenaturales de los dioses. Pero también ocurre, por ejemplo, para el historiador, quien dota de unidad a sus producciones o bien atendiendo a la proximidad espacio temporal de los hechos que narra, o bien atendiendo a las relaciones de causa y efecto en los acontecimientos que puede descubrir en sus investigaciones. Sin estos principios de unidad *toda historia sería, por principio, imposible*, pues no se vería qué tiene una parte en común con otra a la que sigue, o a la que precede. Tendríamos, simplemente, hechos yuxtapuestos rapsódicamente, pero jamás una narración coherente y unitaria.

Y todo esto, en su conjunto, no es sino una ilustración *in concreto* de la apreciación general que apuntábamos anteriormente al mencionar el contexto concreto en el que se expone este ejemplo, esto es, que estos principios de conexión de ideas hacen posible una experiencia organizada, coherente y unitaria, o por lo menos hacen posible una experiencia legible según al menos tres órdenes, formas o tipos de unidad: según la similaridad entre dos o más representaciones, según su cercanía en espacio o tiempo y, por último, según la causalidad y la dependencia.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede utilizarse a la hora de explicar la propia teoría del conocimiento de Hume (en el segundo curso de Bachillerato) y, en concreto, para ejemplificar los tres principios de asociación de ideas que Hume expone en la sección tercera de su *Investigación*.

EJEMPLO Nº 3.

LAS IMPOSIBLES INFERENCIAS DE ADÁN

1. Autor: David Hume.

2. Localización exacta del pasaje:

HILL GREEN, T., HODGE GROSE, T. «*The Philosophical Works of David Hume*» (vol. 4). London: Longmans, Green & Co., 1875, pp. 24-25. // Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: HUME, D. «*Investigación sobre el conocimiento humano*». Madrid: Alianza Editorial, 2010, p. 60.

3. Contexto general de la obra:

La «*Investigación sobre el conocimiento humano*» de David Hume, publicada en 1748, constituye una refundición de la primera parte de su «*Tratado de la naturaleza humana*», obra que por su parte vio la luz entre 1739 (publicación de la parte primera, destinada al examen del *entendimiento*, y segunda, dedicada al análisis de las *pasiones* humanas) y 1740 (publicación de la parte tercera del libro, en la que Hume estudió la *moral*). Debido al poco éxito que obtuvo con su «*Tratado de la naturaleza humana*», Hume se decidió a publicar dos obras separadas, de menor extensión, tituladas: «*Investigación sobre el conocimiento humano*» e «*Investigación sobre los principios de la moral*», con la intención de exponer, según un tono más *popular*, sus doctrinas filosóficas. Estas dos investigaciones sí que tuvieron la repercusión deseada por su autor en el mundo de los lectores.

Por lo que hace al contenido teórico de la «*Investigación sobre el conocimiento humano*», puede afirmarse que en ella Hume afirma, discute y defiende los principios de su teoría del conocimiento, así como ciertas implicaciones que de ellos se derivan. Los temas de los que el autor se hace cargo en esta obra son muy variados, siendo así que entre ellos pueden contarse –por señalar solo algunos- la distinción entre las dos grandes clases de filosofías (abstracta y popular), una investigación sobre el origen y los principios de conexión de las ideas de la mente, una importante crítica a la concepción tradicional del enlace causal, un examen de la razón en los animales o una investigación en torno a los milagros.

Podemos señalar dos objetivos generales de Hume con esta obra: en primer lugar, como ya hemos comentado, Hume buscaba ofrecer a sus lectores una obra más comprensible que su primer «*Tratado*», es decir, una obra en la que sus teorías se expusieran con un menor grado de abstracción y fueran, así, más próximas al entendimiento común. Esto lo consiguió mediante el recurso reiterado al uso de ejemplos sencillos y clarificadores. En segundo lugar, es posible afirmar que Hume pretendía, no solo con esta obra, sino también con su «*Tratado*» de juventud, establecer las bases de un *empirismo* filosófico consecuente (radicalizando así la propuesta de John Locke), tratando con ello, al mismo tiempo, de confrontar la propuesta *racionalista* inaugurada en Francia durante el siglo XVII con la obra del célebre René Descartes. Así pues, Hume defenderá que la *experiencia* (y no la razón), la cual nos ofrece las impresiones (“*Impressions*”) sensibles, constituye el *origen* de todo conocimiento. Por lo que hace a la crítica de la noción heredada de la

causalidad, que repercutirá hondamente en la *Crítica de la razón pura* de Kant, es necesario señalar que Hume considerará el vínculo causal como un enlace establecido *en y por la propia subjetividad humana*, la cual se *acostumbra o habitúa* a esperar un cierto hecho, una vez se ha dado otro anterior, al que el primero siempre ha seguido. Se rompe así con la concepción clásica de la causalidad como enlace *necesario* entre hechos, dado que siempre es posible la representación del *no-ser* del efecto (revelándose, por tanto, como *contingente*) una vez dado el hecho que tomamos como causa. El empirismo radical de Hume tendrá como consecuencia histórica la decisiva reactivación del *escepticismo* en el panorama filosófico del siglo XVIII, reactivación que será posteriormente neutralizada con la irrupción de la filosofía trascendental kantiana y su “*deducción trascendental de las categorías*”, en la que el filósofo de Königsberg demostrará la *necesaria* referencia de las categorías del entendimiento (entre las que contará la categoría de “causalidad”) a la sensibilidad, devolviéndole de este modo a la noción de la causalidad su carácter como enlace estrictamente *necesario* de fenómenos.

4. Contexto concreto del pasaje:

El ejemplo que ahora vamos a considerar se encuentra ubicado en la sección cuarta de la *Investigación sobre el conocimiento humano*, titulada: *Dudas escépticas acerca de las operaciones del entendimiento*. Esta sección la inaugura Hume introduciendo una distinción capital para su planteamiento, a saber, la distinción entre *cuestiones de hecho* (*Matters of Fact*) y *relaciones de ideas* (*Relations of Ideas*). Antes de proceder a un mínimo análisis de su diferencia encaminado a aclarar la teoría que el ejemplo escogido tiene a su base, veremos algunos sencillos ejemplos, muy intuitivos, que el mismo Hume propone para presentar su diferencia. Sean las proposiciones siguientes: “El cuadrado de la hipotenusa es igual al cuadrado de los dos lados” y “tres veces cinco es igual a la mitad de treinta”. Ambas proposiciones expresan solo las relaciones que cabe encontrar entre ciertas ideas, en concreto, entre las partes de un triángulo cualquiera y entre ciertos números dados. Una cuestión de hecho, por el contrario, sería la contenida en la siguiente proposición: “El sol no saldrá mañana”. Esta proposición expresa la referencia a un *estado de cosas futuro* y, al contrario que las proposiciones anteriores, cuya negación es imposible (nos resulta inconcebible), podemos concebir sin ninguna dificultad la negación de la proposición dada, esto es, “el sol saldrá mañana”.

Mientras que en el ámbito de las relaciones de ideas, donde se razona enteramente *a priori*, la verdad (en sentido pleno, e implicando por tanto certeza apodíctica del enunciante en la validez estricta del juicio que profiere) es susceptible de alcanzarse, no ocurre lo mismo en las cuestiones de hecho, pues, en efecto, tales “cuestiones” se refieren siempre a hechos, a existentes, y lo contrario de un hecho, esto es, su *no-ser* (ya sea porque no se dé, o porque se dé de otra manera), siempre puede ser posible. Mientras que la contradicción es imposible en las relaciones de ideas, puesto que proposiciones que no se refieren a hechos sino a meras conexiones lógicas entre ideas siempre son enteramente verdaderas o enteramente falsas, pues su verdad o falsedad se establece en virtud del mero significado de los términos y de sus posibles combinaciones, con total independencia de si lo mentado por aquellos términos existe o no, las proposiciones que sí se refieren a hechos, y de entre estos a los futuros, solo son parcialmente verdaderas (por tanto, también parcialmente falsas), pues la posibilidad de su falsación, esto es, la posibilidad de verificar que

algo que en principio debería darse no se dé (o viceversa), ha de quedar abierta hasta que la experiencia aporte su veredicto y dirima definitivamente la cuestión. Por tanto, no cabe en este peculiar tipo de cuestiones espacio alguno para la completa certidumbre *a priori* a partir de una inferencia.

Pues bien, el ejemplo que ahora traemos a colación nos presenta el caso de un individuo dotado de facultades racionales pero, sin embargo, carente por completo de experiencias, es decir, un Adán recién llegado al mundo. Si se limitara, en este estado, a reflexionar sobre los objetos que percibe a su alrededor, por ejemplo, sobre el agua de un lago o sobre el fuego de una hoguera, podría saber ciertas cosas, pero otras se hurtarían necesariamente a su capacidad de penetración estrictamente racional. Así, si se aproximara a mirar el agua del lago, podría saber inmediatamente que el agua es transparente, puesto que cerca de la orilla vería todavía el suelo que se prolonga bajo la superficie, pero si no se introdujese en el lago hasta la cabeza, jamás podría saber que el agua le impediría respirar. Del primer dato jamás podría transitar, mediante inferencia, al segundo (inferencia que, de poder darse, supondría ampliar efectivamente y *a priori* el conocimiento que Adán tiene ya acerca del agua), puesto que no existe ninguna conexión lógica entre la transparencia del agua y los efectos de asfixia que *de hecho* produce en los humanos que descuidadamente se hunden en ella. Lo mismo cabría decir del fuego: por más que analizara la noción del calor o la de la luminosidad que desprenden las ascuas de una hoguera encendida, jamás encontraría en tales nociones nada a partir de lo que pudiera inferir *a priori* ninguna relación con el dolor que el fuego produce a quien entra en contacto con él. Aquí, esto es, en cuestiones de hecho como las escogidas por Hume para su ejemplo, no hay, como decíamos, conexión lógica alguna entre ambos hechos, si bien nadie objetará que entre ellos sí que cabe encontrar *una relación causal*, como la existente entre el sumergirse completamente en el agua, como causa, y la imposibilidad de respirar, como efecto.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

«Preséntese un objeto a un hombre que está dotado de razón y luces naturales. Si este objeto le fuera enteramente nuevo, no sería capaz, ni por el más meticuloso estudio de sus cualidades sensibles, de descubrir cualquiera de sus causas o efectos. Adán, aun en el caso de que le concediésemos facultades racionales totalmente desarrolladas, no habría podido inferir de la fluidez y transparencia del agua, que le podría ahogar, o de la luz y el calor del fuego, que le podría consumir»

6. Indicaciones para su análisis:

El análisis de este ejemplo ha de basarse en una explicación de la diferencia entre cuestiones de hecho y relaciones de ideas como la que previamente hemos propuesto, pues el objetivo de este ejemplo no es sino mostrar la incapacidad de nuestra mente para conseguir, en el ámbito de las cuestiones de hecho, los mismos resultados que en lo que hace a las meras relaciones de ideas, pues entre ambas formas de conocimiento media una diferencia de naturaleza no superable (irreductible).

Las imposibles inferencias de Adán constituye un ejemplo que ilustra suficientemente dos aspectos interrelacionados del análisis humeano de las cuestiones de hecho en su diferencia respecto de las meras relaciones de ideas: que del mero análisis de nociones relativas a hechos no obtenemos

conocimiento alguno de hechos distintos, tal como puedan ser las causas o los posibles efectos de algo, pero también que al tratarse de cuestiones de hecho siempre ha de ponerse a la base de su posibilidad una cierta relación causal que vincule una existencia o hecho presente o pasado, como causa, con otro hecho futuro, como consecuencia.

Por lo demás, este ejemplo (pero también los dos que siguen), está destinado a desterrar la concepción racionalista de la relación causal. En este ejemplo, es cierto, todavía no se percibe claramente que este sea su objetivo, si bien en los dos próximos ejemplos que consideraremos, ejemplos que se vinculan estrechamente con este, este objetivo se percibirá con toda claridad. Este caso (con la teoría que tiene como trasfondo) constituye, como si dijéramos, el prolegómeno de su crítica.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede utilizarse a la hora de explicar la propia teoría del conocimiento de Hume (en el segundo curso de Bachillerato). En concreto, puede ser utilizado como herramienta para la presentación y discusión de la distinción entre cuestiones de hecho y relaciones de ideas.

EJEMPLO Nº 4.

LAS BOLAS DE BILLAR

1. Autor: David Hume

2. Localización exacta del pasaje:

HILL GREEN, T., HODGE GROSE, T. «*The Philosophical Works of David Hume*» (vol. 4). London: Longmans, Green & Co., 1875, pp. 25-27. Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: HUME, D. «*Investigación sobre el conocimiento humano*». Madrid: Alianza Editorial, 2010, pp. 61-62.

3. Contexto general de la obra:

La «*Investigación sobre el conocimiento humano*» de David Hume, publicada en 1748, constituye una refundición de la primera parte de su «*Tratado de la naturaleza humana*», obra que por su parte vio la luz entre 1739 (publicación de la parte primera, destinada al examen del *entendimiento*, y segunda, dedicada al análisis de las *pasiones* humanas) y 1740 (publicación de la parte tercera del libro, en la que Hume estudió la *moral*). Debido al poco éxito que obtuvo con su «*Tratado de la naturaleza humana*», Hume se decidió a publicar dos obras separadas, de menor extensión, tituladas: «*Investigación sobre el conocimiento humano*» e «*Investigación sobre los principios de la moral*», con la intención de exponer, según un tono más *popular*, sus doctrinas filosóficas. Estas dos investigaciones sí que tuvieron la repercusión deseada por su autor en el mundo de los lectores.

Por lo que hace al contenido teórico de la «*Investigación sobre el conocimiento humano*», puede afirmarse que en ella Hume afirma, discute y defiende los principios de su teoría del conocimiento, así como ciertas implicaciones que de ellos se derivan. Los temas de los que el autor se hace cargo en esta obra son muy variados, siendo así que entre ellos pueden contarse –por señalar solo algunos- la distinción entre las dos grandes clases de filosofías (abstracta y popular), una investigación sobre el origen y los principios de conexión de las ideas de la mente, una importante crítica a la concepción tradicional del enlace causal, un examen de la razón en los animales o una investigación en torno a los milagros.

Podemos señalar dos objetivos generales de Hume con esta obra: en primer lugar, como ya hemos comentado, Hume buscaba ofrecer a sus lectores una obra más comprensible que su primer «*Tratado*», es decir, una obra en la que sus teorías se expusieran con un menor grado de abstracción y fueran, así, más próximas al entendimiento común. Esto lo consiguió mediante el recurso reiterado al uso de ejemplos sencillos y clarificadores. En segundo lugar, es posible afirmar que Hume pretendía, no solo con esta obra, sino también con su «*Tratado*» de juventud, establecer las bases de un *empirismo* filosófico consecuente (radicalizando así la propuesta de John Locke), tratando con ello, al mismo tiempo, de confrontar la propuesta *racionalista* inaugurada en Francia durante el siglo XVII con la obra del célebre René Descartes. Así pues, Hume defenderá que la *experiencia* (y no la razón), la cual nos ofrece las impresiones (“*Impressions*”) sensibles, constituye el *origen* de todo conocimiento. Por lo que hace a la crítica de la noción heredada de la

causalidad, que repercutirá hondamente en la *Crítica de la razón pura* de Kant, es necesario señalar que Hume considerará el vínculo causal como un enlace establecido *en y por la propia subjetividad humana*, la cual se *acostumbra o habitúa* a esperar un cierto hecho, una vez se ha dado otro anterior, al que el primero siempre ha seguido. Se rompe así con la concepción clásica de la causalidad como enlace *necesario* entre hechos, dado que siempre es posible la representación del *no-ser* del efecto (revelándose, por tanto, como *contingente*) una vez dado el hecho que tomamos como causa. El empirismo radical de Hume tendrá como consecuencia histórica la decisiva reactivación del *escepticismo* en el panorama filosófico del siglo XVIII, reactivación que será posteriormente neutralizada con la irrupción de la filosofía trascendental kantiana y su “*deducción trascendental de las categorías*”, en la que el filósofo de Königsberg demostrará la *necesaria* referencia de las categorías del entendimiento (entre las que contará la categoría de “causalidad”) a la sensibilidad, devolviéndole de este modo a la noción de la causalidad su carácter como enlace estrictamente *necesario* de fenómenos.

4. Contexto concreto del pasaje:

El ejemplo que consideramos ahora es presentado por Hume inmediatamente después de presentar el ejemplo que hemos titulado “las imposibles inferencias de Adán” y va destinado a *reforzarlo*. Se inscribe, por tanto, en la sección cuarta de su *Investigación*. Y es que Hume considera que es preciso retener todavía algo más al lector en la consideración de la diferencia esencial que distingue estos dos tipos de razonamientos, los posibles *por la sola razón* en base al principio lógico de contradicción y los posibles *por la experiencia* y, además, en atención a otro principio (el de la Costumbre o Hábito), si bien este principio todavía no ha sido presentado. El nexos que vincula en la argumentación de Hume el ejemplo de su Adán y este que ahora presentamos no es sino una cierta consideración en la que ahora nos demoraremos. Y es que Hume estima que todo el mundo admitirá sin dificultad que la relación causal solo es cognoscible *a posteriori*, esto es, a través de la experiencia, cuando tal relación se considera asociada a sucesos naturales raros y poco comunes, como por ejemplo los efectos explosivos de la pólvora en contacto con el fuego. En efecto, nadie diría que del mero análisis de la noción de la pólvora alguien podría haber sido capaz de inferir su cualidad explosiva. De hecho, la historia del uso y la investigación empírica con pólvora nos enseña que se necesitaron no pocos años de experimentación para dar con tal propiedad. Pero quizá, prosigue Hume, no haya tal consenso cuando la relación causal se presenta vinculada a sucesos naturales sumamente próximos y cotidianos. Y como Hume busca desterrar de la filosofía una cierta concepción de la relación causal hondamente arraigada y extendida, escogerá, como refuerzo de su argumento, un ejemplo sumamente banal y cotidiano. ¿Y qué más cotidiano para un burgués de la Escocia del siglo XVIII que presenciar el choque de unas simples *bolas de billar*?

Aunque es cierto que Hume ya está dando, entre líneas, la clave para la comprensión del nuevo principio que busca introducir en la filosofía, detengámonos un momento, antes de explicitarlo (en el siguiente ejemplo), y consideremos este ejemplo en sí mismo. De entrada, Hume nos sitúa, como en el anterior caso, ante un sujeto en una situación de vacío epistémico, pues ahora se invoca a un sujeto que acaba de entrar en el mundo y, por tanto, todavía no ha hecho ninguna experiencia. A diferencia nuestra, que podemos sin ninguna dificultad anticipar *grosso modo* qué sucederá cuando una bola de billar choca

con otra, aunque no sepamos todavía *en virtud de qué* podamos hacer tal anticipación, el sujeto que Hume nos propone parece que no sería capaz. Pregúntese entonces qué podría o no anticipar este sujeto como resultado o efecto del choque de dos bolas, por ejemplo, en una mesa de billar. Como nunca ha presenciado nada así, lo más lógico será pensar que no esperará nada o, en el caso de que espere algo, lo esperará de una forma totalmente arbitraria pues, efectivamente, jamás ha presenciado nada del mismo tipo. Habiéndonos comparado ahora nosotros, como lectores, con el sujeto de este ejemplo, la pregunta cae por su propio peso: ¿qué es aquello *que nos diferencia* y que permite que nosotros esperemos algo muy determinado y no cualquier cosa, mientras que a aquel le impide esperar nada determinado o, lo que es lo mismo, le permite solo esperar *cualquier* cosa? No puede ser algo del hecho en sí, pues tal hecho es exactamente *el mismo* tanto para nosotros como para aquel. Aquello que buscamos ha de ser, pues, algo *meramente subjetivo*, algo que es imposible de entresacar de los hechos mismos, algo que, teniendo relación con las impresiones, esto es, con los hechos del mundo, no es ni puede ser en sí mismo impresión. Por tanto, la imagen propuesta por Hume nos parece ser muy oportuna porque, siendo su contenido algo sumamente común (el choque de unas simples bolas de billar), permite, precisamente por su carácter común, compartido por cualquiera, hacer que todos paremos mientes en un prejuicio hondamente arraigado, el prejuicio de creer que la mente humana es capaz de anticipar *a priori* el efecto necesario mediante el análisis de la causa, pero también permite de soslayo, como hemos visto, hacer que dirijamos nuestra mirada hacia el lugar donde el principio buscado realmente se hallará.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

«Tendemos a imaginar que podríamos descubrir (...) efectos por la mera operación de nuestra imaginación, sin acudir a la experiencia. Nos imaginamos que si de improviso nos encontráramos en este mundo, podríamos desde el primer momento inferir que una bola de billar comunica su moción a otra al impulsarla, y que no tendríamos que esperar el suceso para pronunciarnos con certeza acerca de él. Tal es el influjo del hábito que, donde es más fuerte, además de compensar nuestra ignorancia, incluso se oculta y parece no darse meramente porque se da en grado sumo. (...) La mente nunca puede encontrar el efecto en la supuesta causa por el escrutinio o examen más riguroso, pues el efecto es totalmente distinto a la causa y, en consecuencia, no puede ser descubierto en él. El movimiento, en la segunda bola de billar, es un suceso totalmente distinto del movimiento en la primera. Tampoco hay nada en la última que pueda ser el más mínimo indicio de la otra. (...) Cuando veo, por ejemplo, que una bola de billar se mueve en línea recta hacia otra, incluso en el supuesto de que la moción en la segunda me fuera accidentalmente sugerida como el resultado de un contacto o de un impulso, ¿no puedo concebir que otros cien acontecimientos podrían haberse seguido igualmente de aquella causa? ¿No podrían haberse quedado quietas ambas bolas? ¿No podría la primera bola volver en línea recta a su punto de arranque o rebotar sobre la segunda en cualquier línea o dirección? Todas estas suposiciones son congruentes y concebibles. ¿Por qué, entonces, debemos dar preferencia a una, que no es más congruente y concebible que las demás? Ninguno de nuestros razonamientos *a priori* nos podrá jamás mostrar fundamento alguno para esta preferencia»

6. Indicaciones para su análisis:

El análisis de este ejemplo requiere de una contextualización previa, quizá al modo como la que ha sido ofrecida anteriormente. Por lo demás, sería interesante recalar *en que la estrategia* utilizada por Hume tanto en este ejemplo como en el anterior (y también en el próximo) para hacer que el lector se percate de que el conocimiento *a priori* (siempre identificado con el conocimiento *analítico*, esto es, el conocimiento que solo predica aquello que ya se encontraba implícitamente contenido en el sujeto) jamás puede anticipar un hecho, pues los hechos son todos distintos entre sí y el conocimiento de uno jamás penetra lo más mínimo en otro, pasa, como ya hemos mencionado, por suponer un sujeto cognoscitivo totalmente ingenuo. El recurso de situarnos artificialmente precisamente en el *grado cero* de la experiencia tiene la gran ventaja de situar al lector precisamente *allí donde nunca está*, pues precisamente, como decíamos, Hume está buscando sacar a la luz aquello que por sumamente trivial, cotidiano y, a fin de cuentas, obvio, jamás resulta tematizado. Y es que, en efecto, al sujeto de conocimiento siempre se le supone *alguna experiencia*, algún contacto con la realidad y, por tanto, *algún conocimiento*. Pero Hume, mostrando con ello gran agudeza, nos propone un sujeto totalmente vacío de experiencia, un sujeto que sería, por así decir, el equivalente humano de la *tabula rasa* lockeana. Este, exactamente igual que el Adán del anterior ejemplo, limitaría su conocimiento *a lo que percibe*, sin poder dar un paso más allá. Podría entonces, por ejemplo, describir los colores que ve en las bolas de billar; si las mira de cerca, podrá saber si alguna tiene alguna pequeña imperfección; si las toca y a continuación toca la mesa sobre la que se encuentran, podrá percibir una diferencia de textura. Nada de esto implica un razonamiento causal. Pero mientras no vea a ambas bolas chocar será totalmente incapaz de *anticipar* qué habrá de resultar de ese choque.

De hecho, este ejemplo va más allá, pues nos permite ver con meridiana claridad que *aunque* el sujeto en cuestión hiciera efectivamente la experiencia de *un* choque de bolas, también seguiría estando sumamente desinformado por lo que hace a la relación causal, relación que dice que *dado algo*, un hecho, “A”, *ha de seguirle* otro algo, otro hecho, “B”, de forma *totalmente necesaria*. Ciertamente, es posible que la cosa cambiara tras varios intentos, pues percibiría un resultado *similar* en cada uno de ellos. Percibiría, ciertamente, regularidad, pues aunque los resultados de los choques variaran mucho, siempre vería a una bola perder velocidad mientras que percibiría un aumento de velocidad repentino en la otra. Pero, y he aquí lo paradójico, aunque *empezara a atisbar*, en virtud de sus reiteraciones, algo así como un cierto influjo causal, y aunque a partir de entonces redoblara la atención y el cuidado en la observación de sus experimentos con choques de bolas, el sujeto del ejemplo *seguiría*, en todo caso, sin ser capaz de concebir tal influjo como *necesario*. Tendría noticia, pues, del influjo causal, pero solo lo concebiría como un simple *hecho*, ya que, como muy gráficamente apunta Hume en el ejemplo mismo, ¿acaso no es perfectamente posible que ambas bolas, por ejemplo, permanecieran inmóviles tras su contacto? Esta es una de tantas posibilidades, y que no se den no implica que no *puedan* darse, pues nada hay de contradictorio en ello.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede utilizarse a la hora de explicar la propia teoría del conocimiento de Hume (en el segundo curso de Bachillerato), pero sobre todo a

la hora de exponer y realizar la crítica de la relación causal. Por tanto, el ejemplo no solo se circunscribe a Hume, sino que en la historia de la filosofía puede traerse a colación también explicando, por ejemplo, a Descartes o a Kant. También podrá ser útil a la hora de exponer la filosofía de la ciencia.

EJEMPLO Nº 5.

EL LENTO APRENDIZAJE DE ADÁN

1. Autor: David Hume.

2. Localización exacta del pasaje:

HILL GREEN, T., HODGE GROSE, T. «*The Philosophical Works of David Hume*» (vol. 4). London: Longmans, Green & Co., 1875, pp. 36-37. Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: HUME, D. «*Investigación sobre el conocimiento humano*». Madrid: Alianza Editorial, 2010, pp. 75-76.

3. Contexto general de la obra:

La «*Investigación sobre el conocimiento humano*» de David Hume, publicada en 1748, constituye una refundición de la primera parte de su «*Tratado de la naturaleza humana*», obra que por su parte vio la luz entre 1739 (publicación de la parte primera, destinada al examen del *entendimiento*, y segunda, dedicada al análisis de las *pasiones* humanas) y 1740 (publicación de la parte tercera del libro, en la que Hume estudió la *moral*). Debido al poco éxito que obtuvo con su «*Tratado de la naturaleza humana*», Hume se decidió a publicar dos obras separadas, de menor extensión, tituladas: «*Investigación sobre el conocimiento humano*» e «*Investigación sobre los principios de la moral*», con la intención de exponer, según un tono más *popular*, sus doctrinas filosóficas. Estas dos investigaciones sí que tuvieron la repercusión deseada por su autor en el mundo de los lectores.

Por lo que hace al contenido teórico de la «*Investigación sobre el conocimiento humano*», puede afirmarse que en ella Hume afirma, discute y defiende los principios de su teoría del conocimiento, así como ciertas implicaciones que de ellos se derivan. Los temas de los que el autor se hace cargo en esta obra son muy variados, siendo así que entre ellos pueden contarse –por señalar solo algunos- la distinción entre las dos grandes clases de filosofías (abstracta y popular), una investigación sobre el origen y los principios de conexión de las ideas de la mente, una importante crítica a la concepción tradicional del enlace causal, un examen de la razón en los animales o una investigación en torno a los milagros.

Podemos señalar dos objetivos generales de Hume con esta obra: en primer lugar, como ya hemos comentado, Hume buscaba ofrecer a sus lectores una obra más comprensible que su primer «*Tratado*», es decir, una obra en la que sus teorías se expusieran con un menor grado de abstracción y fueran, así, más próximas al entendimiento común. Esto lo consiguió mediante el recurso reiterado al uso de ejemplos sencillos y clarificadores. En segundo lugar, es posible afirmar que Hume pretendía, no solo con esta obra, sino también con su «*Tratado*» de juventud, establecer las bases de un *empirismo* filosófico consecuente (radicalizando así la propuesta de John Locke), tratando con ello, al mismo tiempo, de confrontar la propuesta *racionalista* inaugurada en Francia durante el siglo XVII con la obra del célebre René Descartes. Así pues, Hume defenderá que la *experiencia* (y no la razón), la cual nos ofrece las impresiones (“*Impressions*”) sensibles, constituye el *origen* de todo conocimiento. Por lo que hace a la crítica de la noción heredada de la

causalidad, que repercutirá hondamente en la *Crítica de la razón pura* de Kant, es necesario señalar que Hume considerará el vínculo causal como un enlace establecido *en y por la propia subjetividad humana*, la cual se *acostumbra o habitúa* a esperar un cierto hecho, una vez se ha dado otro anterior, al que el primero siempre ha seguido. Se rompe así con la concepción clásica de la causalidad como enlace *necesario* entre hechos, dado que siempre es posible la representación del *no-ser* del efecto (revelándose, por tanto, como *contingente*) una vez dado el hecho que tomamos como causa. El empirismo radical de Hume tendrá como consecuencia histórica la decisiva reactivación del *escepticismo* en el panorama filosófico del siglo XVIII, reactivación que será posteriormente neutralizada con la irrupción de la filosofía trascendental kantiana y su “*deducción trascendental de las categorías*”, en la que el filósofo de Königsberg demostrará la *necesaria* referencia de las categorías del entendimiento (entre las que contará la categoría de “causalidad”) a la sensibilidad, devolviéndole de este modo a la noción de la causalidad su carácter como enlace estrictamente *necesario* de fenómenos.

4. Contexto concreto del pasaje:

La ubicación de este ejemplo es la sección quinta de la *Investigación sobre el conocimiento humano*, sección que lleva por título: *Solución escéptica de estas dudas*, es decir, de las dudas escépticas sobre la cuestiones de hecho y, en general, sobre la relación causal que ha levantado en la sección anterior. Vinculándose estrechamente con los dos ejemplos que ya han sido expuestos (“las imposibles inferencias de Adán” y “las bolas de billar”), este ejemplo concluye el arco argumental que llevará desde la presentación de la distinción entre relaciones de ideas y cuestiones de hecho hasta la exposición del principio de la Costumbre o el Hábito como el principio en el que se basan las inferencias que se relacionan con los hechos futuros y, por tanto, el principio que fundamenta *subjetivamente* la relación de causa y efecto. Como ya sabemos, lo que Hume ha cuestionado en todo momento es la propia idea de relación causal como conexión necesaria, estricta, de hechos. Pero Hume también está cuestionando, a un tiempo, que las proposiciones que realizamos sobre hechos futuros tengan como fundamento o razón de ser *ningún razonamiento u operación del entendimiento*, pues tal es, en efecto, la implicación más externa que se desprende de las consideraciones realizadas y de los ejemplos que hemos venido analizando. Si hubiera algún tipo de razonamiento o inferencia del entendimiento de las que tales proposiciones derivaran, entonces con la experiencia del *primer* caso ya debería haber materia suficiente para que el entendimiento, mediante inferencia *a priori*, extendiera conclusiones al resto de casos futuros del mismo tipo. Pero es claro que esto no es así, puesto que, regresando ahora al ejemplo de las bolas de billar, una única experiencia de su choque no aporta materia suficiente para que podamos esperar con plena seguridad que un efecto semejante sucederá en absolutamente todos los casos futuros de choque de bolas. Ahora bien, es digno de notarse que, si aumentamos los casos de choques de bolas y los efectos aparecen todos homogéneos, entonces *la confianza* en el efecto esperado para el caso aún no acontecido *aumentará*, pero ¿en qué se fundará ese aumento de confianza si precisamente todos los casos considerados han sido homogéneos y uniformes? Si lo experimentado en el primer caso es *lo mismo*, o algo muy próximo, a lo experimentado tras cien repeticiones, ¿en qué nuevo dato se apoyará este aumento de confianza que nos acaece? No hemos experimentado nada distinto,

nada nuevo, en el caso primero ni en ninguno de los demás hasta el caso ciento uno, ¿en virtud de qué, pues, han variado nuestras expectativas respecto a las repeticiones que todavía están por ensayar? Esta es la pregunta a la que este ejemplo trata de dar respuesta.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

«Supongamos que una persona, dotada incluso con las más potentes facultades de razón y reflexión, repentinamente es introducida en este mundo. Inmediatamente observaría una sucesión continua de objetos y un acontecimiento tras otro, pero no podría descubrir nada más allá de esto. Al principio, ningún movimiento le permitiría alcanzar la idea de causa y efecto, puesto que los poderes particulares, en virtud de los cuales se realizan todas las operaciones naturales, nunca aparecen a los sentidos, ni es razonable concluir meramente porque un acontecimiento en un caso precede a algún otro, que, por ello, uno es la causa y el otro el efecto. Su conjunción puede ser arbitraria y casual. Puede no haber motivo alguno para inferir la existencia del uno de la aparición del otro. Y, en una palabra, tal persona, sin mayor experiencia, no podría hacer conjeturas o razonar acerca de cualquier cuestión de hecho o estar segura de nada, aparte de lo que le estuviera inmediatamente presente a su memoria y sentidos.

Supongamos ahora que ha adquirido más experiencia y ha vivido en el mundo tiempo suficiente como para haber observado qué objetos o acontecimientos familiares están constantemente unidos. ¿Cuál es la consecuencia de esta experiencia? Inmediatamente infiere la existencia de un objeto de la aparición de otro. Pero, con toda su experiencia, no ha adquirido idea o conocimiento alguno del secreto poder por el que un objeto produce el otro, ni está forzado a alcanzar esta inferencia por cualquier proceso de razonamiento. Pero, de todas maneras, se encuentra obligado a realizarla. Y aunque se convenciese de que su entendimiento no tiene parte alguna en la operación, de todas formas continuará pensando del mismo modo. Hay algún otro principio que le determina a formar tal conclusión. Este principio es la Costumbre o el Hábito»

6. Indicaciones para su análisis:

El análisis de este ejemplo ha de apoyarse, de nuevo, en una explicación como la aportada anteriormente, explicación que subraye la imposibilidad de que las conclusiones que extraigamos en relación con hechos futuros tengan por base inferencias del entendimiento, pues precisamente este hecho ayuda a la comprensión del hecho de que solo la costumbre resulta ser el fundamento meramente subjetivo en el cual se basa todo nuestro operar con causas y efectos.

Por lo demás, haremos ahora una precisión con respecto al título que hemos escogido para este ejemplo que nos ayudará a entender mejor de qué se trata con el principio de la costumbre, principio que este ejemplo nos presenta muy intuitivamente. A este ejemplo le dimos el título de “el lento *aprendizaje* de Adán”, pero lo que este ejemplo muestra no es un efecto-aprendizaje en modo alguno (si por “aprendizaje” se entiende la adquisición de conocimientos nuevos), sino un puro acostumbrarse de su mente a la dinámica de la repetición del caso y del aparecer de efectos homogéneos. Hemos escogido el término “aprendizaje” porque queríamos denotar que el sujeto del ejemplo ciertamente se transformaba en alguna dirección, que su mente sufría una modificación efectiva, pero no porque adquiriera nuevos conocimientos, sino porque el lugar

desde el que reflexiona sobre las repeticiones que efectúa sufre una modificación en orden a la generación de expectativas. Ha aprendido, como si dijéramos, a deletrear causalidad donde solo percibe uniformidad en la repetición; ha aprendido a esperar la aparición de algo tras el acontecer de otro algo diferente; en una palabra, una *larga costumbre* le ha preparado para dar aquel paso, lógicamente injustificable y que ningún razonamiento o análisis en cuestiones de hecho alcanza, esto es, el paso consistente en introducir en sus registros algo que no estaba ni podía estar, una *ficción de conexión o influjo real* que ligara meros hechos de los que perceptivamente solo cabe afirmar que, de hecho, se siguen unos a otros en el tiempo.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede utilizarse a la hora de explicar la propia teoría del conocimiento de Hume (en el segundo curso de Bachillerato), siendo así que puede servir de puente, en concreto, para la presentación del principio de la Costumbre, pues de hecho así lo está utilizando el propio Hume.

EJEMPLO N° 6.

EL PRÍNCIPE INDIO Y LAS HELADAS

1. Autor: David Hume.

2. Localización exacta del pasaje:

An Enquiry Concerning Human Understanding/Investigación sobre el entendimiento humano. Edición canónica: *Enquiries Concerning Human Understanding and Concerning the Principles of Morals*, L. A. Selby-Bigge (ed.), Oxford University Press, 1975 (3ª ed.). Traducción castellana: *Investigación sobre el entendimiento humano*, Istmo, 2004. Capítulo 10: Sobre los milagros.

3. Contexto general de la obra:

Publicada originalmente en 1748, en esta obra Hume intenta resumir y aclarar sus ideas acerca del conocimiento humano, desde una clave de interpretación empirista. En su momento tuvo un propósito divulgativo, que buscaba enmendar la escasa aceptación de su obra anterior *Tratado de la naturaleza humana*. Posteriormente, se ha convertido en uno de los textos fundamentales de la filosofía empirista y de la filosofía moderna en general.

4. Contexto concreto del pasaje:

El ejemplo tiene lugar en el capítulo 10, en el cual se discute la posibilidad epistemológica de los “milagros”. En él intenta demostrar Hume la escasa credibilidad de los relatos sobre hechos milagrosos, en la medida en que contradicen la experiencia común humana. Hume acepta como razonable la desconfianza frente a una narración que no encaja con nuestra experiencia previa, poniendo como ejemplo el escepticismo de alguien que vive en climas templados frente al relato de fenómenos que solamente tienen lugar en climas fríos y que él nunca ha podido ver.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“El príncipe indio que se negó a aceptar los primeros relatos sobre las heladas razonaba correctamente; y, por supuesto, hizo falta un testimonio muy fuerte para lograr su asentimiento a unos hechos que se originaban en un estado de la naturaleza con el que no estaba familiarizado y eran tan poco semejantes a los sucesos de los que tenía una experiencia constante y uniforme. Aunque no fueran contrarios a su experiencia, no se conformaban con ella.

[Continua en nota al pie]: Ningún indio, es evidente, podría tener experiencia de que el agua no se hiele en climas fríos. Esto es colocar a la naturaleza en una situación que le es totalmente desconocida y le es imposible decir *a priori* lo que pueda resultar de ella. Es hacer un nuevo experimento, cuya consecuencia siempre es incierta. A veces puede uno conjeturar a partir de la analogía lo que ha de seguir, pero, de todas formas, esto no es más que una conjetura. Y se ha de reconocer que, en el presente caso del hielo, el acontecimiento se sigue contrariamente a las reglas de la analogía y es tal como no esperaría un *indio* racional. Las operaciones del frío sobre el agua no son graduales, de acuerdo con los grados de frío, sino que, cuando llega al punto de helarse, el agua pasa

en un momento de la máxima liquidez a la dureza más absoluta. Un acontecimiento tal puede considerarse *extraordinario* y requiere un testimonio bastante fuerte para hacerlo creíble por gentes de un clima cálido; pero, de todas formas, no es *milagroso* ni contrario al curso uniforme de la naturaleza en casos donde las circunstancias son las mismas. Los habitantes de Sumatra siempre han visto el agua fluida en su clima, y la congelación de sus ríos ha de considerarse un prodigio; pero jamás vieron agua en Moscú durante el invierno y, por tanto, no pueden estar fundadamente seguros de lo que sería la consecuencia allí”.

6. Indicaciones para su análisis:

Con este ejemplo, Hume intenta negar el argumento de autoridad esgrimido por quienes fundamentan la verdad de los milagros bíblicos en el testimonio de quienes (supuestamente) los vieron por sí mismos (apóstoles, etc.). El mero testimonio de alguien, por más que esté supuestamente fundado en la experiencia, no es suficiente para contradecir la serie completa de la experiencia con la cual se halla familiarizada otra persona. En todo caso, el ejemplo en cuestión no es como tal el de un hecho milagroso, sino el de un hecho simplemente extraordinario. La dificultad de dar crédito a un relato se acrecienta aún más frente a un hecho no tan sólo extraordinario, sino realmente milagroso (la resurrección de alguien que ha muerto, por ejemplo).

7. Indicaciones para su uso en clase: el ejemplo se puede utilizar, claro está, en la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, cuando se explica el pensamiento de David Hume. Más concretamente, es muy útil para mostrar que la célebre crítica del principio de causalidad no pretende defender la contingencia absoluta de la experiencia, pues lo razonable es, al contrario, tener la expectativa de una continuidad y congruencia de las nuevas experiencias con las experiencias anteriores. Asimismo, también se puede utilizar en la asignatura de Filosofía (4º ESO y/o 1º de Bachillerato) como ejemplo de razonamiento inductivo y los límites de este tipo de razonamiento: los argumentos inductivos nunca son absolutamente necesarios.

EJEMPLO Nº 7.
EL PICHÓN Y EL GATO

1. Autor: Jean-Jacques Rousseau.

2. Localización exacta del pasaje:

Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres, traducción de Mauro Armiño, Alianza editorial, 1980 (sucesivas ediciones), pp. 245-246. Ed. canónica: *Oeuvres complètes, tome III: Du Contrat social – Écrits politiques*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, nº 169, 1964 (editado por Bernard Gagnebin y Marcel Raymond).

3. Contexto general de la obra:

Discurso redactado por Rousseau para participar en el concurso convocado por la Academia de Dijon acerca de la cuestión “¿Cuál es el origen de la desigualdad entre los hombres, y si es respaldada por la ley natural?” en 1754. Publicado por Rousseau al año siguiente. Constituye una de las obras más emblemáticas del autor y uno de los hitos fundamentales en la tradición de pensamiento político y social contractualista. En ella expone Rousseau su concepción del estado natural del ser humano, defendiendo la tesis de la bondad natural. La obra constituye un punto ineludible de referencia para la antropología filosófica y la filosofía política contemporáneas.

4. Contexto concreto del pasaje:

Rousseau ha completado su descripción de la naturaleza física del ser humano, y comienza la descripción de su naturaleza “metafísica y moral”. El punto de partida de dicha descripción es el contraste con la naturaleza animal.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“No veo en cualquier animal más que una máquina ingeniosa, a la que la naturaleza ha dado sentidos para estimularse a sí misma, y para protegerse, hasta cierto punto, de cuanto tiende a destruirla o perturbarla. Percibo precisamente las mismas cosas en la máquina humana, con la diferencia de que la naturaleza hace todo por sí sola en las operaciones de la bestia, mientras que el hombre concurre a las suyas en calidad de agente libre. La una escoge o rechaza por instinto, el otro por un acto de libertad; lo cual hace que la bestia no pueda apartarse de la regla que le está prescrita, ni siquiera cuando le sería ventajoso hacerlo, y que el hombre se aparte de ella con frecuencia para perjuicio suyo. Así es como un pichón morirá de hambre junto a una fuente llena de las mejores carnes, y un gato sobre un montón de frutos, o de grano, aunque ambos bien podrían nutrirse del alimento que desdeñan si se les hubiera ocurrido intentarlo. Así es como los hombres disolutos se entregan a excesos que les causan la fiebre y la muerte; porque el espíritu deprava los sentidos, y la voluntad sigue hablando cuando la naturaleza calla”.

6. Indicaciones para su análisis:

El ejemplo pretende poner de manifiesto que el ser humano, a diferencia de los animales, no está completamente determinado por el impulso natural; al

contrario, en él la libertad es más fuerte que la naturaleza y se impone sobre el bienestar meramente físico. Por un lado, ello supone una ventaja frente al animal, ya que el ser humano puede adaptarse a múltiples entornos (busca su alimento y la satisfacción de sus necesidades en distintos hábitats); por otro lado, ello acarrea el peligro de que, desoyendo la tendencia natural a la supervivencia y al bienestar, el ser humano incurra en comportamientos dañinos para su persona.

7. Indicaciones para su uso en clase:

El texto es idóneo para explicar la especificidad del ser humano en la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato. Asimismo, también se puede emplear en la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato para explicar el pensamiento del autor, en particular el problema del ser humano.

EJEMPLO N^o 8.
LA BATALLA NAVAL

1. Autor: Aristóteles.

2. Localización exacta del pasaje:

De Interpretatione, 19a 23-32. Ed. canónica: *Aristotelis Categoriae et Liber de Interpretatione* (ed. L. Minio-Paluello), Oxford University Press, 1949. Traducción castellana: *Categorías y Sobre la interpretación* (trad. Jorge Mittelmann), Losada, 2009, pp. 171-172.

3. Contexto general de la obra:

Obra redactada por Aristóteles en el siglo IV a. C (no se conoce la fecha exacta), en la cual se analizan diversas cuestiones relacionadas con la enunciación lingüística. Ha sido sumamente influyente en los ámbitos de la filosofía del lenguaje, la metafísica y los estudios aristotélicos en general.

4. Contexto concreto del pasaje:

Aristóteles está discutiendo los enunciados modales, es decir, aquellos en los que se afirma o se niega algo con carácter de posibilidad, de necesidad o de imposibilidad. Al hilo de dicha discusión, entabla una polémica contra los defensores del determinismo (no se mencionan representantes concretos, pero en otros contextos los megáricos son los interlocutores habituales). Éstos sostienen que si un enunciado respecto a hechos futuros, como que mañana habrá una batalla naval, es en sí mismo verdadero o falso, entonces es que dicho hecho ya está determinado de antemano, pues de lo contrario el enunciado no sería ni verdadero ni falso. Aristóteles replica que el enunciado no es ni verdadero ni falso, necesariamente, en el momento de la enunciación, por más que lo sea una vez que el hecho haya tenido lugar.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Resulta necesario, por ende, que lo que es sea, cuando es; y que lo que no es no sea, cuando no es. No es necesario, sin embargo, ni que todo lo que es, sea, ni que todo lo que no es, no sea. No es lo mismo [decir], en efecto, que “todo lo que es, es necesariamente *cuando es*”, que [decir] sin restricción: “[lo que es] es por necesidad” (y la misma distinción debe hacerse, también, respecto de lo que no es). Idéntico argumento ha de aplicarse a la contradicción (*antíphasis*): es necesario que todo sea o no sea (y por cierto que [necesariamente todo] será o no será); pero no cabe dividir diciendo que uno de los dos enunciados [de la contradicción] sea necesario. Me refiero, por ejemplo, a que necesariamente *mañana habrá o no habrá una batalla naval*, sin que sea, no obstante, necesario ni que mañana ocurra una batalla naval, ni que mañana no ocurra [una batalla naval]. Es necesario, en cambio, que o bien ocurra, o bien no ocurra”.

6. Indicaciones para su análisis:

Como ya se ha apuntado más arriba, los adversarios del ejemplo son los defensores del determinismo, entre los cuales cabe destacar a los representantes de la Escuela de Megara (el llamado “argumento victorioso”

de Diodoro Crono, por ejemplo). Frente a los argumentos deterministas, Aristóteles sostiene que la verdad o falsedad de los enunciados no implica la necesidad de los hechos a los que se refieren. Así, el enunciado “mañana habrá una batalla naval” es verdadero o falso, pero sólo lo será de manera necesaria una vez que el hecho haya tenido lugar (o no). Asimismo, la oposición en sí misma (“habrá o no habrá una batalla naval”) es necesariamente verdadera, pero sólo en tanto que oposición (tautológica), no porque lo sea alguno de sus miembros. Al argumento subyace la concepción aristotélica de la potencia y el acto: la batalla naval es en potencia, pudiendo actualizarse o no.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Se puede emplear, claro está, en la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, para explicar la diferencia entre potencia y acto en Aristóteles. También se puede emplear en la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato para explicar la diferencia entre “posible”, “imposible” y “necesario” desde el punto de vista del lenguaje y desde el punto de vista metafísico.

EJEMPLO N° 9.

EL REPOSO COMO RESULTADO DE LA OPOSICIÓN REAL

1. Autor: Immanuel Kant

2. Localización exacta del pasaje:

Ubicación del pasaje en la edición canónica: KANT, I.: *Kants gesammelte Schriften*, edición de la Preußische Akademie der Wissenschaften, Berlín, 1900-, 29 vols. (edición en curso): *Versuch den Begriff der negativen Grössen in die Weltweisheit einzuführen*, división I, “Werke”, vol. II, 1905/1912. Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: KANT, I., «Ensayo para introducir en la filosofía el concepto de magnitudes negativas», *Diálogos*, 29/30, 1977, pág. 141.

3. Contexto general de la obra:

El «*Ensayo para introducir en la filosofía el concepto de magnitudes negativas*» fue publicado en 1763 y ha de ubicarse, por tanto, en el denominado período precrítico de la filosofía de Kant. Este periodo comienza en 1755 con la publicación de los «*Pensamientos sobre la nueva estimación de las fuerzas vivas*» en 1747 y acaba cuando ve la luz la «*Nova Dilucidatio*» en 1770, tras lo cual siguen los once años de silencio que preceden al nacimiento de la «*Crítica de la Razón pura*» en 1781. Como puede apreciarse, el escrito del que nos ocupamos se encuentra en la última etapa del periodo precrítico. Por ello, el concepto de oposición real que Kant propone en él se encuentra muy depurado tras años de discusión con la tradición metafísica, al punto de que este concepto dispondrá de un alcance hermenéutico transversal a las tres *Críticas* posteriores.

El contexto teórico en el que se inscribe el «*Ensayo para introducir en la filosofía el concepto de magnitudes negativas*» es, como decimos, el de una discusión con la tradición metafísica. En concreto, Kant discute en este escrito el modo en que hasta entonces se había pensado la oposición entre realidades, es decir, entre la realidad y la nada (o entre lo positivo y lo negativo). Autores como Leibniz o Spinoza entendían la nada (o lo negativo) como la ausencia o carencia de realidad (o positividad) y, en este sentido, como la *negación de una magnitud* o realidad en sí misma positiva. Así pues, lo negativo no disponía, por así decir, de consistencia propia, sino que sólo se densificaba sobre el trasfondo de lo puramente real o positivo, que la tradición pensaba mediante el concepto de Dios. Pues bien, a la luz de este reparto entre lo positivo y lo negativo la metafísica dogmática pensaba el ser finito como un ser compuesto de realidad y negación: cualquier ente finito es lo que es (un “árbol”, por ejemplo) por *no ser* otras tantas cosas (“piedra”, “cielo”, etc.) y, en este sentido, todas esas cosas que el ente finito no es constituyen negaciones cuyas a partir de las cuales se determina su realidad (es decir, su esencia o su “qué es”). Frente a esta finitud, la tradición pensaba el ser infinito de Dios como un ente no afectado por negación alguna y, por tanto, un ente que lo es, por así decir, todo: un ente al cual le pertenece toda realidad y que, por tanto, excluye toda negación. Así pues, frente al ser finito de los entes mundanos, que son lo que son porque no son otras tantas cosas, el ser infinito de Dios se concibe como el de un ente que es lo que es porque

excluye todo no ser. Vale decir, por tanto, que en el concepto de Dios que esgrimía la metafísica tradicional (y sólo en él) se cumple íntegramente el principio de no contradicción. Con ello se pone de manifiesto que la oposición entre realidad y negación se pensaba en términos puramente lógicos, lo cual quiere decir que la nada o el no ser se concebían como resultado de una contradicción y, por tanto, como nada en términos absolutos (*nihil negativum*). Por consiguiente, en la medida en que toda determinación de un ente finito se ejercía mediante negaciones, la ontología se veía conducida hacia un ente infinito como trasfondo puramente positivo sobre el que se determinaban o se delimitaban las realidades finitas. En este sentido, para ilustrar la relación de los seres finitos con Dios Kant se sirve de la analogía con el espacio: los seres finitos son *en* Dios a la manera en que las figuras geométricas se recortan, de-limitan o de-terminan en el espacio infinito. Como se puede apreciar, semejante metafísica concebía la relación de Dios con los entes mundanos como una relación de *inmanencia* y, por tanto, los seres mundanos se entendían, por así decir, como puntos de sombra en la superficie de la positividad pura. O dicho de otro modo: como *apariencias* cuya realidad o *esencia* dependía de su enraizamiento en la realidad puramente positiva, a saber: Dios. Pues bien, frente a esta metafísica del infinito que relega el ámbito de la finitud al de las apariencias reacciona el escrito de 1763 proponiendo un nuevo modo de pensar la relación entre lo positivo y lo negativo.

Autores como Deleuze han subrayado que la ontología fundamentada por Kant en la *Crítica de la Razón Pura* sustituye el reparto *esencia/apariencia* en el que vivía la metafísica dogmática por el reparto *condiciones del aparecer/lo que aparece*. Pues bien, no sería exagerado decir que semejante sustitución comienza por la crítica, en el escrito de 1763, a la oposición meramente lógica entre realidades. Esta crítica comporta el reconocimiento de que entre las realidades finitas se da un tipo de oposición que exige pensar la nada o lo negativo de una nueva forma, a saber: la *oposición real*. Kant denomina a esta oposición en ocasiones *oposición efectiva*, tomando la calificación de “efectiva” en el sentido de efectividad real o existencia (*Wirklichkeit*). Puesto que esta oposición no es pensable en términos meramente lógicos, se advierte que ya para el Kant de 1763 las relaciones de existencia no son reductibles al ámbito de la mera lógica, y para captar esta especificidad de las relaciones entre existentes es para lo que surge el concepto de magnitud negativa y de oposición real. Así pues, vale decir que para dar razón de la oposición real es preciso salir del ámbito de los conceptos, pues como dirá Kant en un escrito tardío denominado *Los progresos de la metafísica desde Leibniz y Wolff* (1791), la oposición real sólo puede representarse mediante la intuición, a la cual se reserva también, justamente, el acceso a la existencia. En este sentido, el concepto de magnitud negativa (y, con él, el de oposición real) supone el reconocimiento de la especificidad de la existencia frente al ámbito de la mera lógica y propicia no sólo el surgimiento del concepto de intuición, sino asimismo de los conceptos de posibilidad real y síntesis, como puede apreciarse en «*El único fundamento de una demostración de la existencia de Dios*», también de 1763. A partir de ambos escritos se pueden precisar someramente los comienzos de la crítica kantiana a la metafísica del infinito y proporcionar, con ello, una orientación más completa sobre el contexto teórico y la intención de este escrito.

Frente a la tradición anterior, Kant sostendrá que las realidades finitas y existentes no sólo admiten ser pensadas en términos de contradicción, sino que también precisan pensarse en términos de oposición lógica. Al contrario de lo que ocurría con la oposición lógica, en la oposición real los términos opuestos son en sí mismos positivos y, por tanto, el carácter negativo lo da la relación entre ambos. Así, en el primero de los ejemplos que hemos puesto sobre este escrito, el reposo puede pensarse no solo como la ausencia o carencia de razones positivas (en este caso: fuerzas motrices) para el movimiento. Antes bien, puede pensarse en términos de una oposición entre dos fuerzas de igual magnitud pero ejercidas en distinto sentido que, por ello, mantienen el cuerpo en reposo. Esta oposición es real y en ella hay una supresión recíproca de las consecuencias, es decir, (en nuestro ejemplo) del movimiento del cuerpo hacia una u otra dirección. Ahora bien, la consecuencia de esta negación no es la nada en sentido absoluto (*nihil negativum*), como ocurriría en virtud de la contradicción, sino que en ella se piensa algo, a saber: el reposo. En efecto, el reposo no se piensa aquí como resultado de la supresión por oposición lógica, sino por oposición real y, por tanto, se piensa en la medida en que *no se dan* las consecuencias señaladas. Ahora bien, estas consecuencias suprimidas no son, por ello, la nada en sentido absoluto, sino que más bien ocurre que el cuerpo está *privado* de ellas pero se hayan, por así decir, en estado potencial y, por tanto, pueden actualizarse en cuanto cese la oposición real. A este respecto habla Kant de una nada *relativa* como resultado de la privación (*nihil privativum*) en el sentido de que es una nada que se refiere o es relativa a ciertas consecuencias que no se dan. Pues bien, para subrayar la relación de este concepto de oposición real con la crítica a la metafísica tradicional simplemente señalaremos la heterogeneidad que introduce el mismo entre el ser divino y el ser mundano.

Mientras que la relación de los seres finitos en su existencia ha de ser pensada no sólo en términos de oposición lógica sino, asimismo, en términos de oposición real, en el ser divino, sin embargo, no puede ser pensada una oposición real entre realidades. En efecto, como se señala en «*El único fundamento para una demostración de la existencia de Dios*», no es posible que este ente esté afectado por privaciones. De este modo, puesto que en el ser de Dios no es pensable una oposición real entre realidades ocurre que se da una diferencia de naturaleza entre el ser divino y el ser mundano. Esta diferencia es lo que permite a Kant sustituir la relación de inmanencia de los seres en Dios por una relación de *trascendencia* en la que los seres no son dados en Dios, sino que son dados *por* él. Ahora bien, esta relación (el “ser dados por”), no puede pensarse como una relación explicitativa (como si fuera un “seguirse de”), pues en la medida en que la misma ha de pensarse como una relación de causación, no puede concebirse, afirma Kant ya en 1763, como una relación de análisis. Esto supone el reconocimiento de una heterogeneidad entre el ser divino y el ser mundano, una diferencia que quiebra la continuidad de ser entre ambos y hace que el teísmo haga acto de presencia. De este modo, la separación de Dios del mundo que acontece en estos escritos comienza a abrir el espacio necesario para que surja la ontología de 1781, una ontología que se edificará, por tanto, sobre las ruinas de las metafísicas del infinito.

4. Contexto concreto del pasaje:

Este ejemplo se encuentra al comienzo del escrito sobre las magnitudes negativas, y Kant se sirve de él para ilustrar la distinción entre una oposición lógica y una oposición real. Una oposición lógica se basa en el principio de no contradicción y consiste, por tanto, en que de la misma cosa se afirme y se niegue algo simultáneamente. En virtud de la contradicción interna, el resultado de la oposición lógica es algo imposible de pensar (una imposibilidad a la que Kant denomina imposibilidad lógica) y, por tanto, algo irrepresentable. Puesto que lo impensable o irrepresentable no es nada para nosotros, Kant se refiere a ello como la nada en términos *absolutos* (*nihil negativum*). Frente a esta oposición lógica, una oposición real no se basa en la contradicción, pese a que en ella se dan también dos predicados contrapuestos entre sí. Así pues, en la medida en que no hablamos de una oposición lógica, el resultado de la misma no es lo impensable o irrepresentable (*nihil negativum*), sino que la oposición en cuestión genera una supresión recíproca de las consecuencias que habrían de darse si no se diera la misma. Nos serviremos del ejemplo propuesto para ilustrar esto.

El reposo pensado en términos de oposición lógica sería justamente la ausencia de movimiento: si un cuerpo no se mueve es porque no hay ninguna razón positiva (una fuerza, por ejemplo) que lo impulse a moverse. En este sentido, el reposo comportaría la negación de una magnitud (a saber: del movimiento), porque según el principio de contradicción el hecho de que un cuerpo esté en reposo excluye que esté, a la vez, en movimiento. Pero el reposo puede pensarse también en términos de oposición real, y entonces no ocurre que sea resultado de la ausencia del movimiento. Antes bien, en términos de oposición real el reposo es fruto de la acción de dos fuerzas de igual magnitud que se ejercen en sentido contrario y, por consiguiente, lo que es puesto por una fuerza es suprimido por la acción de la otra. Así pues, el reposo no es la ausencia de razones positivas que impulsen al cuerpo a moverse, sino más bien el resultado de dos razones positivas de igual magnitud pero contrapuestas entre sí: no es la negación de una magnitud, sino el resultado de una oposición en términos de magnitudes negativas. En este sentido, lo que ocurre en una oposición real es una supresión recíproca de las consecuencias: si solo se diese una de las dos fuerzas, el cuerpo se movería en un sentido u otro, pero como se dan las dos fuerzas contrapuestas entre sí se suprimen los dos movimientos (es decir, las dos consecuencias de la acción de las fuerzas) y lo que resta es el reposo. De este modo, en la oposición real se piensa algo (el reposo), pero se piensa en tanto que no se dan ciertas consecuencias (el movimiento hacia un lado u otro). Estas consecuencias, sin embargo, no son la nada en sentido absoluto (*nihil negativum*), pues pueden hacerse efectivas en cuanto cese la oposición real (en nuestro ejemplo: en cuanto una de las dos fueras deje de ejercerse y sólo quede la otra). Así pues, los términos de la oposición real se encuentran, por así decir, en un estado potencial que Kant caracteriza como una nada *relativa* para la que reserva el término *privación* (*nihil privativum*): el cuerpo está privado de movimiento, pero esto solo quiere decir que el movimiento le pertenece en cierto modo y que puede hacerse efectivo en cuanto cese la oposición real. En este sentido, la *privación* (*privativum*) ha de pensarse como una nada (*nihil*) relativa por cuanto se refiere o es relativa a ciertas consecuencias que están presentes en un sentido potencial y que, por tanto, pueden actualizarse cuando cese la oposición. Resulta claro, por tanto, en qué

sentido mediante el ejemplo que reseñamos Kant pretende ilustrar el concepto de oposición real.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

«La segunda oposición, a saber, la real, es aquella en que están opuestos dos predicados de una cosa, pero no por el principio de contradicción. También aquí uno suprime aquello que es puesto por otro; solo que la consecuencia es *algo (cogitabile)*. La fuerza motriz de un cuerpo hacia un lugar y una tendencia similar del mismo en dirección opuesta no se contradicen recíprocamente y son posibles en un cuerpo simultáneamente como predicados. La consecuencia de ello es el reposo, que es algo (*repraesentabile*). Sin embargo, esto es una verdadera oposición. Pues lo que es puesto por una tendencia, si estuviese sola, es suprimido por la otra y ambas tendencias son predicados verdaderos de una y la misma cosa y le convienen simultáneamente. También la consecuencia de ello es nada, pero en otro respecto que la contradicción (*nihil privativum, repraesentabile*). Llamaremos en adelante a esta nada, $\text{cero}=\text{0}$, cuyo significado es similar al de negación (*negatio*), carencia, ausencia, ya usados por los filósofos, pero con una determinación más precisa que sobrevendrá más abajo»

6. Indicaciones para su análisis:

El análisis de este ejemplo ha de apoyarse en la distinción entre oposición lógica/oposición real y en la distinta forma de pensar la relación entre realidad y negación que comporta cada una. A partir de ello, debería ser posible explicar en qué sentido el reposo puede ser comprendido en términos de la ausencia o carencia de movimiento para pasar, posteriormente, a explicar en qué sentido puede comprenderse como privación del mismo.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede utilizarse para explicar la diferencia entre el tipo de relaciones que se dan en el ámbito de los conceptos y el tipo de relaciones que se dan en la realidad física. Los conceptos de movimiento y reposo son recurrentes en la historia de la filosofía y, a su vez, resultan bastante intuitivos, por lo que explicar la diferencia entre el reposo pensado como carencia o ausencia de movimiento y el reposo pensado como privación puede ser una buena forma de ilustrar la diferencia señalada.

EJEMPLO Nº. 10.

LA RELACIÓN ENTRE LOS SIGNOS “+” Y “-” COMO UNA RELACIÓN DE OPOSICIÓN REAL

1. Autor: Immanuel Kant

2. Localización exacta del pasaje:

Ubicación del pasaje en la edición canónica: KANT, I.: *Kants gesammelte Schriften*, edición de la Preußische Akademie der Wissenschaften, Berlín, 1900-, 29 vols. (edición en curso): *Versuch den Begriff der negativen Grössen in die Weltweisheit einzuführen*, división I, “Werke”, vol. II, 1905/1912. Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: KANT, I., «Ensayo para introducir en la filosofía el concepto de magnitudes negativas», *Diálogos*, 29/30, 1977, pág. 142.

3. Contexto general de la obra:

El «*Ensayo para introducir en la filosofía el concepto de magnitudes negativas*» fue publicado en 1763 y ha de ubicarse, por tanto, en el denominado período precrítico de la filosofía de Kant. Este periodo comienza en 1755 con la publicación de los «*Pensamientos sobre la nueva estimación de las fuerzas vivas*» en 1747 y acaba cuando ve la luz la «*Nova Dilucidatio*» en 1770, tras lo cual siguen los once años de silencio que preceden al nacimiento de la «*Crítica de la Razón pura*» en 1781. Como puede apreciarse, el escrito del que nos ocupamos se encuentra en la última etapa del periodo precrítico. Por ello, el concepto de oposición real que Kant propone en él se encuentra muy depurado tras años de discusión con la tradición metafísica, al punto de que este concepto dispondrá de un alcance hermenéutico transversal a las tres *Críticas* posteriores.

El contexto teórico en el que se inscribe el «*Ensayo para introducir en la filosofía el concepto de magnitudes negativas*» es, como decimos, el de una discusión con la tradición metafísica. En concreto, Kant discute en este escrito el modo en que hasta entonces se había pensado la oposición entre realidades, es decir, entre la realidad y la nada (o entre lo positivo y lo negativo). Autores como Leibniz o Spinoza entendían la nada (o lo negativo) como la ausencia o carencia de realidad (o positividad) y, en este sentido, como la *negación de una magnitud* o realidad en sí misma positiva. Así pues, lo negativo no disponía, por así decir, de consistencia propia, sino que sólo se densificaba sobre el trasfondo de lo puramente real o positivo, que la tradición pensaba mediante el concepto de Dios. Pues bien, a la luz de este reparto entre lo positivo y lo negativo la metafísica dogmática pensaba el ser finito como un ser compuesto de realidad y negación: cualquier ente finito es lo que es (un “árbol”, por ejemplo) por *no ser* otras tantas cosas (“piedra”, “cielo”, etc.) y, en este sentido, todas esas cosas que el ente finito no es constituyen negaciones suyas a partir de las cuales se determina su realidad (es decir, su esencia o su “qué es”). Frente a esta finitud, la tradición pensaba el ser infinito de Dios como un ente no afectado por negación alguna y, por tanto, un ente que lo es, por así decir, todo: un ente al cual le pertenece toda realidad y que, por tanto, excluye toda negación. Así pues, frente al ser finito de los entes mundanos, que son lo que son porque no son otras tantas cosas,

el ser infinito de Dios se concibe como el de un ente que es lo que es porque excluye todo no ser. Vale decir, por tanto, que en el concepto de Dios que esgrimía la metafísica tradicional (y sólo en él) se cumple íntegramente el principio de no contradicción. Con ello se pone de manifiesto que la oposición entre realidad y negación se pensaba en términos puramente lógicos, lo cual quiere decir que la nada o el no ser se concebían como resultado de una contradicción y, por tanto, como nada en términos absolutos (*nihil negativum*). Por consiguiente, en la medida en que toda determinación de un ente finito se ejercía mediante negaciones, la ontología se veía conducida hacia un ente infinito como trasfondo puramente positivo sobre el que se determinaban o se delimitaban las realidades finitas. En este sentido, para ilustrar la relación de los seres finitos con Dios Kant se sirve de la analogía con el espacio: los seres finitos son *en* Dios a la manera en que las figuras geométricas se recortan, de-limitan o de-terminan en el espacio infinito. Como se puede apreciar, semejante metafísica concebía la relación de Dios con los entes mundanos como una relación de *inmanencia* y, por tanto, los seres mundanos se entendían, por así decir, como puntos de sombra en la superficie de la positividad pura. O dicho de otro modo: como *apariencias* cuya realidad o *esencia* dependía de su enraizamiento en la realidad puramente positiva, a saber: Dios. Pues bien, frente a esta metafísica del infinito que relega el ámbito de la finitud al de las apariencias reacciona el escrito de 1763 proponiendo un nuevo modo de pensar la relación entre lo positivo y lo negativo.

Autores como Deleuze han subrayado que la ontología fundamentada por Kant en la *Crítica de la Razón Pura* sustituye el reparto *esencia/apariencia* en el que vivía la metafísica dogmática por el reparto *condiciones del aparecer/lo que aparece*. Pues bien, no sería exagerado decir que semejante sustitución comienza por la crítica, en el escrito de 1763, a la oposición meramente lógica entre realidades. Esta crítica comporta el reconocimiento de que entre las realidades finitas se da un tipo de oposición que exige pensar la nada o lo negativo de una nueva forma, a saber: la *oposición real*. Kant denomina a esta oposición en ocasiones *oposición efectiva*, tomando la calificación de “efectiva” en el sentido de efectividad real o existencia (*Wirklichkeit*). Puesto que esta oposición no es pensable en términos meramente lógicos, se advierte que ya para el Kant de 1763 las relaciones de existencia no son reductibles al ámbito de la mera lógica, y para captar esta especificidad de las relaciones entre existentes es para lo que surge el concepto de magnitud negativa y de oposición real. Así pues, vale decir que para dar razón de la oposición real es preciso salir del ámbito de los conceptos, pues como dirá Kant en un escrito tardío denominado *Los progresos de la metafísica desde Leibniz y Wolff* (1791), la oposición real sólo puede representarse mediante la intuición, a la cual se reserva también, justamente, el acceso a la existencia. En este sentido, el concepto de magnitud negativa (y, con él, el de oposición real) supone el reconocimiento de la especificidad de la existencia frente al ámbito de la mera lógica y propicia no sólo el surgimiento del concepto de intuición, sino asimismo de los conceptos de posibilidad real y síntesis, como puede apreciarse en «*El único fundamento de una demostración de la existencia de Dios*», también de 1763. A partir de ambos escritos se pueden precisar someramente los comienzos de la crítica kantiana a la metafísica del infinito y proporcionar,

con ello, una orientación más completa sobre el contexto teórico y la intención de este escrito.

Frente a la tradición anterior, Kant sostendrá que las realidades finitas y existentes no sólo admiten ser pensadas en términos de contradicción, sino que también precisan pensarse en términos de oposición lógica. Al contrario de lo que ocurría con la oposición lógica, en la oposición real los términos opuestos son en sí mismos positivos y, por tanto, el carácter negativo lo da la relación entre ambos. Así, en el primero de los ejemplos que hemos puesto sobre este escrito, el reposo puede pensarse no solo como la ausencia o carencia de razones positivas (en este caso: fuerzas motrices) para el movimiento. Antes bien, puede pensarse en términos de una oposición entre dos fuerzas de igual magnitud pero ejercidas en distinto sentido que, por ello, mantienen el cuerpo en reposo. Esta oposición es real y en ella hay una supresión recíproca de las consecuencias, es decir, (en nuestro ejemplo) del movimiento del cuerpo hacia una u otra dirección. Ahora bien, la consecuencia de esta negación no es la nada en sentido absoluto (*nihil negativum*), como ocurriría en virtud de la contradicción, sino que en ella se piensa algo, a saber: el reposo. En efecto, el reposo no se piensa aquí como resultado de la supresión por oposición lógica, sino por oposición real y, por tanto, se piensa en la medida en que *no se dan* las consecuencias señaladas. Ahora bien, estas consecuencias suprimidas no son, por ello, la nada en sentido absoluto, sino que más bien ocurre que el cuerpo está *privado* de ellas pero se hayan, por así decir, en estado potencial y, por tanto, pueden actualizarse en cuanto cese la oposición real. A este respecto habla Kant de una nada *relativa* como resultado de la privación (*nihil privativum*) en el sentido de que es una nada que se refiere o es relativa a ciertas consecuencias que no se dan. Pues bien, para subrayar la relación de este concepto de oposición real con la crítica a la metafísica tradicional simplemente señalaremos la heterogeneidad que introduce el mismo entre el ser divino y el ser mundano.

Mientras que la relación de los seres finitos en su existencia ha de ser pensada no sólo en términos de oposición lógica sino, asimismo, en términos de oposición real, en el ser divino, sin embargo, no puede ser pensada una oposición real entre realidades. En efecto, como se señala en «*El único fundamento para una demostración de la existencia de Dios*», no es posible que este ente esté afectado por privaciones. De este modo, puesto que en el ser de Dios no es pensable una oposición real entre realidades ocurre que se da una diferencia de naturaleza entre el ser divino y el ser mundano. Esta diferencia es lo que permite a Kant sustituir la relación de inmanencia de los seres en Dios por una relación de *trascendencia* en la que los seres no son dados en Dios, sino que son dados *por* él. Ahora bien, esta relación (el “ser dados por”), no puede pensarse como una relación explicitativa (como si fuera un “seguirse de”), pues en la medida en que la misma ha de pensarse como una relación de causación, no puede concebirse, afirma Kant ya en 1763, como una relación de análisis. Esto supone el reconocimiento de una heterogeneidad entre el ser divino y el ser mundano, una diferencia que quiebra la continuidad de ser entre ambos y hace que el teísmo haga acto de presencia. De este modo, la separación de Dios del mundo que acontece en estos escritos comienza a abrir el espacio necesario para que surja la ontología de 1781, una ontología que se edificará, por tanto, sobre las ruinas de las metafísicas del infinito.

4. Contexto concreto del pasaje:

Este ejemplo se encuentra también al comienzo del escrito sobre las magnitudes negativas, y Kant se sirve de él para ilustrar que la relación entre los signos “+” y “-” consiste en una oposición real. El ejemplo en cuestión resulta interesante, también, porque permite advertir los motivos por los que Kant se apropia de un concepto que originariamente es matemático, como es el de magnitud negativa, para aplicarlo a la metafísica. Y es que, ciertamente, incluso una operación matemática elemental, cual es la operación de “resta”, se basa en este concepto, en el sentido en que señalamos a continuación.

Por lo común, afirma Kant, en una operación de resta el signo negativo (“-”) suele interpretarse como un signo de sustracción, cuando en realidad es un signo de *oposición real* y, por tanto, sólo ejerce su acción si se contrapone al correspondiente signo positivo (“+”). Para ilustrar esto Kant pone el ejemplo que presentamos a continuación, donde un barco viaja hacia el oeste y tiene que hacer frente a un viento que sopla hacia el este, habiendo de calcularse en base a esto la distancia recorrida. En este ejemplo Kant ilustra la oposición real mediante los signos “+” y “-” de la siguiente manera: la distancia recorrida con viento del este se designa con el signo “+”, mientras que la distancia recorrida con viento del oeste se designa con el signo “-”, y se indican las millas recorridas con las cifras numéricas. De este modo, sostiene Kant, la distancia recorrida en siete días se calcula mediante la operación $+12+7-3-5+8=19$ millas recorridas hacia el oeste. Como se puede apreciar, las magnitudes numéricas no son en sí mismas negativas, ni tampoco lo es el signo “-”, sino que la negatividad lo es de la relación que se produce cuando tanto dichas magnitudes como el signo “-” se reúnen con magnitudes precedidas por el signo opuesto “+”. Se trata, en efecto, de una verdadera oposición entre magnitudes, pero no es una oposición lógica sino real. Es más, el hecho de que la negatividad solo se encuentre entre los signos “+” y “-” es la razón, afirma Kant, de que se puedan sumar “números negativos”, como se aprecia también en el fragmento propuesto.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

«Los matemáticos utilizan en sus magnitudes los conceptos de esta oposición real y para señalarla las designan con + y -. Como cada oposición es recíproca, se ve con facilidad que una suprime la otra en todo o en parte, sin que por eso se diferencien aquellas que tienen delante el signo + de aquellas que tienen el -. Un barco viaja desde Portugal a Brasil. Se señalan todos los trechos hechos con viento del este, con signo + y los que recorre con viento del oeste, con signo -. Las cifras mismas indican las millas. Así, el viaje en siete días es de $+12+7-3-5+8=19$ millas recorridas hacia el oeste. Aquellas magnitudes ante las cuales está el signo -, lo tienen sólo como signo de oposición, en tanto deben reunirse con aquellas que tienen el signo + ante sí; pero si ellas están ligadas con aquellas que tienen ante sí también el signo -, no tiene lugar ya ninguna oposición, porque esta es una relación recíproca que sólo se encuentra entre + y -. Y como la sustracción es una supresión que acontece como resultado de magnitudes opuestas, está claro que el signo - no puede ser propiamente un signo de sustracción, como se lo representa por lo común, sino que solo + y - juntos designan una resta. Por esto, $-4-5=-9$ no es una sustracción, sino un verdadero incremento y adición de magnitudes de una misma especie. Pero $+9-5$ significa una resta, en tanto los signos de la oposición indican que uno suprime en la otra lo que es equivalente a ella»

6. Indicaciones para su análisis:

El análisis de este ejemplo ha de apoyarse en la distinción entre oposición lógica/oposición real, haciendo especial hincapié en que en esta última lo que introduce el carácter negativo no son las magnitudes (en este caso numéricas) sino la relación entre las mismas. Ello debería permitir localizar esta relación de oposición real en los signos “+” y “-” y, a partir de ello, ilustrar el concepto sirviéndose de este y otros ejemplos que son fácilmente construibles.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede utilizarse para explicar, en Bachillerato, el tipo de oposición que se da en las operaciones matemáticas que los alumnos llevan realizando desde primaria. Pese a que, evidentemente, no se trata de algo que resulte de utilidad para el temario que se tiene que dar en Bachillerato ni para la prueba de acceso a la universidad que se ha de realizar al final del mismo, esta explicación sí que resultaría de utilidad para que, por así decir, se hagan una idea del tipo de saber que es la filosofía. En efecto, no deja de resultar sorprendente comprender el fundamento de algo que uno “lleva haciendo toda la vida” (como puede ser restar, o también sumar “números negativos”), y quizás esa sorpresa pueda ser fructífera para los alumnos en el sentido antedicho y despertar, por ello, su interés en la asignatura

EJEMPLO N° 11.

EL DEMÉRITO COMO VIRTUD NEGATIVA

1. Autor: Immanuel Kant

2. Localización exacta del pasaje:

Ubicación del pasaje en la edición canónica: KANT, I.: *Kantsgesammelte Schriften*, edición de la Preußische Akademie der Wissenschaften, Berlín, 1900-, 29 vols. (edición en curso): *Versuch den Begriff der negativen Grössen in die Weltweisheit einzuführen*, división I, “Werke”, vol. II, 1905/1912. Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: KANT, I., «Ensayo para introducir en la filosofía el concepto de magnitudes negativas», *Diálogos*, 29/30, 1977, pág. 141.

3. Contexto general de la obra:

El «*Ensayo para introducir en la filosofía el concepto de magnitudes negativas*» fue publicado en 1763 y ha de ubicarse, por tanto, en el denominado período precrítico de la filosofía de Kant. Este periodo comienza en 1755 con la publicación de los «*Pensamientos sobre la nueva estimación de las fuerzas vivas*» en 1747 y acaba cuando ve la luz la «*Nova Dilucidatio*» en 1770, tras lo cual siguen los once años de silencio que preceden al nacimiento de la «*Crítica de la Razón pura*» en 1781. Como puede apreciarse, el escrito del que nos ocupamos se encuentra en la última etapa del periodo precrítico. Por ello, el concepto de oposición real que Kant propone en él se encuentra muy depurado tras años de discusión con la tradición metafísica, al punto de que este concepto dispondrá de un alcance hermenéutico transversal a las tres *Críticas* posteriores.

El contexto teórico en el que se inscribe el «*Ensayo para introducir en la filosofía el concepto de magnitudes negativas*» es, como decimos, el de una discusión con la tradición metafísica. En concreto, Kant discute en este escrito el modo en que hasta entonces se había pensado la oposición entre realidades, es decir, entre la realidad y la nada (o entre lo positivo y lo negativo). Autores como Leibniz o Spinoza entendían la nada (o lo negativo) como la ausencia o carencia de realidad (o positividad) y, en este sentido, como la *negación de una magnitud* o realidad en sí misma positiva. Así pues, lo negativo no disponía, por así decir, de consistencia propia, sino que sólo se densificaba sobre el trasfondo de lo puramente real o positivo, que la tradición pensaba mediante el concepto de Dios. Pues bien, a la luz de este reparto entre lo positivo y lo negativo la metafísica dogmática pensaba el ser finito como un ser compuesto de realidad y negación: cualquier ente finito es lo que es (un “árbol”, por ejemplo) por *no ser* otras tantas cosas (“piedra”, “cielo”, etc.) y, en este sentido, todas esas cosas que el ente finito no es constituyen negaciones suyas a partir de las cuales se determina su realidad (es decir, su esencia o su “qué es”). Frente a esta finitud, la tradición pensaba el ser infinito de Dios como un ente no afectado por negación alguna y, por tanto, un ente que lo es, por así decir, todo: un ente al cual le pertenece toda realidad y que, por tanto, excluye toda negación. Así pues, frente al ser finito de los entes mundanos, que son lo que son porque no son otras tantas cosas, el ser infinito de Dios se concibe como el de un ente que es lo que es porque excluye todo no ser. Vale decir, por tanto, que en el concepto de

Dios que esgrimía la metafísica tradicional (y sólo en él) se cumple íntegramente el principio de no contradicción. Con ello se pone de manifiesto que la oposición entre realidad y negación se pensaba en términos puramente lógicos, lo cual quiere decir que la nada o el no ser se concebían como resultado de una contradicción y, por tanto, como nada en términos absolutos (*nihil negativum*). Por consiguiente, en la medida en que toda determinación de un ente finito se ejercía mediante negaciones, la ontología se veía conducida hacia un ente infinito como trasfondo puramente positivo sobre el que se determinaban o se delimitaban las realidades finitas. En este sentido, para ilustrar la relación de los seres finitos con Dios Kant se sirve de la analogía con el espacio: los seres finitos son *en* Dios a la manera en que las figuras geométricas se recortan, delimitan o de-terminan en el espacio infinito. Como se puede apreciar, semejante metafísica concebía la relación de Dios con los entes mundanos como una relación de *inmanencia* y, por tanto, los seres mundanos se entendían, por así decir, como puntos de sombra en la superficie de la positividad pura. O dicho de otro modo: como *apariencias* cuya realidad o *esencia* dependía de su enraizamiento en la realidad puramente positiva, a saber: Dios. Pues bien, frente a esta metafísica del infinito que relega el ámbito de la finitud al de las apariencias reacciona el escrito de 1763 proponiendo un nuevo modo de pensar la relación entre lo positivo y lo negativo.

Autores como Deleuze han subrayado que la ontología fundamentada por Kant en la *Crítica de la Razón Pura* sustituye el reparto *esencia/apariencia* en el que vivía la metafísica dogmática por el reparto *condiciones del aparecer/lo que aparece*. Pues bien, no sería exagerado decir que semejante sustitución comienza por la crítica, en el escrito de 1763, a la oposición meramente lógica entre realidades. Esta crítica comporta el reconocimiento de que entre las realidades finitas se da un tipo de oposición que exige pensar la nada o lo negativo de una nueva forma, a saber: la *oposición real*. Kant denomina a esta oposición en ocasiones *oposición efectiva*, tomando la calificación de “efectiva” en el sentido de efectividad real o existencia (*Wirklichkeit*). Puesto que esta oposición no es pensable en términos meramente lógicos, se advierte que ya para el Kant de 1763 las relaciones de existencia no son reductibles al ámbito de la mera lógica, y para captar esta especificidad de las relaciones entre existentes es para lo que surge el concepto de magnitud negativa y de oposición real. Así pues, vale decir que para dar razón de la oposición real es preciso salir del ámbito de los conceptos, pues como dirá Kant en un escrito tardío denominado *Los progresos de la metafísica desde Leibniz y Wolff* (1791), la oposición real sólo puede representarse mediante la intuición, a la cual se reserva también, justamente, el acceso a la existencia. En este sentido, el concepto de magnitud negativa (y, con él, el de oposición real) supone el reconocimiento de la especificidad de la existencia frente al ámbito de la mera lógica y propicia no sólo el surgimiento del concepto de intuición, sino asimismo de los conceptos de posibilidad real y síntesis, como puede apreciarse en «*El único fundamento de una demostración de la existencia de Dios*», también de 1763. A partir de ambos escritos se pueden precisar someramente los comienzos de la crítica kantiana a la metafísica del infinito y proporcionar, con ello, una orientación más completa sobre el contexto teórico y la intención de este escrito.

Frente a la tradición anterior, Kant sostendrá que las realidades finitas y existentes no sólo admiten ser pensadas en términos de contradicción, sino que también precisan pensarse en términos de oposición lógica. Al contrario de lo que ocurría con la oposición lógica, en la oposición real los términos opuestos

son en sí mismos positivos y, por tanto, el carácter negativo lo da la relación entre ambos. Así, en el primero de los ejemplos que hemos puesto sobre este escrito, el reposo puede pensarse no solo como la ausencia o carencia de razones positivas (en este caso: fuerzas motrices) para el movimiento. Antes bien, puede pensarse en términos de una oposición entre dos fuerzas de igual magnitud pero ejercidas en distinto sentido que, por ello, mantienen el cuerpo en reposo. Esta oposición es real y en ella hay una supresión recíproca de las consecuencias, es decir, (en nuestro ejemplo) del movimiento del cuerpo hacia una u otra dirección. Ahora bien, la consecuencia de esta negación no es la nada en sentido absoluto (*nihil negativum*), como ocurriría en virtud de la contradicción, sino que en ella se piensa algo, a saber: el reposo. En efecto, el reposo no se piensa aquí como resultado de la supresión por oposición lógica, sino por oposición real y, por tanto, se piensa en la medida en que *no se dan* las consecuencias señaladas. Ahora bien, estas consecuencias suprimidas no son, por ello, la nada en sentido absoluto, sino que más bien ocurre que el cuerpo está *privado* de ellas pero se hayan, por así decir, en estado potencial y, por tanto, pueden actualizarse en cuanto cese la oposición real. A este respecto habla Kant de una nada *relativa* como resultado de la privación (*nihil privativum*) en el sentido de que es una nada que se refiere o es relativa a ciertas consecuencias que no se dan. Pues bien, para subrayar la relación de este concepto de oposición real con la crítica a la metafísica tradicional simplemente señalaremos la heterogeneidad que introduce el mismo entre el ser divino y el ser mundano.

Mientras que la relación de los seres finitos en su existencia ha de ser pensada no sólo en términos de oposición lógica sino, asimismo, en términos de oposición real, en el ser divino, sin embargo, no puede ser pensada una oposición real entre realidades. En efecto, como se señala en «*El único fundamento para una demostración de la existencia de Dios*», no es posible que este ente esté afectado por privaciones. De este modo, puesto que en el ser de Dios no es pensable una oposición real entre realidades ocurre que se da una diferencia de naturaleza entre el ser divino y el ser mundano. Esta diferencia es lo que permite a Kant sustituir la relación de inmanencia de los seres en Dios por una relación de *trascendencia* en la que los seres no son dados en Dios, sino que son dados *por* él. Ahora bien, esta relación (el “ser dados por”), no puede pensarse como una relación explicitativa (como si fuera un “seguirse de”), pues en la medida en que la misma ha de pensarse como una relación de causación, no puede concebirse, afirma Kant ya en 1763, como una relación de análisis. Esto supone el reconocimiento de una heterogeneidad entre el ser divino y el ser mundano, una diferencia que quiebra la continuidad de ser entre ambos y hace que el teísmo haga acto de presencia. De este modo, la separación de Dios del mundo que acontece en estos escritos comienza a abrir el espacio necesario para que surja la ontología de 1781, una ontología que se edificará, por tanto, sobre las ruinas de las metafísicas del infinito.

4. Contexto concreto del pasaje:

Este ejemplo se encuentra en la segunda sección del ensayo sobre las magnitudes negativas, donde Kant expone una serie de ejemplo de distinta naturaleza para ilustrar el concepto de oposición real que ha expuesto en la primera sección. En concreto, el ejemplo que presentamos a continuación se ubica dentro de la filosofía práctica y, de hecho, es un ejemplo que permite pensar la relación de oposición que se da entre las inclinaciones y la ley moral en el sujeto agente, una relación que Kant expondrá en 1788 en la «*Crítica de la*

Razón práctica». Esta relación es de oposición real y, por consiguiente, tanto las acciones virtuosas y como las no virtuosas han de interpretarse por relación a la misma. Pues bien, a continuación esbozaremos cómo ha de comprenderse esto visto retrospectivamente desde la segunda de las *Críticas*.

Como es sabido, toda acción virtuosa consiste en adoptar como motivo de la acción el respeto a la ley moral, que sería lo que Kant denomina en este fragmento del escrito de 1763 “ley interior” en relación con la conciencia moral. Ahora bien, el sentimiento de respeto es un sentimiento puro resultante de la determinación *a priori* de la voluntad por parte de la ley moral. En este sentido, la voluntad se encuentra siempre ya en todo caso determinada a obrar por respeto a la ley y, por tanto, cabe preguntarse cómo es posible que esto no ocurra. Pues bien, en rigor Kant no dice que la ley moral efectúe sin más el sentimiento de respeto en el ánimo, sino que afirma que la ley moral *debe* efectuar dicho sentimiento. En efecto, hay otra fuerza que también determina la voluntad, una fuerza que opera en sentido contrario a la ley y que, por tanto, se halla en oposición real con la misma, a saber: las inclinaciones basadas en el amor propio. Por ello Kant habla a menudo de que el único modo de que el sentimiento de respeto aparezca es que se retire el obstáculo o la resistencia que las inclinaciones ejercen frente a la determinación de la ley moral sobre la voluntad. En este sentido, que el sentimiento de respeto es algo que debe efectuarse en el ánimo significa que *por sí mismo* es efectuado en la voluntad, sino que requiere, por así decir, la acción colaborativa del agente de la decisión para efectuarse. Esta colaboración por parte del agente solo puede consistir en retirar el obstáculo que suponen las inclinaciones en los motivos de su acción para que a ley moral pueda ejercer su determinación sobre la voluntad. Pues bien, este “no ser efectuado” el sentimiento de respeto es lo que ha de interpretarse en términos de *privación (nihil privativum)*: debido a la oposición real entre la ley moral y las inclinaciones el sentimiento de respeto se encuentra presente pero, por así decir, en modo potencial y requiere, en cada caso, de su actualización por parte del agente, una actualización que consiste en obrar contra las inclinaciones retirando así el obstáculo que las mismas constituyen para la acción virtuosa. Por ello, la acción virtuosa consistirá en eliminar la resistencia de las inclinaciones, pues ello consistirá una elección del sentimiento de respeto como motivo de la acción. Por contra, la acción no virtuosa (el demérito) constituirá obrar en sentido contrario a la ley moral, eligiendo como motivo de las acciones las inclinaciones fundadas en el amor propio. Así pues, siempre hay en cada caso al menos dos razones positivas para obrar (el amor propio y el respeto a la ley moral) que se encuentran en oposición real, pero lo que no hay nunca es la ausencia o falta de razones positivas y, por tanto, el demérito no puede comprenderse a partir de ello.

Visto retrospectivamente desde los conceptos que Kant enuncia en 1788, se comprenderá ahora por qué Kant sostiene que en el fragmento propuesto que “el demérito sólo puede hallarse en la medida en que hay en un ser una ley interior (...) contra la cual obra”. En efecto, sólo porque se suprime la consecuencia de la ley moral obrando contra ella a favor de las inclinaciones puede surgir el demérito, pues “esta ley interior es razón positiva de una buena acción sólo puede ser cero en tanto se suprime aquella acción que surge únicamente de la conciencia de la ley”. Para ilustrar esto Kant pone como ejemplo el caso de un animal, donde dicha ley interior no se encontraría en ningún modo presente, de suerte que no podrían elegirse motivos contrarios a la misma ni sería posible, por tanto, demérito alguno. Frente a esto, Kant

contrapone el ejemplo de un hombre que ve a otro en apuros y que puede ayudar fácilmente pero que, sin embargo, decide no ayudar. Respecto de este hombre Kant dice que “hay en él, como en el corazón de todo hombre, una ley positiva de amor al prójimo”, pero que para realizar tal acción demeritoria esta ley “debe ser acallada”. En efecto, “para que la omisión sea posible, se requiere aquí una acción interior efectiva causada por un movimiento”, un movimiento contrario a la ley moral y, por tanto, en favor de las inclinaciones y el amor propio. Así pues, el ejemplo de Kant se orienta a mostrar que, un tanto paradójicamente, el demérito no muestra la ausencia de razones positivas para obrar, sino que precisamente atestigua la presencia de dos razones positivas para obrar que se hallan en oposición real.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

«Los conceptos de la oposición real también tienen aplicación provechosa en la filosofía práctica. Demérito (*demeritum*) no es únicamente una negación, sino una virtud negativa (*meritum negativum*). Pues el demérito sólo puede hallarse en la medida en que hay en un ser una ley interior (sea la conciencia moral o la conciencia de una ley positiva) contra la cual obra. Esta ley interior es razón positiva de una buena acción, y la consecuencia sólo puede ser cero, en tanto se suprime aquella acción que surge únicamente de la conciencia de la ley. He aquí pues una privación, una oposición real y no una mera carencia (...) Un animal irracional no practica ninguna virtud. Pero esta omisión no es un demérito (*demeritum*), pues no se ha obrado contra ninguna ley interior. No es impulsado a una buena acción por un sentimiento moral interior y el cero o la omisión no se determinan como consecuencia de que él lo resista u obre por medio de un contrapeso. La consecuencia en este caso es una negación absoluta por falta de razón positiva y no una privación. Suponed al contrario un hombre que no ayuda a aquel cuya necesidad ve y al que puede ayudar fácilmente. Hay en él, como en el corazón de todo hombre, una ley positiva de amor al prójimo. Esta debe ser acallada. Para que la omisión sea posible, se requiere aquí una acción interior efectiva causada por un movimiento. Este cero es la consecuencia de una oposición real»

6. Indicaciones para su análisis:

El análisis de este ejemplo ha de apoyarse en la exposición previa del concepto de oposición real. A partir del mismo, se ha de abordar la distinción entre las dos razones positivas presentes en el ejemplo, que vistas retrospectivamente a partir de la segunda *Crítica* pueden cifrarse en las inclinaciones basadas en el amor propio, por una parte, y el respeto por la ley moral, por otra. A partir de ello, el análisis tendría que mostrar cómo y por qué el demérito requiere una acción por parte del agente contraria a la mencionada ley interior que es razón positiva de la acción virtuosa y que, por ello, la acción demeritoria no puede interpretarse como ausencia o carencia de razones positivas para obrar.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede utilizarse para explicar la filosofía práctica de Kant en Bachillerato. El mismo resulta de utilidad, en efecto, para hacer accesible la noción kantiana de deber y para mostrar cómo la aparición del respeto a la ley moral no va “de suyo”, sino que requiere una colaboración activa por parte del agente, una colaboración que pasa, en muchas ocasiones, por obrar en contra de las inclinaciones. Esto permitiría hacer comprensible para los alumnos, quizás,

aquello de que uno no realiza acciones virtuosas porque es virtuoso, sino que es virtuoso porque realiza acciones virtuosas: que la disposición virtuosa, en definitiva, sólo surge en uno por cuanto en cada caso se hace el esfuerzo de elegirla, y no a la inversa, pues en nosotros no hay algo así como una inclinación natural a la virtud.

EJEMPLO N° 12.

LAS TIERRAS GEMELAS

EXPERIMENTO MENTAL #1

1. Autor: Hilary Putnam

2. Localización exacta del pasaje:

Putnam, Hilary, 1973, «Significado y referencia», *The Journal of Philosophy*, vol.70, pp.281-304. Trad. Española en Valdés Villanueva, Luis M. (Comp.), 2005, *La búsqueda del significado*, 4ª Ed., pp.152-165².

3. Contexto general de la obra:

Teorías del significado: internalismo y externalismo semántico.

4. Contexto concreto del pasaje:

Defensa del externalismo semántico: Conocer el significado de un término no es estar en un cierto estado psicológico.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Supondremos, de acuerdo con los ejemplos de ciencia ficción siguientes, que hay en algún lugar un planeta que llamaremos la Tierra Gemela. La Tierra Gemela se parece mucho a la Tierra; de hecho, la gente de la Tierra Gemela habla incluso *castellano*. De hecho, aparte de las diferencias que especificaremos en nuestros ejemplos de ciencia ficción, el lector puede suponer que la Tierra Gemela es *exactamente* igual a la Tierra. Puede incluso suponer, si lo desea, que tiene un *Doppelgänger* –una copia idéntica– en la Tierra Gemela. Con todo, mis historietas no dependen de esto.

Aunque algunas personas de la Tierra Gemela (digamos, aquellos que se llaman a sí mismos españoles, y aquellos que se llaman a sí mismos mexicanos, y aquellos que se llaman a sí mismos argentinos, etc.) hablan castellano, hay, no sorprendentemente, un puñado de leves diferencias entre los dialectos del castellano hablado en la Tierra Gemela y el castellano estándar.

Una de las peculiaridades de la Tierra Gemela es que el líquido llamado “agua” no es H₂O sino un líquido diferente cuya fórmula química es muy larga y complicada. Abreviaré esta fórmula química simplemente como XYZ. Supondré que XYZ es indistinguible del agua a temperatura y presión normales. Supondré también que los lagos y los mares de la Tierra Gemela contienen XYZ y no agua, que lo que llueve en la Tierra Gemela es XYZ, no agua, etc.

Si una nave espacial de la Tierra visita alguna vez la Tierra Gemela, entonces la suposición será en principio que “agua” tiene el mismo significado en la Tierra que en la Tierra Gemela. Esta suposición se corregirá cuando se descubra que “agua” en la Tierra Gemela es XYZ y que la nave espacial de los terrícolas informará de algo parecido a esto: “En la Tierra Gemela la palabra ‘agua’ significa XYZ”.

Simétricamente, si una nave espacial de la Tierra Gemela visita alguna vez la Tierra, el supuesto será, en principio, que la palabra “agua” tiene el mismo

² El ejemplo es retomado por Putnam más adelante en “The meaning of ‘meaning’”, 1975, publicado originalmente en K. Gunderson (Comp.), 1975, *Language, Mind and Knowledge*, Minnesota Studies in the Philosophy of Science, VII, University of Minnesota.

significado en la Tierra Gemela y en la Tierra. Esta suposición se corregirá cuando se descubra que “agua” en la Tierra es H_2O y la nave espacial de la Tierra Gemela informará: “En la Tierra la palabra ‘agua’ significa H_2O ”.

Obsérvese que no hay aquí ningún problema por lo que respecta a la extensión del término “agua”; la palabra tiene, diríamos, simplemente dos significados diferentes. En el sentido en que se usa en la Tierra Gemela, el sentido de $agua_{TG}$, lo que *nosotros* llamamos “agua” simplemente no es agua, mientras que en el sentido en que el término se usa en la Tierra, el sentido de $agua_T$, lo que los habitantes de la Tierra Gemela llaman “agua” simplemente no es agua. La extensión de “agua” en el sentido de $agua_T$ es el conjunto de todas las totalidades que constan de moléculas de H_2O , o algo parecido a esto; la extensión de agua en el sentido de $agua_{TG}$ es el conjunto de todas las totalidades que constan de moléculas de XYZ, o algo parecido.

Ahora bien, retrocedamos en el tiempo a, más o menos, 1750. El hablante terrícola típico del castellano no sabía que el agua se componía de hidrógeno y oxígeno, y el hablante típico de castellano de la Tierra Gemela no sabía que “agua” constaba de XYZ. Sea Óscar₁ tal hablante terrícola típico del castellano, sea Óscar₂ su contrapartida en la Tierra Gemela. Se puede pensar que no hay creencia alguna que tenga Óscar₁ sobre el agua que no tenga Óscar₂ sobre “agua”. Si se quiere, se puede suponer incluso que Óscar₁ y Óscar₂ eran duplicados exactos por lo que respecta a su apariencia, sentimientos, pensamientos, monólogo interior, etc.; con todo, la extensión del término “agua” era tan H_2O en la Tierra en 1750 como en 1950; y la extensión del término “agua” era tan XYZ en la tierra gemela en 1750 como en 1950. Óscar₁ y Óscar₂ entendían el término “agua” de manera diferente en 1750 *aunque estaban en el mismo estado psicológico*, y a pesar de que, dado el estado de la ciencia en esa época, les habría de costar unos cincuenta años a sus comunidades científicas el descubrir que entendían el término “agua” de manera distinta. Así pues, la extensión del término “agua” (y, de hecho, su “significado” en el uso intuitivo y preanalítico del término) *no* es una función del estado psicológico de los hablantes por sí mismo. Pero, podría objetarse, ¿por qué hemos de aceptar que el término “agua” tenía la misma extensión en 1750 y en 1950 (en ambas tierras)? Supóngase que señalo un vaso de agua y digo “este líquido se llama agua”. Mi definición ostensiva de agua tiene la siguiente presuposición empírica: que el cuerpo del líquido que estoy señalando mantiene cierta relación de mismidad (digamos, *x es el mismo líquido que y*, o *x es el mismo_L que y*) con la mayor parte de la sustancia que yo y otros hablantes de mi comunidad lingüística hemos llamado “agua” en otras ocasiones. Si esta presuposición es falsa porque, digamos, señalo –sin que me dé cuenta de ello– un vaso de ginebra y no un vaso de agua, entonces no intento que mi definición ostensiva se acepte. Así pues, la definición ostensiva comporta lo que podría llamarse una condición necesaria y suficiente que es “anulable”: la condición necesaria y suficiente para ser agua es mantener la relación *mismo_L* con la sustancia del vaso; pero esto es la condición necesaria y suficiente sólo si la presuposición empírica se satisface. Si no se satisface, entonces uno de los miembros de una serie de condiciones de “reserva”, por así decirlo, se activa.

El punto clave es que la relación *mismo_L* es una relación *teórica*: para determinar si algo es o no el mismo líquido que *esto* puede suceder que se tenga que emprender una cantidad indeterminada de investigación científica. Así pues, el hecho de que un hablante del castellano pudiese haber llamado al

XYZ “agua”, mientras que él o sus sucesores no habrían llamado al XYZ agua en 1800 o en 1850 no quiere decir que el “significado” de “agua” había cambiado para el hablante medio en ese intervalo. En 1750, en 1850 o en 1950 se podría haber señalado a, digamos, el líquido contenido en el lago Michigan como ejemplo de “agua”. Lo que cambió fue que en 1750 podríamos haber pensado erróneamente que XYZ mantenía la relación *mismo_L* con el líquido contenido en el lago Michigan, mientras que en 1800 o 1850 habríamos sabido que no la mantenía”.

6. Indicaciones para su análisis: Putnam recoge al inicio del artículo los dos supuestos incuestionados de las teorías descriptivistas del significado que quiere poner en tela de juicio:

- (1) Que conocer el significado de un término es precisamente estar en un cierto estado psicológico.
- (2) Que el significado de un término determina su extensión (en el sentido de que misma intensión entraña misma extensión).

7. Indicaciones para su uso en clase: obviamente las discusiones de semántica filosófica son abstrusas y quizás no vienen demasiado a cuento en el aula de Bachillerato, pero el ejemplo viene muy a mano para nuestras explicaciones sobre las relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad. El experimento nos muestra cómo la relación de referencia de un concepto o palabra con su referente nos asegura que el contenido del concepto y el significado de la palabra no se agotan en los contenidos disponibles en nuestra mente.

EJEMPLO N° 13.

MARY, LA NEUROCIENTÍFICA

EXPERIMENTO MENTAL #2

1. Autor: Frank Cameron Jackson

2. Localización exacta del pasaje:

«What Mary Didn't Know», *The Journal of Philosophy*, volume 83, issue 5 (1986).

3. Contexto general de la obra:

Debate sobre el problema de los *qualia* en el contexto general del problema mente-cerebro.

4. Contexto concreto del pasaje:

Al inicio del artículo Jackson expone el experimento mental como ilustración del argumento del conocimiento (*knowledge argument*) a favor de la tesis de que la experiencia consciente implica la existencia de propiedades no físicas.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Mary está confinada en una habitación en blanco y negro, se ha educado a través de libros en blanco y negro y a través de conferencias transmitidas en la televisión en blanco y negro. De esta manera, aprende todo lo que hay que saber sobre la naturaleza física del mundo. Conoce todos los hechos físicos acerca de nosotros y de nuestro entorno, en un sentido amplio de «físico» que incluye un saber completo sobre física, química y neurofisiología, y todo lo que se puede saber sobre los hechos causales y relacionales que resultan de todo ello, incluyendo por supuesto roles funcionales. Si el fisicalismo es cierto, ella sabe todo lo que hay que saber. Pues suponer lo contrario es suponer que hay cosas por saber más allá de todo hecho físico, y eso es exactamente lo que el fisicalismo niega.

El fisicalismo no es la tesis no controvertida de que el mundo real es en gran parte físico, sino la tesis polémica de que es enteramente físico. Esta es la razón por la cual los fisicalistas deben sostener que un conocimiento físico completo es un conocimiento completo *simpliciter*. Pues supongamos que no fuera completo: entonces, nuestro mundo debería diferir de un mundo, W (P), para el cual ese conocimiento es completo, y la diferencia tendría que estar en hechos no físicos; pues nuestro mundo y W (P) concuerdan en todos los asuntos físicos. Por lo tanto, el fisicalismo sería falso en nuestro mundo [aunque de manera contingente, porque sería cierto en W (P)]. Parece, sin embargo, que Mary no sabe todo lo que hay que saber. Porque cuando la dejen salir de la habitación en blanco y negro o le den un televisor a color, aprenderá cómo es ver algo rojo, por ejemplo. Esto se describe correctamente como aprendizaje: no dirá, desinteresada, «¡ajá!». Por lo tanto, el fisicalismo es falso”.

6. Indicaciones para su análisis:

Es útil contrastar con la respuesta que le da Daniel C. Dennett en *La conciencia explicada*.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Se puede usar al explicar el problema mente-cerebro para ilustrar la aparente irreductibilidad de los *qualia* a una explicación fisicalista y señalar que aquí –en el problema de los *qualia*–se apoyan los argumentos contemporáneos más poderosos a favor de un cierto dualismo de propiedades.

EJEMPLO N° 14.
LOS ZOMBIES DE CHALMERS
EXPERIMENTO MENTAL #3

1. Autor: David J. Chalmers.

2. Localización exacta del pasaje:

Chalmers, David, 1996, *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*, NY/Oxford: Clarendon/Oxford University Press, pp. 94-99.

3. Contexto general de la obra:

Búsqueda de una teoría que solucione el *problema difícil (hard problem)* de la conciencia: ¿por qué los procesos computacionales del sistema nervioso han de ir acompañados de algo así como la experiencia consciente?

4. Contexto concreto del pasaje:

Chalmers quiere defender una teoría no reductivista de la conciencia, que no reduzca la conciencia a lo físico. Su tesis es que la superveniencia física no se aplica a las propiedades conscientes.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“La forma más obvia (aunque no la única) de investigar la superveniencia lógica de la conciencia es considerar la posibilidad lógica de un zombie: alguien o algo físicamente idéntico a mí (o a cualquier otro ser consciente), pero que carece por completo de experiencias conscientes. A nivel global, podemos considerar la posibilidad lógica de un *mundo zombie*: un mundo físicamente idéntico al nuestro, pero en el que no hay experiencias conscientes en absoluto. En un mundo así, todos son zombies.

Así que consideremos a mi gemelo zombie. Esta criatura es molécula por molécula idéntica a mí, y de hecho idéntica en todas las propiedades de bajo nivel postuladas por una física completa, pero carece por completo de experiencia consciente. (Algunos prefieren llamar a un zombie "eso", pero uso el pronombre personal; me he encariñado bastante con mi gemelo zombie). Para entendernos, podemos imaginar que ahora mismo estoy mirando por la ventana, experimentando agradables sensaciones verdes al ver los árboles afuera, teniendo experiencias placenteras al masticar una barra de chocolate y sintiendo una sensación de dolor sordo en el hombro derecho.

¿Qué está pasando en mi gemelo zombie? Él es físicamente idéntico a mí, y bien podemos suponer que está inmerso en un entorno idéntico. Ciertamente será idéntico a mí funcionalmente: procesará el mismo tipo de información, reaccionando de manera similar a los *inputs*, con sus configuraciones internas viéndose modificadas de manera apropiada y con un comportamiento resultante indistinguible del mío. Será *psicológicamente* idéntico a mí, en el sentido [funcional] desarrollado en el Capítulo 1. Percibirá los árboles en el exterior, en el sentido funcional, y saboreará el chocolate, en el sentido psicológico. Todo esto se deduce lógicamente del hecho de que es físicamente idéntico a mí, en virtud de los análisis funcionales de las nociones psicológicas. Incluso será «consciente» en los sentidos funcionales descritos anteriormente: estará despierto, será capaz de informar del contenido de sus estados internos,

capaz de concentrar la atención en varios lugares, etc. Lo único que pasa es que este funcionamiento no estará acompañado de ninguna experiencia consciente real. No habrá sensaciones fenoménicas. No hay nada como ser un zombie.

[...] La idea de los zombies tal y como la he descrito es extraña. Para empezar, es improbable que los zombies sean naturalmente posibles. En el mundo real, es probable que cualquier réplica mía fuese consciente. Por esta razón, es de lo más natural imaginar a las criaturas inconscientes como físicamente diferentes de las criaturas conscientes: exhibiendo una conducta deficiente, por ejemplo. Pero la pregunta no es si es plausible que puedan existir zombies en nuestro mundo; la pregunta es si la noción de zombie es conceptualmente coherente. La mera inteligibilidad del concepto es suficiente para establecer la conclusión.

Justificar una posibilidad lógica no es del todo sencillo. Por ejemplo, ¿cómo se podría argumentar que un monociclo de una milla de altura es lógicamente posible? Simplemente parece obvio. Aunque no existe tal cosa en el mundo real, la descripción ciertamente parece ser coherente. Si alguien objeta que no es lógicamente posible —que simplemente lo parece— es poco lo que podemos decir, excepto repetir la descripción y afirmar su coherencia obvia. Parece bastante claro que no hay una contradicción oculta al acecho en la descripción.

Confieso que la posibilidad lógica de los zombies me parece igualmente obvia. Un zombie es sencillamente algo físicamente idéntico para mí, pero que no tiene experiencia consciente: todo está oscuro por dentro. Si bien esto es probablemente empíricamente imposible, ciertamente parece que se describe una situación coherente; no puedo discernir ninguna contradicción en la descripción. En cierto modo, una afirmación de esta posibilidad lógica se reduce a una intuición bruta, pero no más que con el monociclo. Me parece que casi todos son capaces de concebir esta posibilidad. Algunos pueden verse obligados a negar la posibilidad para hacer que alguna teoría tenga éxito, pero la justificación de tales teorías debería basarse en la cuestión de la posibilidad, en lugar de al revés”.

6. Indicaciones para su análisis:

El argumento de la corazonada zombie de Chalmers es un argumento de concebibilidad. Primero se defiende que algo es concebible. En segundo lugar, se defiende que este tipo de concebibilidad implica posibilidad. Se concluye, por tanto, que aquello que se ha concebido es posible, y se intentan extraer consecuencias ontológicas sustantivas.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Se puede usar al explicar el problema mente-cerebro para ilustrar la aparente irreductibilidad de los qualia a una explicación physicalista y señalar que aquí —en el problema de los qualia— se apoyan los argumentos contemporáneos más poderosos a favor de un cierto dualismo de propiedades.

Ejemplo nº 15.

EL VIOLINISTA CONVALECIENTE DE THOMSON

EXPERIMENTO MENTAL #4

1. Autor: Judith Jarvis Thomson.**2. Localización exacta del pasaje:**Thomson, Judith Jarvis, 1971, «A Defense of Abortion», en *Philosophy and Public Affairs* 1, pp. 47-66.**3. Contexto general de la obra:**

Artículo en defensa del derecho de elección de las mujeres en lo que respecta al aborto.

4. Contexto concreto del pasaje:

El artículo empieza reconociendo la dificultad de marcar una línea de demarcación clara sobre cuándo un feto empieza a tener estatus moral. Thomson propone ensayar una defensa del aborto que no se base, como se hace habitualmente, en negar estatus moral al feto. Es entonces cuando propone el experimento mental.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Propongo, entonces, que concedamos que el feto es una persona desde el momento de la concepción. ¿Cómo sigue el argumento desde aquí? Entiendo que de un modo similar a este. Toda persona tiene derecho a la vida. Así que el feto tiene derecho a la vida. Sin duda, la madre tiene derecho a decidir qué sucederá en su cuerpo; todos lo concederían. Pero seguramente el derecho de una persona a la vida es más fuerte y constrictivo que el derecho de la madre a decidir qué sucede en y a su cuerpo, y por lo tanto lo supera. Así que el feto no puede ser asesinado; no se puede realizar un aborto.

Suena plausible. Pero permítame rogarle que se imagine esto. Se levanta por la mañana y se encuentra de espaldas en la cama con un violinista inconsciente. Un famoso violinista inconsciente. Se descubrió que tiene una enfermedad renal grave, y la Sociedad de Amantes de la Música ha examinado todos los registros médicos disponibles y descubrió que solo usted tiene el tipo de sangre adecuado para ayudarlo. Por lo tanto, le han secuestrado, y anoche el sistema circulatorio del violinista se conectó al suyo, para que sus riñones puedan usarse para extraer toxinas de la sangre del violinista y de la suya. El director del hospital ahora le dice: «Mire, lamentamos que la Sociedad de Amantes de la Música le haya hecho esto; nunca lo hubiéramos permitido si lo hubiéramos sabido. Pero aun así, lo hicieron, y el violinista ahora está conectado a usted. Desenchufarlo supondría matarlo. Pero no importa, es solo por nueve meses. Para entonces, se habrá recuperado de su dolencia y podrá desconectarse de usted con total seguridad». ¿Está Ud. Moralmente obligado a acceder a esta situación? Sin duda, sería muy amable de su parte si lo hiciera, una gran amabilidad. ¿Pero tienes obligación de acceder a ella? ¿Y si no fueran nueve meses, sino nueve años? ¿O aún más? ¿Qué pasa si el director del hospital dice: «Mala suerte, estoy de acuerdo, pero ahora tiene que quedarse en la cama, con el violinista conectado, por el resto de su vida. Porque recuerde esto. Todas las

personas tienen derecho a la vida, y los violinistas son personas. Por supuesto, usted tiene derecho a decidir lo que sucede en su cuerpo, pero el derecho de una persona a la vida supera su derecho a decidir lo que sucede en su cuerpo. Por lo tanto, nunca podrá desconectarse de él.»? Me imagino que lo consideraría escandaloso, lo que sugiere que algo falla con ese argumento plausible que mencioné hace un momento”.

6. Indicaciones para su análisis:

El experimento mental ancla un argumento sobre los límites de la moral. ¿Cuánto puede la moral demandar de nosotros?

7. Indicaciones para su uso en clase:

Se puede traer a colación si se van a trabajar debates de ética aplicada en clase de Valores Éticos.

EJEMPLO N° 16.

LA MÁQUINA DE EXPERIENCIAS DE NOZICK

EXPERIMENTO MENTAL #5

1. Autor: Robert Nozick.

2. Localización exacta del pasaje:

Nozick, Robert, 1974, *Anarchy, State and Utopia*, Basic Books, pp.42-45.

3. Contexto general de la obra:

En respuesta a la *Teoría de la Justicia* de John Rawls, y en estrecho diálogo con Michael Walzer —cuyas posiciones comunitaristas quedarían plasmadas en *Esferas de la Justicia* (1983)—, Nozick desarrolla en este libro su propia teoría de la justicia libertaria (*justice as entitlement*) y una defensa del Estado Mínimo.

4. Contexto concreto del pasaje:

A la hora de defender el Estado Mínimo, Nozick aboga por una fundamentación moral kantiana, y no utilitarista. En el capítulo 3, titulado «Las constricciones morales y el Estado», Nozick ofrece una serie de argumentos en contra del utilitarismo clásico, el último de los cuales recurre al celeberrimo experimento de la máquina de experiencias que aquí reproducimos.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Hay también perplejidades sustanciales cuando preguntamos: ¿qué importa, además de saber cómo se sienten las experiencias de la gente «desde dentro»? Supongamos que existiera una máquina de experiencias que proporcionara cualquier experiencia que usted deseara. Neuropsicólogos fabulosos podrían estimular nuestro cerebro de tal modo que pensáramos y sintiéramos que estábamos escribiendo una gran novela, haciendo amigos o leyendo un libro interesante. Estaríamos todo el tiempo flotando dentro de un tanque, con electrodos conectados al cerebro. ¿Debemos permanecer encadenados a esta máquina para toda la vida, pre-programando las experiencias vitales? Si a usted le preocupa el no haber tenido experiencias deseables, podemos suponer que empresas de negocios han investigado por completo las vidas de muchos otros. Usted puede encontrar y escoger de su amplia biblioteca o popurrí de tales experiencias y seleccionar sus experiencias vitales para, digamos, los próximos dos años. Una vez transcurridos estos dos años, usted tendría diez minutos o diez horas fuera del tanque para seleccionar las experiencias de sus próximos dos años. Por supuesto, una vez en el tanque, usted no sabría que se encontraba allí; usted pensaría que todo eso era lo que estaba efectivamente ocurriendo. Otros también pueden encadenarse y tener las experiencias que quieran, de modo que no hay necesidad de mantenerse fuera para servirlos. (Olvídese de problemas tales como ¿quién daría mantenimiento a las máquinas si todo el mundo estuviera encadenado a ella?) ¿Se encadenaría usted? ¿Qué más puede importarnos a nosotros además de cómo se sienten nuestras vidas desde dentro? No debe usted abstenerse por razón de los pocos momentos de aflicción entre el momento en que ha decidido y el momento en que se encadena. ¿Qué son unos pocos momentos de aflicción comparados con toda una vida de dicha? (si esto es lo que usted escogió). ¿Y por qué sentir angustia

en absoluto, si su decisión es la mejor?

¿Qué nos preocupa a nosotros, además de nuestras experiencias? Primero, queremos hacer ciertas cosas, no sólo tener la experiencia de hacerlas. En el caso de ciertas experiencias, es sólo porque, primero, queremos hacerlas acciones por lo que queremos la experiencia de hacerlas o pensar que las hemos hecho. (Pero ¿por qué queremos hacer las actividades en vez de meramente experimentarlas?) Una segunda razón para no encadenarse a la máquina es que queremos ser de cierta forma, ser un cierto tipo de persona. Alguien que flota en un tanque es una burbuja indeterminada.

No existe respuesta a esta pregunta: ¿cómo es aquella persona que ha estado en un tanque durante largo tiempo? ¿Es valiente? ¿Amable? ¿Inteligente? ¿Ingeniosa? ¿Amante? No sólo es difícil decir, sino que no es de ninguna manera, Encadenarse a la máquina es una especie de suicidio.

Podría parecerle a alguien, atrapado por una imagen, que nada de lo que somos o parecemos puede importar salvo lo que se ve reflejado en nuestras experiencias. Pero ¿debe ser sorprendente que lo que somos sea importante para nosotros? ¿Por qué debemos preocuparnos únicamente de cómo pasar nuestro tiempo, y no de qué somos?

En tercer lugar, encadenarse a una máquina de experiencias nos limita a una realidad hecha por el hombre, a un mundo no más profundo ni más importante que aquel que la gente puede construir. No hay ningún contacto efectivo con ninguna realidad más profunda; aunque su experiencia se pueda simular. Muchas personas desean mantenerse abiertas a tal contacto y a conexiones de más profundo significado. Esto clarifica la intensidad del conflicto sobre drogas psicoactivas, a las cuales algunos consideran tan sólo como máquinas de experiencias locales; otros, como caminos hacia una realidad más profunda; lo que algunos consideran como equivalente a entregarse a una máquina de experiencias; otros lo ven como la consecución de una de las razones para no entregarse?

Aprendemos que algo nos interesa además de la experiencia imaginándonos una máquina de experiencias y luego percatándonos de que no la usaríamos. Podemos continuar imaginándonos una serie de máquinas, cada una diseñada para llenar los vacíos sugeridos por las máquinas anteriores.

Por ejemplo, como la máquina de experiencias no satisface nuestro deseo de ser de un cierto modo, imaginemos una máquina transformadora que nos convierta en cualquier tipo de persona que nos gusta ser (compatible con seguir siendo nosotros). Seguramente no emplearíamos la máquina transformadora para convertirnos en lo que quisiéramos y se encadenaría inmediatamente a la máquina de experiencias. De esta forma, algo interesa, además de las experiencias de uno y de lo que uno es. La razón no sólo es que las experiencias de uno se encuentren desconectadas de lo que uno es, pues la máquina de experiencias podría estar limitada a proporcionar únicamente experiencias posibles para el tipo de persona encadenada.

¿Se trata de que queremos producir una diferencia en el mundo? Considérese entonces la máquina de resultados, la cual produce en el mundo cualquier resultado que usted produciría y conecta su vector de entrada en cualquier actividad conexas.

No vamos a seguir aquí los detalles fascinantes de estas o de otras máquinas. Lo que más perturba de ellas es que vivan nuestras vidas por nosotros. ¿Es erróneo buscar funciones adicionales particulares, más allá de la competencia de las máquinas, para que las hagan por nosotros? Quizás lo que deseamos es

vivir (verbo activo) nosotros, en contacto con la realidad (y esto, las máquinas no pueden hacerlo por nosotros). Sin elaborar las implicaciones de esto, las cuales, creo yo, se conectan sorpresivamente con cuestiones sobre el libre albedrío y las explicaciones causales del conocimiento, es necesario simplemente notar lo intrincado de la cuestión de qué es lo que interesa a las personas, además de sus experiencias.

Hasta que encontremos una respuesta satisfactoria y determinemos que esta respuesta no se aplica también, a los animales, no podremos afirmar razonablemente que sólo las experiencias sentidas por animales limitan lo que podemos hacerles a ellos”.

6. Indicaciones para su análisis:

Es importante percibir que el experimento dirige su ataque al utilitarismo en su versión clásica hedonista. Versiones más sofisticadas, o filosofías consecuencialistas no utilitaristas, quedarían a resguardo de esta crítica.

7. Indicaciones para su uso en clase:

3º de ESO (exposición del utilitarismo como filosofía moral), 1º de Bachillerato, bloque VI de Filosofía Práctica. En el contexto del aula de secundaria, quizás resulte más interesante su uso fuera del contexto de la crítica al utilitarismo, como argumento en contra del hedonismo individual.

EJEMPLO Nº 17.

PARFIT Y LA FISIÓN DE LA IDENTIDAD

EXPERIMENTO MENTAL #6

1. Autor: Derek Parfit.

2. Localización exacta del pasaje:

Parfit, Derek, 1984, *Reasons and Persons*, OUP, pp.199-200.

3. Contexto general de la obra:

Razones y personas es una obra heterogénea, en la que Parfit discute cuestiones de teoría de la racionalidad, ética intergeneracional y metafísica de la identidad personal.

4. Contexto concreto del pasaje:

El experimento mental que reproducimos abre la parte tercera del libro, «Identidad Personal», y es uno de los muchos experimentos mediante los cuales Parfit argumenta e ilustra su tesis de que la identidad personal no constituye el fundamento de nuestra preocupación prudencial por nuestro futuro: lo que importa a este respecto es, lisa y llanamente, la continuidad y conexión de nuestros estados mentales actuales con otros estados futuros.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Entro en el Teletransportador. He estado en Marte antes, pero solo por el viejo método, un viaje en nave espacial de varias semanas. Esta máquina me enviará a la velocidad de la luz. Simplemente tengo que presionar el botón verde. Como otros, estoy nervioso. ¿Funcionará? Me recuerdo a mí mismo lo que me han dicho que he de esperar. Cuando presione el botón, perderé el conocimiento y luego despertaré en lo que parecerá apenas un momento después. De hecho, habré estado inconsciente durante aproximadamente una hora. El escáner aquí en la Tierra destruirá mi cerebro y mi cuerpo, mientras registra los estados exactos de todas mis células. Luego transmitirá esta información por radio. Viajando a la velocidad de la luz, el mensaje tardará tres minutos en llegar al Replicador en Marte. Esto creará, a partir de materia nueva, un cerebro y un cuerpo exactamente como el mío. Será en este cuerpo que despertaré.

Aunque creo que esto es lo que sucederá, todavía dudo. Pero luego recuerdo haber visto a mi esposa sonreír cuando, en el desayuno de hoy, le revelé mi nerviosismo. Como me recordó, a menudo se la ha teletransportado y no le ha sucedido nada malo. Presiono el botón. Como se predijo, pierdo y parece que de inmediato recupero la conciencia, pero en un cubículo diferente. Al examinar mi nuevo cuerpo, no encuentro ningún cambio. Incluso el corte en mi labio superior, por el afeitado de esta mañana, todavía está allí.

Pasan varios años, durante los cuales a menudo me teletransportan. Ahora estoy de vuelta en el cubículo, listo para otro viaje a Marte. Pero esta vez, cuando presiono el botón verde, no pierdo el conocimiento. Hay un zumbido, luego silencio. Salgo del cubículo y le digo al asistente: 'No está funcionando. ¿Qué hice mal?'

«Está funcionando», responde, entregándome una tarjeta impresa. Esta dice: «El nuevo escáner graba un plano de usted sin destruir su cerebro y

cuerpo. Esperamos que agradezca las oportunidades que ofrece este avance técnico».

El asistente me dice que soy una de las primeras personas en usar el nuevo escáner. Agrega que, si me quedo durante una hora, puedo usar el Intercomunicador para verme y hablar conmigo mismo en Marte.

«Espere un minuto», respondo, «Si estoy aquí no puedo estar *también* en Marte».

Alguien tose cortésmente, un hombre de bata blanca que pide hablar conmigo en privado. Vamos a su oficina, donde me dice que me siente, y hace una pausa. Luego dice: «Me temo que estamos teniendo problemas con el nuevo escáner. Registra su plano con la misma precisión que antes, como verá cuando hable consigo mismo en Marte. Pero parece estar dañando los sistemas cardíacos que escanea. A juzgar por los resultados hasta el momento, aunque estará usted bastante sano en Marte, aquí en la Tierra debe esperar una insuficiencia cardíaca en los próximos días».

El asistente más tarde me llama al intercomunicador. En la pantalla me veo igual que en el espejo todas las mañanas. Pero hay dos diferencias. En la pantalla no estoy invertido de izquierda a derecha. Y, mientras aquí me encuentro sin palabras, puedo ver y escucharme a mí mismo, en el estudio en Marte, comenzando a hablar”.

6. Indicaciones para su análisis:

Contrastar con las teorías de la identidad personal de John Locke y David Hume —autores canónicos con los que Parfit entraría aquí en diálogo—. Parfit formaliza el criterio psicológico de identidad de Locke en estos términos: X en t₁ e Y en t₂ son la misma persona si y sólo si hay una relación única de continuidad psicológica de X con Y. [*Continuidad psicológica*: solapamiento de cadenas de conexión psicológica fuerte. / *Conexión psicológica fuerte*: número significativo de conexiones psicológicas directas en términos de recuerdos, intenciones, creencias, deseos, similitudes de carácter, etc.]

Lo que nos mostraría este experimento mental es que la continuidad psicológica es potencialmente ramificable: podría darse entre yo, aquí y ahora, y más de una persona en el futuro. Sin embargo, la identidad es una relación de equivalencia uno a uno, no uno a muchos. En un caso de fisión, la relación de identidad ya no está presente. Y sin embargo, todo lo que importa en la supervivencia ordinaria ha sobrevivido. De esto Parfit concluye que lo que verdaderamente importa a nivel práctico no es la identidad, sino la *relación R*: la relación de continuidad psicológica, *no necesariamente única*, entre nuestros estados psicológicos presentes y nuestros estados psicológicos pasados y futuros.

Esta relación de continuidad se da por grados: hay momentos de mi vida con los que tengo una conexión psicológica fuerte y otros momentos con los que tengo una conexión psicológica más débil. Por eso tanto mi responsabilidad por los hechos pasados como mi preocupación por los hechos futuros se debilitan con la distancia temporal.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Tiene sentido su uso en el bloque V de Filosofía de 1º de Bachillerato. También en la asignatura optativa de Filosofía de 4º de ESO.

EJEMPLO N° 18.
LA PARADOJA DE CONDORCET
EXPERIMENTO MENTAL #7

1. Autor: Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis de Condorcet.

2. Localización exacta del pasaje:

Ensayo sobre la aplicación del análisis a la probabilidad de las decisiones sometidas a la pluralidad de voces (1758)

3. Fragmento que recoge el ejemplo:

[No habiendo encontrado el texto original, copio aquí la entrada de la Wikipedia acerca de la paradoja]

La paradoja de Condorcet o paradoja de la votación es una situación señalada por el marqués de Condorcet a finales del siglo XVIII en el que las preferencias colectivas son cíclicas (no transitivas) aunque las preferencias individuales no lo sean. Lo anterior es paradójico porque implica que la voluntad de mayorías entra en conflictos entre sí, en otras palabras, es posible que un procedimiento de elección falle el criterio «siempre-un-ganador». Cuando esto ocurre, usualmente se debe a que las mayorías en conflicto están formadas por diferentes grupos de individuos.

Ejemplo

Si en una elección hay tres candidatos A, B, C y hay tres votantes cuyas preferencias son (listando en orden decreciente):

Votante 1: A, B, C

Votante 2: B, C, A

Votante 3: C, A, B

Si se declara vencedor al candidato A, se puede argumentar que en realidad C debía ganar porque: dos votantes (el 2 y el 3) piensan que C es un mejor candidato que A; sólo un votante (el 1) prefiere al candidato A sobre el C.

Al ser el candidato C preferido sobre A por una mayoría de votantes, el candidato A no puede en realidad declararse vencedor.

Pero el argumento descrito arriba también muestra que B es preferido por una mayoría de votantes sobre C, por lo que C no puede declararse vencedor. Y nuevamente, el argumento implica que B no puede ser el ganador de la elección porque una mayoría de votantes prefiere al candidato A sobre el B. Por tanto, el requisito de la regla de mayoría no produce un ganador en esta situación. Aunque el ejemplo anterior es una simplificación extrema, la paradoja de Condorcet puede presentarse en elecciones más complejas.

La paradoja de Condorcet ilustra que la persona que puede reducir alternativas tiene esencialmente la capacidad de guiar la elección. Por ejemplo, si los votantes 1 y 2 escogen a sus candidatos preferidos (A y B respectivamente) y si

el votante 3 está dispuesto a renunciar su voto por C, entonces el tercer votante puede escoger entre A y B y convertirse en el votante decisivo.

Cuando se usa un método de Condorcet para determinar el resultado, la aparición de la paradoja entre las boletas tiene como consecuencia que no existe un ganador de Condorcet (un candidato que, al compararse con cada uno de los demás candidatos, es preferido por más votantes). Las diferentes variantes del método de Condorcet difieren en cómo solucionan las ambigüedades circulares, si existen, para seleccionar a un ganador. Nótese que no existe una solución determinista y justa en este ejemplo trivial porque todos los candidatos se encuentran en una situación completamente simétrica.

4. Indicaciones para su uso en clase:

La paradoja de Condorcet sirve como *toy model* para ilustrar un teorema complejo de exponer formalmente en el aula, como es el teorema de imposibilidad de Kenneth Arrow. Este teorema señala una limitación fundamental de cualquier sistema de agregación de las preferencias ordinales de un conjunto de individuos que pretenda ser mínimamente democrático: siempre que existan como mínimo dos votantes, y estos tengan que elegir entre un mínimo de tres alternativas, nada garantiza que la agregación de sus votos arroje un resultado racional. Yo explico este teorema en clase para hacer ver a los alumnos las limitaciones de una democracia concebida como mero sistema de registro y agregación de preferencias dadas de antemano, así como para introducir el contraste entre negociación y deliberación como mecanismos democráticos de toma de decisiones.

Suelo tirar del ejemplo de un reparto de dinero. Parto del supuesto de que tres alumnos se encuentran 100€ y elevan sendas propuestas sobre cómo deben repartírselo.

- Propuesta A: 60€ para el alumno 1, 30€ para el alumno 2, 10€ para el alumno 3.
- Propuesta B: 60€ para el alumno 2, 30€ para el alumno 1, 10€ para el alumno 3.
- Propuesta C: 60€ para el alumno 3, 30€ para el alumno 2, 10€ para el alumno 1.

Basándose en su interés propio, las preferencias de los tres alumnos serían:

- Alumno 1: $A > B > C$
- Alumno 2: $B > C > A$
- Alumno 3: $C > A > B$

Tendríamos aquí la situación de arriba: la preferencia colectiva es cíclica, y no puramente transitiva ($A > B > C > A > B \dots$). Una vez la clase ha percibido esto, introducimos el concepto de *negociación* con una variación del escenario: supongamos que los alumnos 1 y 2 se ponen de acuerdo en postergar sus preferencias iniciales y apoyar ambos una propuesta D:

- Propuesta D: 45€ para el alumno 1, 45€ para el alumno 2, 10€ para el alumno 3.

Las nuevas preferencias serían:

- Alumno 1: $D > C$
- Alumno 2: $D > C$
- Alumno 3: $C > D$

De este modo el ciclo se rompe, tenemos una preferencia colectiva clara, pero los alumnos perciben que el resultado es manifiestamente injusto. Esto nos sirve para introducir el concepto de **deliberación pública** como proceso de toma colectiva de decisiones basada en el interés común: los tres alumnos deben repartirse el dinero de una manera equitativa, atendiendo a razones de justicia con las cuales los tres puedan estar de acuerdo.

EJEMPLO Nº 19.

EL RELOJ-ESTADO DE HOBBS

1. Autor: Thomas Hobbes.

2. Localización exacta del pasaje:

Edición original: *De Cive: The English version*, ed. H. Warrender (Oxford: Clarendon Press, 1983). Edición castellana utilizada: *Tratado sobre el ciudadano*, traducción de Joaquín Rodríguez Feo, UNED, reimpresa en *Biblioteca de grandes pensadores. Hobbes*, Gredos, 2012, p. 10.

3. Contexto general de la obra:

El pensamiento político de Hobbes ha sido expuesto en tres obras: los *Elements of Law, Natural and Politic*, el *De Cive*, y el *Leviatán*. Aunque no es la primera en el orden de redacción (los *Elements* fueron redactados en 1640), *De Cive* (1642) es la primera obra de teoría política publicada por Hobbes. Fue concebida por su autor como parte de una ambiciosa trilogía acerca del conocimiento humano en su totalidad. Ese proyecto constaría según el propio Hobbes de tres partes: *De Corpore*, *De Homine* y *De Cive* y fue concebido en el viaje por Francia e Italia que Hobbes realizó en 1637, acompañando al segundo conde de Devonshire. En ese viaje conoció a Mersenne, Galileo y Berigarado (profesor en Pisa), que suministra a Hobbes la concepción del mundo que éste tomaría como base para sus análisis. Cuando Hobbes vuelve a Londres, las turbulentas condiciones políticas de Inglaterra ponen en primer plano la parte de “filosofía política” del proyecto y postergan las otras dos. ¿Cuál es el objetivo de *De Cive*? Determinar los derechos de los Estados y los deberes de los súbditos. La obra está dividida internamente en tres partes: a) Libertad (4 apartados); b) Poder (14 apartados) y c) Religión (4 apartados).

4. Contexto concreto del pasaje:

El pasaje pertenece al “Prefacio al lector” que antecede a la obra. Más en concreto, es el comienzo de la parte en la que se considera el método empleado en la investigación.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Por lo que se refiere al método, he creído que no bastaba el utilizar un estilo directo y evidente en lo que tenía que ofrecer, sino que había de comenzar por la materia misma del gobierno civil, para pasar después a su generación, a su forma y al origen primero de la justicia. Porque toda cosa se conoce mejor a partir de aquello que la constituye. Ya que como sucede en un reloj mecánico o en cualquier otra máquina algo más complicada, qué solo se puede conocer cuál es la función de cada pieza y de cada rueda si se desmonta y se examina por separado la materia, la forma y el movimiento de cada parte, de igual manera, al investigar el derecho del Estado y los deberes de los ciudadanos, es necesario no desde luego desmontar el Estado pero sí considerarlo como si lo estuviese, es decir, que se comprenda cuál es la naturaleza humana, en qué es apta o inepta para constituir un gobierno civil, y cómo se deben poner de acuerdo entre sí los que quieren aliarse y formar un Estado bien fundado”.

6. Indicaciones para su análisis:

El ejemplo se basa enteramente en un la analogía con el “nuevo” método de las ciencias naturales, que Hobbes encuentra sobre todo en Galileo y que él pretende aplicar a las cuestiones civiles. Ese método se suele denominar “analítico-sintético” o “resolutivo-compositivo” y se suele retrotraer hasta Padua y en especial su Facultad de Medicina.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Su lugar más adecuado es probablemente la unidad de filosofía política de 1º de Bachillerato, como un complemento para hacer visible el espíritu de la concepción moderna de la política, pero también podría utilizarse en la asignatura optativa de Filosofía de 4º de ESO o incluso en 2º de Bachillerato, para definir el marco contractualista desde el que piensa Rousseau.

Se puede (y yo creo que se debe) comparar este ejemplo con el ejemplo del imán que utiliza Descartes en la Regla XII, que copio a continuación:

“Resulta, en tercer lugar, que toda la ciencia humana consiste en esto sólo: que veamos distintamente cómo esas naturalezas simples concurren a la composición de otras cosas. Lo cual es muy útil de señalar, pues siempre que se propone alguna dificultad para examinarla, casi todos se detienen en el umbral, no sabiendo a qué pensamientos deban entregar la mente, y pensando que han de buscar algún nuevo género de ente, desconocido antes para ellos: así, si se pregunta cuál es la naturaleza del imán, ellos al instante, porque presienten que la cuestión es ardua y difícil, apartando el espíritu de todo lo que es evidente, lo dirigen a lo más difícil, y esperan inciertos si por casualidad, errando por el espacio vacío de las numerosas causas, se encontrará algo nuevo. Pero el que piensa que nada puede conocerse en el imán, que no conste de algunas naturalezas simples y conocidas por sí mismas, no dudando de lo que ha de hacer, en primer lugar reúne diligentemente todas las experiencias que puede tener sobre esta piedra, de las que después intenta deducir cuál es la mezcla de naturalezas simples necesaria para producir todos aquellos efectos que ha experimentado en el imán; y una vez hallada, puede afirmar resueltamente que ha comprendido la verdadera naturaleza del imán, en la medida en que puede ser encontrada por el hombre y según las experiencias dadas” (*Regulae*, XII, 427).

En ambos casos, como salta a la vista, se trata de descomponer un fenómeno hasta sus partes más simples, que puedan ser perfectamente conocidas, para después re-componer o reconstruir dicho fenómeno ante los ojos de la mente. A partir de aquí pueden identificarse “las partes más simples” de la sociedad con los individuos en estado de naturaleza y presentar el experimento contractualista en estos términos.

EJEMPLO Nº 20.

LAS DOS MANOS DE KANT

1. Autor: Immanuel Kant.

2. Localización exacta del pasaje:

Von dem ersten Grunde des Unterschieds der Gegenden im Raume, volumen II de la Edición de la Academia (*Kants gesammelte Schriften*, editada por la Preussischen Akademie der Wissenschaften -después Akademie der Wissenschaften der DDR, y actualmente Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften-, en Berlín, desde 1900 y todavía en curso), pp. 381-382.

El escrito de 1768 se ha solido traducir al castellano como “Sobre el fundamento de la diferencia en las regiones del espacio” (así, por ejemplo L. Possada Kubissa en *Er. Revista de Filosofía*, nº 9/10, 1989-1990), “Sobre el fundamento primero de la diferencia entre las regiones del espacio” (así, R. Torretti, en *Diálogos* (1972)), o, como aparece en la edición más utilizada, “Del primer fundamento de la diferencia de las regiones del espacio” (traducción de Atilano Domínguez en Alianza, 1992), pero en esto de las traducciones hay que hacer una consideración importante: el texto no se puede entender en absoluto si se traduce “*Gegend*” por “región” y con ello se entiende “región” en el sentido de “área”, “lugar” o “zona”. “*Gegend*” se refiere, en este contexto, a “*sentido*”, en el sentido físico-matemático del término o, en todo caso, a “dirección”.

3. Contexto general de la obra:

La cuestión es la cuestión de las contrapartidas incongruentes. Kant la formula en el escrito de 1768 así como, de manera comprimida, en el §13 de los *Prolegomena* y en los *Metaphysischen Anfangsgründe der Naturwissenschaft*.

La obra de 1768 supone un paso decisivo en la trayectoria que llevará a la teoría del espacio y el tiempo de la *Dissertatio* de 1770 y, después, de la *Estética trascendental* de KrV. En ella Kant trata de asumir la tesis de la realidad del espacio, tal y como había sido defendida por Euler en su *Réflexion sur l'espace et le tem[p]s* (1748), y lo hace polémicamente frente a los “monadistas”, esto es, frente a los leibnicianos.

4. Contexto concreto del pasaje:

De hecho, el fondo del análisis de las contrapartidas incongruentes son las contrapuestas concepciones del espacio de Leibniz y Newton, la polémica Leibniz – Clarke y la posición de Kant en ese debate. Simplificando muchísimo, y sin entrar en los detalles, se podría decir que Leibniz defiende una postura “relacionalista” del espacio, cuya formulación operativa podría ser esta: “el espacio depende de la materia”, esto es, el espacio no es más que los lugares que llena la materia y sus relaciones; por su parte, Newton (y Clarke como portavoz suyo) defienden una postura “absolutista” o no-relacional del espacio, cuya formulación operativa sería “la materia depende del espacio”, es decir, el espacio es anterior a la materia e independiente de ella, y funda su posibilidad. Dentro de este debate, la tesis que Kant se proponía demostrar en el opúsculo del 68 es que “[E]l espacio, independientemente de la existencia de toda materia, y en cuanto primer fundamento de la posibilidad de su composición, tiene una realidad propia” (Ak., II, 378).

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Si dos figuras, dibujadas sobre un plano, son iguales y semejantes entre sí, se superponen una a la otra. Pero con las extensiones corpóreas, e incluso con líneas y superficies que no están en el plano, sucede a menudo una cosa completamente distinta. Pueden ser totalmente iguales y semejantes y, sin embargo, tan diferentes en sí mismas, que los límites de la una no pueden coincidir con los límites de la otra. [...] El ejemplo más común y más claro lo tenemos en los miembros del cuerpo humano, que están ordenados simétricamente según su plano vertical. La mano derecha es semejante e igual a la izquierda y, si se presta atención solamente [...] a la proporción y la situación recíproca de las partes y a la dimensión del todo, [entonces] una descripción completa de la una debe valer también para la otra. [...] A un cuerpo que es perfectamente igual y similar a otro, pero que no se puede encerrar dentro de los mismos límites, lo llamo *contrapartida incongruente*”.

6. Indicaciones para su análisis:

El problema de la incongruencia espacial esconde tras de sí un problema más general, que es el problema de la determinación de las direcciones del espacio, y que es el problema real y metafísicamente importante. Que este problema es el problema esencial del escrito del 68 se olvida a menudo y este olvido, en parte, está justificado, porque Kant solo menciona como de pasada las 6 direcciones y después se centra, sin dar más explicaciones, en el par izquierda-derecha. Pero esto es hasta cierto punto comprensible. La ambigüedad de los demás pares de direcciones (arriba-abajo, delante-detrás) está por lo general resuelta en los casos de la vida cotidiana, simplemente por nuestra constitución fisiológica: encaramos la realidad siempre en el sentido de la marcha y la cabeza encima de los pies. Además, estos ejes dividen nuestro cuerpo en mitades asimétricas. Sin embargo, el eje izquierda-derecha divide nuestro cuerpo en dos mitades simétricas, con lo cual el problema de su distinción se hace todavía más manifiesto. Así pues, el par izquierda-derecha es el caso en el que mejor y más sangrantemente se manifiesta el problema (general) de la indeterminación espacial respecto de las direcciones.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este famoso ejemplo de Kant se presta especialmente bien a dos cosas, una por así decir histórica y otra sistemática: a) por un lado, es una buena manera de ilustrar la polémica de Kant con el racionalismo escolar, y encaja muy bien en la Unidad de Metafísica de 1º de Bachillerato; b) por otro lado, ejemplifica la famosa tesis kantiana de la irreductibilidad de lo sensible a lo intelectual, y de la necesidad de ambos ingredientes (aquellos de que sin intuiciones los conceptos son vacíos y sin conceptos las intuiciones son ciegas), y se puede aprovechar –si hay tiempo– en 2º de Bachillerato.

La idea central en ambos casos sería, en cualquier caso, la misma: si atendemos solamente a la dimensión intelectual de los fenómenos entonces dejamos escapar elementos y diferencias absolutamente reales que son, por ello mismo, irreductiblemente sensibles.

EJEMPLO Nº 21.

LA IMAGEN DEL PILOTO Y LA CONCEPCIÓN CLÁSICA DE LA POLÍTICA

1. Autor: Platón.

2. Localización exacta del pasaje:

República, Libro VI, 487d – 489a. Edición de referencia: *Diálogos*, IV. República (Gredos, Madrid, 1986-1988).

3. Contexto general de la obra:

La *República* pasa por ser la obra más emblemática de Platón. En ella, y a lo largo de diez capítulos (“libros”), se discuten muchas de las concepciones que clásicamente se asocian con el platonismo.

4. Contexto concreto del pasaje:

El pasaje pertenece al libro VI, conocido sobre todo por ser el lugar de aparición del “símil de la línea”. En cualquier caso, el libro VI arranca mucho antes, y aborda la conveniencia de que gobiernen aquellos que poseen un conocimiento verdadero de las cosas (“los filósofos”). De hecho, pronto comienza un análisis del alma del filósofo y se discute cómo distinguir la naturaleza del filósofo de otros. Este es el contexto en el que aparece el pasaje.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“¿Cómo, entonces, ha de estar bien dicho que no cesarán los males para los Estados antes de que en ellos gobiernen los filósofos, cuando venimos a reconocer que les son inútiles?

- Para contestar la pregunta que haces necesito de una comparación.

- ¡Y claro, tú no acostumbras, creo a hablar con imágenes!

- Bueno, te burlas tras haberme arrojado en un asunto difícil de demostrar. Escucha ahora la imagen, para que puedas ver cuánto me cuesta hacer una comparación. Tan cruel es el trato que los Estados infligen a los hombres más razonables, que no hay ningún otro individuo que padezca algo semejante. Por eso, para poder compararlos y defenderlos, deben reunirse muchas cosas, a la manera en que los pintores mezclan para retratar ciervos-cabríos y otros de esa índole. Imagínate que respecto de muchas naves o bien de una sola sucede esto: hay un patrón, más alto y más fuerte que todos los que están en ella, pero algo sordo, del mismo modo corto de vista y otro tanto de conocimientos náuticos, mientras los marineros están en disputa sobre el gobierno de la nave, cada uno pensando que debe pilotar él, aunque jamás haya aprendido el arte del timonel y no pueda mostrar cuál fue su maestro ni el tiempo en que lo aprendió; declarando, además, que no es un arte que pueda enseñarse, e incluso están dispuestos a descuartizar al que diga que se puede enseñar; se amontonan siempre en derredor del patrón de la nave, rogándole y haciendo todo lo posible para que les ce da el timón. Y en ocasiones, si no lo persuaden ellos y otros sí, matan a éstos y los arrojan por la borda, en cuanto al noble patrón, lo encadenan por medio de la mandrágora, de la embriaguez o cualquier otra cosa y se ponen a gobernar la nave, echando mano a todo lo que hay en ella y, tras

beber y celebrar, navegan del modo que es probable hagan semejantes individuos; y además de eso alaban y denominan 'navegador', 'piloto' y 'entendido en náutica' al que sea hábil para ayudarlos a gobernar la nave, persuadiendo u obligando al patrón en tanto que al que no sea hábil para eso lo censuran como inútil. No perciben que el verdadero piloto necesariamente presta a tención al momento del año, a las estaciones, al cielo, a los astros, a los vientos y a cuantas cosas conciernen a su arte, si es que realmente ha de ser soberano de su nave y respecto de cómo pilota, con el consentimiento de otros o sin él, piensan que no es posible adquirir el arte del timonel ni en cuanto a conocimientos técnicos ni en cuanto a la práctica. Si suceden tales cosas en la nave, ¿no estimas que el verdadero piloto será llamado 'observador de las cosas que están en lo alto', 'charlatán' e 'inútil' por los tripulantes de una nave en tal estado?"

6. Indicaciones para su análisis:

En realidad esto no es estrictamente un ejemplo, pero sí una comparación, y de hecho una imagen recurrente en la historia del pensamiento político, que han utilizado después infinidad de autores clásicos, desde Aristóteles hasta Althusius, pasando por Cicerón y otros muchos.

Sin ir más lejos, Locke termina así su análisis de la tiranía en el capítulo 18 del *Segundo tratado*: “Suppose you are in a ship whose captain is steering a course towards Algiers; cross-winds, leaks in his ship, and shortage of men and provisions often force him to head in a different direction, but as soon as the weather and other circumstances allow it he always turns back on course for Algiers. Won't you conclude that the captain is trying to take you and everyone else in the ship to Algiers?” (Argel era todavía un centro de piratería, en el que muchos ingleses vivían como esclavos).

7. Indicaciones para su uso en clase:

Yo lo incorporaría a la unidad de filosofía política de 1º de Bachillerato, como un complemento muy plástico e intuitivo para hacer visible el espíritu de la concepción clásica, premoderna, de la política, aunque también podría utilizarse en la unidad de Platón de 2º de Bachillerato e incluso, contraexpositivamente, en la unidad de Rousseau. De hecho se le puede sacar mucho partido al menos en las dos siguientes direcciones:

a) Si el piloto de una nave puede orientarse, y dirigir correctamente la embarcación, es *gracias a las posiciones de las estrellas fijas*. Esta referencia a lo natural-físico como modelo o criterio es característico de la forma clásica de pensar la política como *cosmo-política*: la naturaleza (bien en el modo de un cosmos inmutable y eterno, bien en el modo de un mundo creado por Dios) es el modelo y la pauta de toda organización política humana. Sólo si tomamos como modelo a la naturaleza física, que es un todo armónico e internamente ordenado, y tratamos de imitarla, podremos integrar la actividad política en el orden integral del mundo. Y esto se puede aprovechar también para hablar de la Modernidad y el fin de la cosmo-política: ahora los astros y los cuerpos físicos en general no muestran ya orden y armonía, y por tanto no tiene sentido ya tratar de imitarlos. Ahora el universo y la naturaleza son indiferentes a las acciones humanas, como muy bien hizo notar el poema de Goethe: “insensible es la naturaleza / el sol brilla igual para los malos que para los buenos” (*Das Göttliche*, §3).

b) Por otro lado, la referencia a la expresión ‘observador de las cosas que están en lo alto’ se puede relacionar fácilmente con toda la tradición de las críticas pre-filosóficas a la filosofía (esclava tracia y Tales, etc.).

EJEMPLO Nº 22.

AQUILES Y LA TORTUGA

1. Autor: Zenón de Elea.

2. Localización exacta del pasaje:

Platón en el *Parménides* habla como si Zenón fuera conocido por una sola obra, pero también pone en boca del propio Zenón que le fue robado el libro poco después de haber sido escrito. De los más de cuarenta argumentos que conformaban dicha obra nos han llegado unos cuantos, algunos de ellos de manera indirecta y otros muy abreviados. Recogemos aquí la versión que ofrece Aristóteles en su *Física* (239 b14), incluida también en los *Fragments presocráticos* de Diels-Kranz, concretamente el fragmento A26.

3. Contexto general de la obra:

Zenón de Elea quiso defender la tesis de su maestro Parménides (solo el ser es) no proponiendo argumentos que la apoyaran sino que demostraran que su contraria (el ser es múltiple o plural) era absurda. El tratado de Zenón se dividía en varios argumentos (*lógoi*), cada uno de los cuales contenía un cierto número de hipótesis, llamadas así porque comenzaban con una oración condicional. Su objetivo era mostrar que, partiendo de estas hipótesis, las conclusiones imposibles y contradictorias eran inevitables (*reductio ad absurdum*: Si A, entonces B; pero como B es imposible, entonces A es falso). Las contradicciones son inherentes a las nociones de pluralidad (multiplicidad) y movimiento y, en último punto, la pluralidad y el movimiento son imposibles.

4. Contexto concreto del pasaje:

La mayoría de los argumentos de Zenón pueden dividirse en cuatro grupos: pluralidad, movimiento, lugar y percepción sensible. Pues bien, el ejemplo que aquí se propone pertenece al segundo de los grupos, el de los propuestos contra el movimiento. Estos, según Aristóteles, eran cuatro y constituyen las famosas “paradojas de Zenón”: los dos primeros referidos a la posibilidad de que el tiempo y el espacio se consideren magnitudes infinitamente divisibles, por lo que el movimiento sería un continuo; y los dos últimos, sobre la base de que el espacio y el tiempo sean divisibles solo hasta unos mínimos (en el caso del tiempo, los instantes), por lo que el movimiento no sería continuo, sino producto de una serie de pequeños “saltos” sucesivos. Como vemos en el fragmento recogido en el punto posterior, el argumento que aquí nos interesa es segundo de los dos primeros.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“El segundo (argumento acerca del movimiento) es el llamado “Aquiles”, y es ello que lo más lento jamás será alcanzado en la carrera por lo más rápido, pues es forzoso que el perseguidor llegue primero al punto del que partió el perseguido, de suerte que es forzoso que el más lento lleve siempre alguna ventaja”.

6. Indicaciones para su análisis:

Puesto que el texto quizá no ayude excesivamente a su comprensión, debemos explicarlo más detenidamente: Aquiles, el de los pies ligeros, nunca alcanzará a una tortuga, si le concede algún tipo de ventaja. Para conseguirlo, tiene que llegar primero al punto del que ella ha partido, pero, en ese tiempo, la tortuga habrá avanzado más. Cuando él haya cubierto esta nueva distancia que los separa, la tortuga habrá avanzado de nuevo, y así sucesivamente. Aquiles tendrá que recorrer un número infinito de puntos para alcanzar a la tortuga, pero esto es imposible. Por tanto, Aquiles nunca alcanzará a la tortuga.

Según Platón, Zenón era un discípulo fiel de Parménides que pretendía argumentar contra los oponentes del maestro defendiendo que la realidad es una, indivisible e inmóvil. Ahora bien, a lo largo de la historia han surgido discrepancias sobre el objetivo último de los argumentos de Zenón de entre los cuales este que proponemos aquí quizá sea el más conocido.

Según P. Tannery, Zenón no deseó negar la posibilidad del movimiento, sino solo afirmar su incompatibilidad con la creencia en la pluralidad. Así, Aristóteles no supo interpretarlo bien, puesto que su finalidad real fue refutar la tesis pitagórica de que los cuerpos sólidos, las superficies y las líneas son pluralidades, o lo que es lo mismo, magnitudes infinitesimales. Se trataría de la primera formulación del laberinto del continuo que tanto impacto ha causado entre filósofos y matemáticos. En favor de esta interpretación de los argumentos de Zenón se posicionan ilustres helenistas como Cornford o Lee, arguyendo que Zenón tenía entre ceja y ceja el atomismo numérico pitagórico.

Sin embargo, otros analistas, como Booth o Calogero, consideran que, si bien pudiera ser que fueran las tesis pitagóricas las que provocaran la reacción dialéctica de Zenón, el objetivo último del eleata pasó a ser más bien destruir la idea global del movimiento (en nuestro ejemplo), la pluralidad y el lugar o espacio.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo encaja bien en 1º de bachillerato para explicar las repercusiones de los primeros pasos de la metafísica dados por Parménides. También puede servir para ilustrar, por un lado, el gusto por las paradojas del estilo filosófico griego y, por otro, los inicios de la dialéctica, disciplina de quien Zenón resultaría ser el padre según Aristóteles.

En 2º de bachillerato puede utilizarse para mostrar las implicaciones de la oposición cambio-permanencia en la filosofía presocrática que influyó grandemente en el dualismo platónico y, principalmente, como introducción a la física de Aristóteles, puesto que tanto su explicación del cambio mediante los conceptos de acto y potencia como su teoría de la analogía del ser (“el ser se dice de muchas maneras”) son propuestas para escapar de las aparentes paradojas de la escuela eleata.

EJEMPLO Nº 23.

LA PIEDRA QUE SE CREE LIBRE

1. Autor: Baruch Spinoza.

2. Localización exacta del pasaje:

Carta 58 dirigida a G. H. Schuller, incluida en la edición española titulada *Correspondencia* de Alianza Editorial (1988), páginas 336 y 337.

3. Contexto general de la obra:

La correspondencia de Spinoza permite un acercamiento a algunas de las circunstancias más personales de este cartesiano heterodoxo que tanto conmocionó la religión de su tiempo y la filosofía posterior. Además, en estas cartas encontramos opiniones no incluidas en sus tratados filosóficos o explicaciones que se suman a las ofrecidas en las obras que sí escribió con la intención de presentar al gran público.

4. Contexto concreto del pasaje:

La carta es una respuesta a la que anteriormente le había remitido Schuller a través del librero Jan Rieuwertsz, donde el médico alemán le transmite el juicio de un amigo suyo sobre su opinión sobre el libre albedrío. Después de que Spinoza intente destruir lo que a todas luces parece un malentendido acerca de una supuesta definición anterior, dice que “yo llamo libre aquella cosa que existe y actúa por necesidad de su sola naturaleza”. Y para explicarse pone el ejemplo de la libertad de Dios, puesto que “existe por la sola necesidad de su naturaleza”, tras el cual aclara, por si no hubiera ya sido suficiente, que él no habla de libertad del “libre decreto” (o libre albedrío) sino de la libre necesidad. Por si el ejemplo de Dios quedara muy alejado para alguien no versado en la inmanencia que atraviesa toda su filosofía, Spinoza nos propone este ejemplo justo antes de continuar con un fragmento que aparece también en el Escolio [e] de la proposición 2 del libro III de su *Ética demostrada según el orden geométrico*.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Y para que se entienda claramente, concibamos una cosa muy simple. Por ejemplo, una piedra recibe de una causa externa, que la impulsa, cierta cantidad de movimiento con la cual, después de haber cesado el impulso de la causa externa, continuará necesariamente moviéndose. Así, pues, la permanencia de esta piedra en movimiento es coaccionada, no por ser necesaria, sino porque debe ser definida por el impulso de la causa externa. Y lo que aquí se dice de la piedra, hay que aplicarlo a cualquier cosa singular, aunque se la conciba compuesta y apta para muchas cosas; es decir, que toda cosa es determinada necesariamente por una causa externa a existir y a obrar de cierta y determinada manera.

Aún más, conciba ahora, si lo desea, que la piedra, mientras prosigue su movimiento, piensa y sabe que ella se esfuerza, cuanto puede, por seguir moviéndose. Sin duda esa piedra, como tan solo es consciente de su conato y no es de ningún modo indiferente, creará que es totalmente libre y que la causa de

perseverar en el movimiento no es sino que así lo quiere. Y esta es esa famosa libertad humana, que todos se jactan de tener, y que tan solo consiste en que los hombres son conscientes de su apetito e ignorantes de las causas por las que son determinados”.

6. Indicaciones para su análisis:

En este texto se suele cifrar el determinismo de Spinoza o, por lo menos, para no entrar ahora en explicaciones acerca de lo que Spinoza entiende por libertad que enturbiarían la interpretación de este ejemplo y excederían lo que aquí nos proponemos, se suele ofrecer este fragmento para mostrar el ataque de Spinoza al concepto de libre albedrío inaugurado por Agustín de Hipona y considerado piedra angular de la antropología cartesiana. Ciñámonos, pues, al determinismo spinozista.

El determinismo afirma que todo cuanto hacemos sucede de un modo inevitable. La sensación de libertad proviene de la ignorancia, de una ilusión provocada por nuestra conciencia. Todo está inevitablemente causado, incluidas las acciones que considero como libremente realizadas. Podemos afirmar que en ese caso la causa somos nosotros mismos (yo soy la causa de mis acciones: decido levantar el brazo y por eso yo soy la causa de su movimiento). Ahora bien, también mis decisiones están causadas, causas que yo no controlo y que hacen inevitable que tome esta aparente decisión y no otra. La razón, por tanto, de que la creencia en la existencia de la libertad nos resulte tan evidente está en la dificultad de establecer las causas, o como dice el holandés, en la ignorancia “de las causas por las que son determinados”.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede servir en los cursos de Valores Éticos (principalmente 4º) para problematizar el concepto de libertad (no tanto para negar su existencia sino para cuestionar en qué consiste) y así perfilar una idea más ajustada acerca de lo que pueda ser y escapar del sentido vago del término que de tan trillado ha perdido su valor y significado.

Por otro lado, resulta muy valioso para tratar la libertad humana en 1º de bachillerato donde hay un bloque de contenidos relacionado con la antropología y la reflexión sobre la libertad. “Libertad vs. Determinismo” suele ser un tema apetecible para la mayoría de adolescentes (y también para los que ya no lo somos).

Por último, se puede utilizar este ejemplo en 2º de bachillerato para contraponer al libre albedrío agustiniano o, casi mejor aún, a la antropología cartesiana, dado el cartesianismo de Spinoza. También puede ayudar a un acercamiento a la filosofía kantiana y su oposición entre la ley natural (ser) y ley moral (deber ser). Y es que, precisamente, apoyarnos en Spinoza permite valorar los intentos de salvaguarda de la libertad que se dan tanto en la antropología de Descartes (el ser humano es libre porque tiene alma y no es solo un cuerpo, como el resto de animales que son como máquinas) como para explicar la antropología y moral de Kant (si el ser humano no es libre, ¿dónde queda la responsabilidad moral y, por tanto, la posibilidad de la buena voluntad?).

EJEMPLO Nº 24.

EL PAISAJE Y LA PERSPECTIVA

1. Autor: José Ortega y Gasset.

2. Localización exacta del pasaje:

El fragmento se encuentra en el apartado X de *El tema de nuestro tiempo*, a partir de la página 131 en la edición de Tecnos, publicada en 2002.

3. Contexto general de la obra:

Se trata del tercer libro de Ortega, después de las *Meditaciones del Quijote* (1914) y *España invertebrada* (1921). En esta obra publicada en 1923, Ortega y Gasset trata distintas ideas básicas de su propuesta filosófica como son la teoría de las generaciones, el concepto de perspectiva que se recoge en este ejemplo, la superación del idealismo, la crítica a la modernidad, la filosofía de la razón vital...

4. Contexto concreto del pasaje:

Este décimo apartado puede dividirse en tres partes:

- En la primera, una vez tratadas las relaciones entre cultura y vida, y sometidas a crítica las propuestas racionalista y relativista, Ortega presenta una analogía entre lo que ocurre en los órganos de los sentidos con la recepción de los colores y los sonidos y lo que ocurre en la mente con la captación de la verdad.
- La segunda parte contiene la noción de perspectiva, que es uno de los componentes de la realidad. En esta parte se integra el ejemplo.
- La última es una propuesta de reforma de la filosofía que no deje de lado esta idea de perspectiva y que supere las filosofías que han pretendido ser válidas de una vez para siempre y para todos los individuos.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Desde distintos puntos de vista, dos hombres miran el mismo paisaje. Sin embargo, no ven lo mismo. La distinta situación hace que el paisaje se organice ante ambos de distinta manera. Lo que para uno ocupa el primer término y acusa con vigor todos sus detalles, para el otro se halla en el último y queda oscuro y borroso. Además, como las cosas puestas una detrás de otra se ocultan en todo o en parte, cada uno de ellos percibirá porciones del paisaje que al otro no llegan. ¿Tendría sentido que cada cual declarase falso el paisaje ajeno?

Evidentemente, no; tan real es uno como el otro. Pero tampoco tendría sentido que puestos de acuerdo, en vista de no coincidir sus paisajes, los juzgasen ilusorios. Esto supondría que hay un tercer paisaje auténtico, el cual no se halla sometido a las mismas condiciones que los otros dos. Ahora bien, ese paisaje arquetipo no existe ni puede existir. La realidad cósmica es tal que solo puede ser vista bajo una determinada perspectiva. La perspectiva es uno de los componentes de la realidad”.

6. Indicaciones para su análisis:

Las dificultades asociadas al dogmatismo y al relativismo llevan a Ortega a proponer esta nueva teoría sobre la verdad: la verdad solo se puede captar desde un punto de vista determinado. Por eso las personas, los momentos y los lugares son factores que hacen que la verdad presente un aspecto variable. Esto no quiere decir que la verdad no exista ni, por supuesto, que haya que dejarse llevar hacia una especie de subjetivismo; existe una verdad, pero solo es visible desde una perspectiva concreta que condiciona la forma y el contenido de lo que vemos. De ahí que, según Ortega, solo nos sea posible captar la realidad desde nuestra peculiar circunstancia.

Cada vida ofrece un punto de vista sobre el universo, sin que se le puede acusar de ser insuficiente o falso. De hecho, es precisamente la perspectiva que se autoconsidera como única la que es falsa, porque ningún individuo puede aunar todos los puntos de vista. Si acaso solo Dios. Así pues, la perspectiva es un componente de la realidad.

Esta consideración de la realidad como perspectiva permite a Ortega la superación de la razón filosófica anterior en favor de su raciovitalismo (razón vital) que supone la asunción de la dimensión histórica del pensamiento.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Es innegable la utilidad de este ejemplo para cualquier actividad que implique un diálogo abierto y razonado, para que no acabe convirtiéndose en una pugna por obtener algo así como la versión definitiva y la última palabra de la conversación. Quizá el perspectivismo pueda enseñarnos a adoptar una actitud prudente en cualquier discusión y, si bien no se trata de aceptar cualquier opinión por el mero hecho de ser manifestada, sí por lo menos nos exige escuchar y comprender lo que no es sino la expresión de punto de vista distinto del nuestro.

Respecto a los contenidos, este texto es posiblemente el mejor ejemplo para ilustrar la teoría perspectivista de la verdad dentro de la unidad didáctica sobre temas de gnoseología (criterios o teorías de la verdad).

Por otro lado, es precisamente este el texto de Ortega que forma parte de la selección que la universidad establece para la realización de la prueba de acceso a estudios universitarios.

EJEMPLO N° 25.

EL FETICHISMO DE LA MERCANCÍA, Y SU SECRETO

1. Autor: Karl Marx

2. Localización exacta del pasaje:

El Capital, Tomo Primero, capítulo I, sección D “la forma dinero” págs. 38-39. Instituto cubano del libro, La Habana, 1973. También se hará mención al original: Das Kapital, Band I, Dietz Verlag Berlin 1962 pags. 87-88.

3. Contexto general de la obra:

En esta obra Marx asume el espíritu crítico de la filosofía alemana que había madurado con Kant. Pero da con ella un paso más lejos en la radicalización de ese espíritu al poner en marcha los mecanismos para eliminar las condiciones materiales que producen según él, la injusticia. El contexto histórico es el de la Revolución Industrial, donde surge una nueva clase social: “el proletariado” que proviene de las clases campesinas desposeídas a lo largo de diferentes transformaciones sociales producidas principalmente en el siglo anterior. Esta nueva clase aportará la fuerza de trabajo y dará lugar a los distintos movimientos obreros. En cuanto al contexto filosófico, Marx desarrolla su obra a la sombra del gran edificio del Idealismo hegeliano. Marx intentará a través de esta obra de “Crítica de la economía política” proceder de manera opuesta al Idealismo, al que criticará la idea de que la razón pueda producir sus propios contenidos, esta postura se banalizará radicalmente, según Marx, en los llamados autores de la “izquierda hegeliana” a los que reprochará su creencia en que la transformación racional de las ideas es suficiente para cambiar las condiciones materiales de lo real. La importancia de la obra de Marx será enorme, no solo desde el punto de vista teórico sino también práctico influyendo en la construcción política de una parte importante del mundo, en los países que conformarán el conocido “socialismo real”. Con sus problemas y contradicciones su influencia llega hasta nuestros días. En el 2008 tras la crisis económica global se produjo una nueva vuelta a sus textos, se dijo que Marx volvía a “estar de moda”, y seguramente tras esta crisis actual que nos ocupa en estos días se vuelva, una vez más la mirada sobre su obra. Principalmente por la importancia que la regulación de la economía y el papel de los estados y de lo público va a tener en el mantenimiento y la supervivencia de las clases sociales mayoritarias.

4. Contexto concreto del pasaje:

El texto que nos ocupa es la última parte del capítulo I del tomo primero del Capital. Lo que se ha desarrollado anteriormente son las secciones de ese primer capítulo en el que se ocupa de “la mercancía” y justo después comenzará el segundo que trata sobre “el proceso de cambio”. En este primer capítulo, Marx explica los primeros conceptos, la base inicial necesaria, para entender qué es y cómo se conforma *la mercancía*, para luego ir elaborando el análisis del sistema económico que nos ocupa. Dos de los primeros, con las que comienza Marx van a ser los conceptos de “valor de uso” y “valor de cambio”. *El primero de ellos, el “valor de uso” hace referencia a la forma más “primitiva” que tiene un objeto, que es su “usabilidad” sin embargo el segundo, el “valor de cambio” al ser una*

forma más “evolucionada” va a ir permitiendo el análisis genético de la evolución de lo que ya vamos a denominar “mercancía”. Es decir el objeto pasa de ser un útil “a la mano” para ser un útil intercambiable por otros. A partir de ahí, a lo largo del capítulo se va desarrollando las distintas formas evolucionadas del valor, la “forma relativa” “la forma equivalencial” etc. El final de esta parte culmina con el pasaje que nos ocupa. Me parece especialmente interesante, porque al final de este capítulo ocurre, según veremos, un extraño suceso, casi “mágico” por el cual, explicará Marx, un objeto físico, pasa a tener y “proyectar” propiedades “extrañas” que no son propias de por sí de los objetos ni de las relaciones físicas entre ellos. Es decir es como si introdujera un misterio, que pasa a aclarar enseguida, en el desarrollo de este apartado. El paso siguiente, ya en el capítulo II, será el análisis de la “forma dinero” o sea, el surgimiento de una mercancía que funciona como valor de referencia de todas las demás.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“A primera vista, parece como si las mercancías fuesen objetos evidentes y triviales. Pero, analizándolas, vemos, que son objetos muy intrincados, llenos de sutilezas metafísicas y de resabios teológicos. Considerada como valor de uso, la mercancía no encierra nada de misterioso, dando lo mismo que la contemplemos desde el punto de vista de un objeto apto para satisfacer necesidades del hombre o que enfoquemos esta propiedad suya como producto del trabajo humano. Es evidente que la actividad del hombre hace cambiar a las materias naturales de forma, para servirse de ellas. La forma de la madera, por ejemplo, cambia al convertirla en una mesa. No obstante, la mesa sigue siendo madera, sigue siendo un objeto físico vulgar y corriente. Pero en cuanto empieza a comportarse como mercancía, la mesa se convierte en un objeto físicamente metafísico. No sólo se incorpora sobre sus patas encima del suelo, sino que se pone de cabeza frente a todas las demás mercancías, y de su cabeza de madera empiezan a salir antojos mucho más peregrinos y extraños que si de pronto la mesa rompiese a bailar por su propio impulso.²⁸

Como vemos, el carácter místico de la mercancía no brota de su valor de uso. Pero tampoco brota del contenido de sus determinaciones de valor. En primer lugar, porque por mucho que difieran los trabajos útiles o actividades productivas, es una verdad fisiológica incontrovertible que todas esas actividades son funciones del organismo humano y que cada una de ellas, cualesquiera que sean su contenido y su forma, representa un gasto esencial de cerebro humano, de nervios, músculos, sentidos, etc. En segundo lugar, por lo que se refiere a la magnitud de valor y a lo que sirve para determinarla, o sea, la duración en el tiempo de aquel gasto o la cantidad de trabajo invertido, es evidente que la cantidad se distingue incluso mediante los sentidos de la calidad del trabajo. El tiempo de trabajo necesario para producir sus medios de vida tuvo que interesar por fuerza al hombre en todas las épocas, aunque no le interesase por igual en las diversas fases de su evolución.²⁹ Finalmente, tan pronto como los hombres trabajan los unos para los otros, de cualquier modo que lo hagan, su trabajo cobra una forma social.

¿De dónde procede, entonces, el carácter misterioso que presenta el producto del trabajo, tan pronto como reviste forma de mercancía? Procede, evidentemente, de esta misma forma. *En las mercancías, la igualdad de los*

trabajos humanos asume la forma material de una objetivación igual de valor de los productos del trabajo, el grado en que se gaste la fuerza humana de trabajo, medido por el tiempo de su duración, reviste la forma de magnitud de valor de los productos del trabajo, y, finalmente, las relaciones entre unos y otros productores, relaciones en que se traduce la función social de sus trabajos, cobran la forma de una relación social entre los propios productos de su trabajo.

El carácter misterioso de la forma mercancía estriba, por tanto, pura y simplemente, en que proyecta ante los hombres el carácter social del trabajo de éstos como si fuese un carácter material de los propios productos de su trabajo, un don natural social de estos objetos y como si, por tanto, la relación social que media entre los productores y el trabajo colectivo de la sociedad fuese una relación social establecida entre los mismos objetos, al margen de sus productores. Este quid pro quo es lo que convierte a los productos de trabajo en mercancía, en objetos físicamente metafísicos o en objetos sociales. Es algo así como lo que sucede con la sensación luminosa de un objeto en el nervio visual, que parece como si no fuese una excitación subjetiva del nervio de la vista, sino la forma material de un objeto situado fuera del ojo. Y, sin embargo, en este caso hay realmente un objeto, la cosa exterior, que proyecta luz sobre otro objeto, sobre el ojo. Es una relación física entre objetos físicos. En cambio, la forma mercancía y la relación de valor de los productos del trabajo en que esa forma cobra cuerpo, no tiene absolutamente nada que ver con su carácter físico ni con las relaciones materiales que de este carácter se derivan. Lo que aquí reviste, a los ojos de los hombres, la forma fantasmagórica de una relación entre objetos materiales no es más que una relación social concreta establecida entre los mismos hombres”.

6. Indicaciones para su análisis:

La cuestión del fetichismo de la mercancía debo reconocer que siempre me ha llamado especialmente la atención y pienso que el asunto es interesante para ser tratado en clase porque abre varias cuestiones que pueden provocar interés en el alumnado de bachillerato. Para empezar el mismo concepto “fetichismo” que remite al mundo de la sexualidad, de hecho que yo recuerde, en los años 80 el fetichismo denominaba una desviación sexual. ¿Por qué habla Marx de “fetichismo”? En realidad el término sí está relacionado como se verá, con el uso que se le da en el ámbito de la sexualidad, pues hace referencia a cuando se “toma una parte por un todo o se toma un objeto como representante de otra cosa a la que pertenece pero que no está ahí explícitamente” El párrafo tiene en mi opinión dos momentos interesantes en relación al uso de ejemplos.

En primer lugar ese momento cuando nos habla de un objeto cualquiera, como puede ser una mesa, que se proviene de la transformación de la madera y que en cuanto mesa se “comporta” como una mesa. Pero enseguida dice: “Pero en cuanto empieza a comportarse como mercancía, la mesa se convierte en un objeto físicamente metafísico. Para añadir enseguida: No sólo se incorpora sobre sus patas encima del suelo, sino que se pone de cabeza frente a todas las demás mercancías, y de su cabeza de madera empiezan a salir antojos mucho más peregrinos y extraños que si de pronto la mesa rompiese a bailar por su propio impulso.”²⁸

Creo que Marx usa una forma curiosa, incluso sarcástica, de ejemplificar esa primera explicación del denominado “fetichismo de la mercancía” que además abre un interrogante que incluso contiene un cierto grado de misterio:

¿qué le ha pasado a la mesa para que diga Marx que sufre una extraña transformación, tan extraña como si la mesa se pusiera a bailar cabeza abajo? ¿Qué quiere decir con que la mesa de repente al convertirse en mercancía adquiere un carácter “místico”? La contestación a estas preguntas puede ser interesante desarrollarlo en clase porque como he señalado, contiene incluso un cierto carácter detectivesco.

En cualquier caso el fin de este tema concreto es entender cómo, según Marx, el trabajo puesto en esa mercancía, el esfuerzo físico, la corporalidad, las condiciones materiales del trabajador, las condiciones sociales, etc., quedan impregnadas en el objeto, de alguna manera no se ven, pero están ahí. Las cosas por tanto a parte de su fisicidad incorporarían esos elementos “metafísicos” que son esas relaciones del trabajo, o como denomina Marx esos “trabajos humanos”.

Se ve aquí por tanto, la relación con el uso habitual de fetiche. En psicoanálisis un fetiche como decía antes, es un objeto que sustituye al ser deseado. Por ejemplo “un zapato” sustituye al ser que lo usa, y el deseo se “transfiere” de la persona al objeto. El objeto por tanto “proyecta una serie de elementos que conducen al deseo” se convierte en un objeto “físicamente metafísico” usando términos de Marx.

Por no extenderme demasiado, solo comentaré esta parte, y dejo de lado el ejemplo que usa al final del párrafo que he usado y que señalo en negrita al final del mismo. El fondo de la cuestión es el mismo. Una forma en la que yo explicaría con otro ejemplo el ejemplo que usa Marx, sería llevarlo al famoso tema de las zapatillas de marca fabricadas por niños en un país asiático. Mi forma de abordarlo es que en principio, al abrir la caja (hacer el “unboxing” como dicen ahora los adolescentes) ante nuestros ojos solo veríamos un objeto, por cierto bastante caro, que se nos presenta en su forma, sus materiales, sus características, su logo brillante. Pero contendría algo que no es visible a primera vista y que sin embargo está. Las zapatillas proyectarían ante nosotros *“el carácter social del trabajo (de esos niños asiáticos) como si fuera un carácter material de los propios productos de su trabajo”*. Es decir proyectarían las relaciones sociales, laborales, las condiciones laborales, las necesidades, las desigualdades, y un largo etcétera de los niños que las fabrican.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Pienso que este ejemplo se puede usar tanto en 1º como en segundo de bachillerato. Quizá dé más juego en 1º al estar menos condicionado por no tener que ceñirse a los temas que se exigen obligadamente al alumno en la EVAU. En 1º se puede derivar en los temas de ética y de política del temario para tratar los aspectos que tienen que ver con las condiciones vitales, económicas, etc., de las personas en la mayoría de los países, especialmente sangrantes en sociedades poco reguladas y con poblaciones poco protegidas.

Para terminar cuelgo aquí una noticia que vi hace nada, unos días, justo cuando estaba con esta exposición, una de esas curiosas casualidades que aparecen en el momento justo. Es una noticia sobre unas zapatillas viejas por las que alguien ha pagado 500.000 euros. Supongo que adivináis de qué va. Si eso es cierto, es que esas zapatillas proyectan muchas más cosas que el trabajo humano puesto en ellas, proyectan de hecho tantas cosas, todas ellas metafísicas, que las convierten en un “super fetiche” hasta el punto que alguien pague por unas zapatillas viejas lo mismo que costarían varias... viviendas... por

ejemplo: https://www.elconfidencial.com/deportes/baloncesto/nba/2020-05-18/nike-air-michael-jordan-record-subasta-518000_2599467/

EJEMPLO N° 26.

LOS LÍMITES EL LENGUAJE

1. Autor: Ludwig Wittgenstein.

2. Localización exacta del pasaje:

Edición original: *Logisch-Philosophische Abhandlung*, Leipzig: UNESMA, 1921.

Edición canónica: *Tractatus logico-philosophicus* (german text with an English translation by C.K. Ogden), Routledge and Kegan Paul Ltd, London, 1922.

Traducción española: *Tractatus logico-philosophicus* (Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera, trad.), § 6.54 y § 7, Madrid, Alianza Editorial, 2004, p.132.

3. Contexto general de la obra:

El *Tractatus* junto a los *Principia mathematica* de Whitehead y Russell constituye una de las obras fundacionales de la corriente de filosofía analítica que recorrerá occidente durante el siglo XX y donde ubicamos también a otros autores como Frege o Moore, así como a diferentes miembros del Círculo de Viena como Neurath o Carnap.

La obra, representativa de lo que suele considerarse su primer periodo, pretende establecer la estructura lógica del lenguaje. El objetivo de la obra, así como de la filosofía analítica en general, es construir un lenguaje lógicamente perfecto que nos permita esclarecer el sentido o significado de los enunciados para evitar los malentendidos. Para ello, dicho lenguaje debe ser puramente descriptivo. El presupuesto fundamental es aquí que mundo y lenguaje se subdividen en el mismo tipo de unidades simples que se reúnen en otras más complejas, es decir, mundo y lenguaje comparten una estructura común (isomorfía). De ahí, que la teoría que contiene este texto, junto a la de los *Principia mathematica*, se denomine “atomismo lógico”.

La obra será recibida por pensadores, lógicos y matemáticos, entre los que destacarán los anglosajones, que abordarán el lenguaje desde la lógica formal y que derivarán en el caso de los neopositivistas en el rechazo de cualquier enunciado de carácter metafísico que no se refiera a hechos positivos y en a interpretación de los problemas filosóficos como pseudoproposiciones.

4. Contexto concreto del pasaje:

Este fragmento constituye el final del *Tractatus* donde a partir de una serie de proposiciones de estilo formal se ha descrito la estructura de un lenguaje con el que se deben evitar los malentendidos. Uno de los principios que recorre la obra es que el campo del conocimiento positivo solo puede contener lo que de hecho se observa y no lo que de derecho lo funda. No es posible describir (decir) dichos fundamentos desde los presupuestos del atomismo lógico, puesto que este establece que para decir algo con sentido, las proposiciones deben referirse a objetos o, para ser más exactos, a estados de cosas del mundo. Puesto que esto no es posible en el caso de los fundamentos del propio lenguaje, estos deben expulsarse al campo de lo “místico”, es decir, de lo que no se puede “hablar” según ha fijado el *Tractatus*. Wittgenstein se topa así con un límite insuperable del lenguaje, por ello presenta la imagen de la escalera que una vez subida, debe arrojarse.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Mis proposiciones esclarecen porque quien me entiende las reconoce al final como absurdas, cuando a través de ellas -sobre ellas- ha salido fuera de ellas. (Tiene, por así decirlo, que arrojar la escalera después de haber subido por ella.)

Tiene que superar estas proposiciones; entonces ve correctamente el mundo. De lo que no se puede hablar hay que callar”.

6. Indicaciones para su análisis:

El ejemplo está remitiendo a un modo de comprender el lenguaje como algo cuya única función es describir el mundo y, por tanto, una interpretación del significado como referencia. Se trata de llevar a sus últimas consecuencias una concepción del lenguaje, el sentido y la verdad que luego el Wittgenstein de las *Investigaciones filosóficas* asociará a Agustín de Hipona, pero que también bebe de la orientación experimental producto del desarrollo de las ciencias empíricas y del positivismo del XIX. El *Tractatus* se aleja de la complejidad de la interpretación de los textos que supondrá la hermenéutica inaugurada por Dilthey y, por ende, de los métodos propios de las ciencias sociales y humanas, para acercarse al ideal lógico y matemático de un lenguaje perfecto sin ambigüedades propio de las ciencias formales y experimentales.

7. Indicaciones para su uso en clase:

Este fragmento sirve para ilustrar no solo el paso de la primera etapa del pensamiento de Wittgenstein a la segunda, sino también una concepción del lenguaje muy extendida a lo largo de la historia del pensamiento. En la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato tiene cabida su uso en el bloque de contenidos dedicado a la realidad donde se habla del conocimiento, la verdad o la ciencia, así como en el bloque dedicado a la racionalidad práctica, que atiende a la lógica proposicional, el lenguaje o la retórica.

En la materia de Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato puede servir para apuntar los antecedentes de la teoría dialógica de Habermas.

EJEMPLO Nº27.

CRÍTICA A LA CONCEPCIÓN AGUSTINIANA DEL LENGUAJE

1. Autor: Ludwig Wittgenstein.

2. Localización exacta del pasaje:

Edición original: *Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations*, Oxford: Basil Blackwell, 1953, 1st Edition. Translated by G. E. M. Anscombe. Traducción española: *Investigaciones filosóficas*, (Edición bilingüe. Alfonso García Suárez y Ulises Moulines, trads.), Crítica, Barcelona, §1, p. 19.

3. Contexto general de la obra:

Las *Investigaciones* inauguran la segunda etapa del pensamiento de Wittgenstein en la que rompe con gran parte de los presupuestos del *Tractatus*, sentando las bases para el estudio de la pragmática del lenguaje. Presentará una visión del lenguaje más rica donde predomina la interpretación práctica del mismo y se aprecian sus múltiples funciones. En contra de su concepción anterior, el significado no dependerá de la referencia de la proposición, sino que se entenderá como el uso del enunciado dentro de una comunidad de hablantes. Su nueva propuesta dará pie a diferentes investigaciones posteriores como la teoría de los actos de habla de Austin y Searle.

4. Contexto concreto del pasaje:

Se trata de una parte del primer aforismo de las *Investigaciones* que antes incluye una cita de las *Confesiones* de San Agustín donde se presenta la concepción referencial del lenguaje que Wittgenstein defenderá en el *Tractatus*. Efectivamente, según el autor medieval el lenguaje se creó poniendo “etiquetas” a las cosas que a fuerza de repetirse eran aprendidas por el resto de hablantes. Con ello se defiende que la función primordial del lenguaje es nombrar objetos de la realidad externa. Cuando varias denominaciones se combinan forman oraciones. Todo ello se corresponde con la teoría figurativa del atomismo lógico que él mismo defendió en su etapa anterior. El ejemplo que recogemos aquí constituye la primera crítica a esta concepción del lenguaje, pues propone un “experimento mental” donde una persona debe ir a comprar con un sistema de comunicación propio de la concepción agustiana o del Wittgenstein anterior. Al desarrollar la situación se comprende que esa “lista de la compra” y todas las identificaciones que se deben hacer para que el lenguaje funcione solo como medio de nombrar las cosas, requiere de un paso previo que es comprender cómo se usan esas palabras.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Piensa ahora en este empleo del lenguaje: envío a alguien a comprar. Le doy una hoja que tiene los signos: «cinco manzanas rojas». Lleva la hoja al tendero, y éste abre el cajón que tiene el signo «manzanas»; luego busca en una tabla la palabra «rojo» y frente a ella encuentra una muestra de color; después dice la serie de los números cardinales —asumo que la sabe de memoria— hasta la palabra «cinco» y por cada numeral toma del cajón una manzana que tiene el color de la muestra. —Así, y similarmente, se opera con palabras. —«¿Pero

cómo sabe dónde y cómo debe consultar la palabra 'rojo' y qué tiene que hacer con la palabra 'cinco'?» —Bueno, yo asumo que actúa como he descrito. Las explicaciones tienen en algún lugar un final. — ¿Pero cuál es el significado de la palabra «cinco»?—. No se habla aquí en absoluto de tal cosa; sólo de cómo se usa la palabra «cinco»”.

6. Indicaciones para su análisis:

Se comprende entonces que el adversario principal de esta crítica es el *Tractatus* y la tradición que este culmina. El ejemplo busca colocarnos en una situación o contexto de habla que será primordial para la nueva interpretación pragmática del lenguaje que nos va a proponer, pues los significados no son ya ideas asociadas esencial, eterna e inequívocamente a las cosas, sino variables complejas que dependen del contexto comunicativo, del bagaje de los hablantes, etc.

7. Indicaciones para su uso en clase:

De nuevo, este fragmento sirve para ilustrar no solo el paso de la primera etapa del pensamiento de Wittgenstein a la segunda, sino también una nueva concepción del lenguaje que tendrá su efecto no solo en diferentes pensadores (Habermas, Butler, Foucault, etc.), sino también en el ámbito de la lingüística y la filología. En la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato tiene cabida su uso en el bloque de contenidos dedicado a la realidad donde se habla del conocimiento, la verdad o la ciencia, así como en el bloque dedicado a la racionalidad práctica, que atiende al lenguaje o la retórica.

En la materia de Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato puede servir para apuntar los antecedentes de la teoría dialógica de Habermas y para ilustrar el giro lingüístico y los comienzos de la posmodernidad.

EJEMPLO N°28.

EL LENGUAJE COMO CAJA DE HERRAMIENTAS

1. Autor: Ludwig Wittgenstein.

2. Localización exacta del pasaje:

Edición original: *Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations*, Oxford: Basil Blackwell, 1953, 1st Edition. Translated by G. E. M. Anscombe. Traducción española: *Investigaciones filosóficas*, (Edición bilingüe. Alfonso García Suárez y Ulises Moulines, trads.), Crítica, Barcelona, §11, p. 27.

3. Contexto general de la obra:

Las *Investigaciones* inauguran la segunda etapa del pensamiento de Wittgenstein en la que rompe con gran parte de los presupuestos del *Tractatus*, sentando las bases para el estudio de la pragmática del lenguaje. Presentará una visión del lenguaje más rica donde predomina la interpretación práctica del mismo y se aprecian sus múltiples funciones. En contra de su concepción anterior, el significado no dependerá de la referencia de la proposición, sino que se entenderá como el uso del enunciado dentro de una comunidad de hablantes. Su nueva propuesta dará pie a diferentes investigaciones posteriores como la teoría de los actos de habla de Austin y Searle.

4. Contexto concreto del pasaje:

Los aforismos previos se han ocupado de introducir términos y cuestiones relacionados con el aspecto práctico del lenguaje que Wittgenstein quiere resaltar en esta obra. Así, predominan términos como “funciones”, “finalidad”, “adiestramiento”. Se introduce asimismo la noción de “juego de lenguaje” que se refiere “al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido” (§ 7, p. 25). Más adelante nos dirá: “La expresión «juego de lenguaje» debe poner de relieve aquí que *hablar* el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida” (§ 23, p. 39). En este contexto, el autor propone la comparación del lenguaje con una caja de herramientas. Estas tienen tantas funciones como tienen las palabras, a pesar de que en ambos casos pueden resultarnos uniformes y parecidas. Sus funciones, esto es, sus usos no vienen con ellas: debemos aprenderlos a través de la práctica, aunque también cabe la posibilidad de crear nuevos usos. Con ello se está apuntando a la riqueza y cambio constante en que se encuentra el lenguaje según su nueva visión.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Piensa en las herramientas de una caja de herramientas: hay un martillo, unas tenazas, una sierra, un destornillador, una regla, un tarro de cola, cola, clavos y tornillos. —Tan diversas como las funciones de estos objetos son las funciones de las palabras. (Y hay semejanzas aquí y allí.)

Ciertamente, lo que nos desconcierta es la uniformidad de sus apariencias cuando las palabras nos son dichas o las encontramos escritas o impresas. Pero su empleo no se nos presenta claramente. ¡En particular cuando filosofamos!”

6. Indicaciones para su análisis:

El adversario principal contra quien se esgrime este ejemplo es su comprensión previa del lenguaje. En el *Tractatus* el lenguaje servía únicamente para nombrar o describir el mundo, con lo que su única función era teórica: decir la verdad desde una concepción referencialista de la misma. Para el nuevo Wittgenstein, aquella visión reduccionista deja lugar a una comprensión más amplia y abierta del lenguaje que pone el foco en su complejidad, variación y aspecto práctico. Una vez más utiliza ejemplos de la vida cotidiana para recordarnos que su objetivo ahora no es el análisis lógico de un lenguaje sin fallas, sino el esclarecimiento de los entresijos del lenguaje ordinario.

7. Indicaciones para su uso en clase:

De nuevo, este fragmento sirve para ilustrar no solo el paso de la primera etapa del pensamiento de Wittgenstein a la segunda, sino también una nueva concepción del lenguaje que tendrá su efecto no solo en diferentes pensadores (Habermas, Butler, Foucault, etc.), sino también en el ámbito de la lingüística y la filología. En la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato tiene cabida su uso en el bloque de contenidos dedicado a la realidad donde se habla del conocimiento, la verdad o la ciencia, así como en el bloque dedicado a la racionalidad práctica, que atiende al lenguaje o la retórica.

En la materia de Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato puede servir para apuntar los antecedentes de la teoría dialógica de Habermas y para ilustrar el giro lingüístico y los comienzos de la posmodernidad.

EJEMPLO Nº 29.

EL LENGUAJE COMO VIEJA CIUDAD

1. Autor: Ludwig Wittgenstein.

2. Localización exacta del pasaje:

Edición original: *Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations*, Oxford: Basil Blackwell, 1953, 1st Edition. Translated by G. E. M. Anscombe. Traducción española: *Investigaciones filosóficas*, (Edición bilingüe. Alfonso García Suárez y Ulises Moulines, trads.), Crítica, Barcelona, §18, p. 31.

3. Contexto general de la obra:

Las *Investigaciones* inauguran la segunda etapa del pensamiento de Wittgenstein en la que rompe con gran parte de los presupuestos del *Tractatus*, sentando las bases para el estudio de la pragmática del lenguaje. Presentará una visión del lenguaje más rica donde predomina la interpretación práctica del mismo y se aprecian sus múltiples funciones. En contra de su concepción anterior, el significado no dependerá de la referencia de la proposición, sino que se entenderá como el uso del enunciado dentro de una comunidad de hablantes. Su nueva propuesta dará pie a diferentes investigaciones posteriores como la teoría de los actos de habla de Austin y Searle.

4. Contexto concreto del pasaje:

Los aforismos previos se han ocupado de introducir términos y cuestiones relacionados con el aspecto práctico del lenguaje que Wittgenstein quiere resaltar en esta obra. Así, predominan términos como “funciones”, “finalidad”, “adiestramiento”. Se introduce asimismo la noción de “juego de lenguaje” y se compara al lenguaje con una caja de herramientas (véase ejemplo anterior). El aforismo al que pertenece el fragmento que citamos más abajo comienza planteando el problema de la completitud que solo cabe plantearse desde la perspectiva de un lenguaje lógicamente perfecto hecho para evitar los malentendidos, es decir, desde una comprensión del lenguaje que defendió con anterioridad, pero que ahora Wittgenstein está criticando. De ahí, que nos planteé esta metáfora de una ciudad que va creciendo para evocar con ello su nuevo modo de entender el lenguaje, esto es, como algo vivo, práctico, innovador, cambiante, flexible, etc. También alude con esta imagen a la falta de forma unitaria de los conceptos de uso ordinario y a su nueva concepción del significado como uso, pues los usos varían, fluctúan, cambian.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“Nuestro lenguaje puede verse como una vieja ciudad: una maraña de callejas y plazas, de viejas y nuevas casas, y de casas con anexos de diversos periodos; y esto rodeado de un conjunto de barrios nuevos con calles rectas y regulares y con casas uniformes”.

6. Indicaciones para su análisis:

El adversario principal contra quien se esgrime este ejemplo es, de nuevo, su comprensión previa del lenguaje. En el *Tractatus* se buscaba un lenguaje

perfecto que evitara las ambigüedades, por lo cual este debía ser completo, es decir, al modo de la lógica debía incluir unas reglas y términos fijos que no dieran pie al cambio y la variación. Sin embargo, para el nuevo Wittgenstein, aquella visión reduccionista deja lugar a una comprensión más amplia y abierta del lenguaje que pone el foco en su complejidad, variación y aspecto práctico. Una vez más utiliza ejemplos de la vida cotidiana, una ciudad en este caso, para recordarnos que pretende comprender el lenguaje cotidiano que está integrado con diferentes prácticas humanas conformando formas de vida.

7. Indicaciones para su uso en clase:

De nuevo, este fragmento sirve para ilustrar no solo el paso de la primera etapa del pensamiento de Wittgenstein a la segunda, sino también una nueva concepción del lenguaje que tendrá su efecto no solo en diferentes pensadores (Habermas, Butler, Foucault, etc.), sino también en el ámbito de la lingüística y la filología. En la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato tiene cabida su uso en el bloque de contenidos dedicado a la realidad donde se habla del conocimiento, la verdad o la ciencia, así como en el bloque dedicado a la racionalidad práctica, que atiende al lenguaje o la retórica.

En la materia de Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato puede servir para apuntar los antecedentes de la teoría dialógica de Habermas y para ilustrar el giro lingüístico y los comienzos de la posmodernidad.

EJEMPLO Nº 30.

CONDORCET Y LA ILUSTRACIÓN OLVIDADA

1. Autor: Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marqués de Condorcet.

2. Localización exacta del pasaje:

Alicia Puleo (Ed), *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*. Ed. Anthropos, Madrid, 1993.

3. Contexto general de la obra:

El texto que nos ocupa fue escrito por el Marqués de Condorcet (1743-1794) , matemático y filósofo ilustrado francés. Nuestro autor no solo participó en los preámbulos de la revolución francesa, defendiendo las ideas de progreso, tolerancia y libertad, sino que vivió el período revolucionario y llegó a sufrir sus consecuencias; finalizó sus días en prisión, víctima del Terror jacobino por sus simpatías girondinas, y allí se suicidó.

Pero sobre todo, Condorcet, pasará a la historia por ser un filósofo valiente, pues permitió “ilustrar la Ilustración”, frente a un tema controvertido, como fue la igualdad entre los sexos. Fue un auténtico ilustrado y exigió un discurso racional para defender la abolición de los prejuicios sobre las mujeres. Consideró con firmeza que solo la defensa de los derechos de las mujeres - y no ya su discriminación- permitiría el progreso de la humanidad.

La Ilustración fue un movimiento filosófico y cultural que alumbró el siglo XVIII para convertirlo en el siglo de las luces, dando paso al discurso de la razón frente al discurso imperante de la fe. La Ilustración se recoge en la máxima esgrimida por el gran filósofo alemán Immanuel Kant “*sapere aude*”. La ciencia como conocimiento objetivo y racional al alcance de todos, es lo que nos permitirá tratarnos a nosotros mismos como auténticos seres humanos que se *desperezan* de la minoría de edad en la que les mantiene la tradición, la religión y sobre todo, la pereza y la cobardía. Dice el filósofo irónicamente “*¡qué cómodo es no estar emancipado!*”, Kant nos sacude de nuestra culpable minoría de edad y nos obliga a plantearnos que podemos y debemos pensar por nosotros mismos, formar un juicio crítico, racional, con una gran capacidad moral que nos permita conocer el mundo y transformarlo en un lugar más justo y verdadero. Esta llama ilustrada es la que prende en Francia, acompañada de los discursos políticos de los contractualistas ilustrados para terminar en una revolución que dará lugar al fin del absolutismo – periodo histórico incompatible con la mayoría de edad pues no hay ciudadanos sino súbditos – de las supersticiones e intolerancias religiosas para abrir paso a la ciencia, el progreso y la razón.

Ahora bien, el tema que nos ocupa nos obliga a plantear la siguiente pregunta: ¿es la humanidad en su conjunto culpable de esa minoría de edad?, ¿o determinadas circunstancias históricas, ideológicas, preñadas de prejuicios, impiden a una parte de la humanidad el salir de ese letargo, convirtiéndolas más que en culpables en víctimas? La época ilustrada se retratará en la historia por no ser ecuánime, por no ser consecuente y justa, todo un discurso escrito de la pluma de los grandes ilustrados y teóricos del contrato determinarán cuál es el lugar de las mujeres y ese lugar, para muchos será el de “una eterna minoría de edad”. Las mujeres deberán estar a expensas de los hombres, ya sea primero de

sus padres y luego de sus esposos, consideradas *incapaces de pensar por sí mismas*. Toda la educación de las mujeres se pondrá al servicio de ese fin.

Véase como excelente ejemplo el discurso perfectamente construido por Rousseau en su *“Emilio o de La educación”*: cuatro de los cinco capítulos del libro se dedican a la educación de Emilio, como el nuevo hombre ilustrado preparado para afrontar una nueva época, convirtiéndose en uno de los primeros tratados de pedagogía -, sin embargo bastará un solo capítulo, el quinto, el último, para describir a Sofía o la compañera de Emilio. Sofía con un espíritu débil y sumiso doblegará – con sus encantos- la fortaleza de Emilio para concurrir en el relato perfecto que es el matrimonio como la unión de esas dos partes, distintas, desiguales, pero que tan bien se complementan: el hombre y la mujer. A Sofía se la alentarán hacia las tareas del hogar, el cuidado de los otros, construyendo un lugar que sirva de descanso y refugio para el hombre: ese hombre es Emilio, quien sirviéndose de su intelecto será educado para ser excelente en cualquier empresa que se proponga, un hombre culto, de ciencias, de letras... un ilustrado.

La historia guardaba a las mujeres un lugar bien distinto al que se le prometía a los hombres como seres racionales y dotados de juicio moral. Pero hubo muchas pensadoras y algunos pensadores que desmontaron teóricamente ese destino.

Mary Wollstonecraft fue una de esas mujeres (1759-1797), gran escritora y filósofa inglesa, desmintió línea a línea el *Emilio* de Rousseau en su obra *Vindicación de los derechos de la mujer*, libro que alumbrará el feminismo moderno. Wollstonecraft demuestra cómo la mujer ideada por el filósofo francés no responde a la realidad de lo que son las mujeres, sino que responde a un plan premeditado consistente en construir una determinada mujer, sumisa y débil, incapaz de pensar por sí misma, y para ello se construirá un tipo de educación que creará a ese tipo de mujer. Así escribirá Mary Wollstonecraft, predecesora de Beauvoir: la mujer no nace se hace -. La situación de las mujeres en su época no se debe en modo alguno a qué sean las mujeres, sino a aquello para lo que se las ha educado. El ser de la mujer rousseauiana es un ser construido por una educación discriminatoria.

Nuestra filósofa inglesa defendió con vehemencia la naturaleza de las mujeres como esa naturaleza racional común a todos los seres humanos, entendía que ese ser racional que todos los humanos compartimos es nuestro frente, nuestra batalla y lo único que nos permitirá ser tratadas como ciudadanas, libres e iguales. En Francia siguieron estos pasos emancipadores muchas mujeres, entre ellas Olympe de Gouges, (1748-1793) resulta una figura imprescindible. De Gouges fue una auténtica revolucionaria, luchó por la abolición de la esclavitud, por los derechos de las personas negras, y defendió una sociedad moderna e ilustrada: el imperio de la ley y la razón es incompatible con la esclavitud y el prejuicio respecto a otras razas como inferiores, de igual manera consideró que esa sociedad sería una farsa si se mantenía sobre la exclusión de las mujeres. Por ello escribió la “Declaración de los derechos de la Mujer y la Ciudadana”, texto que es exactamente igual al escrito en 1789 por los revolucionarios franceses la Declaración del Hombre y el Ciudadano, con la gran diferencia de extender esos derechos al colectivo de las mujeres, por tanto consiguiendo el auténtico universalismo que tanto se buscaba. Sin embargo la suerte que corrió en manos de sus compatriotas no fue diferente a la de Condorcet, Olympe de Gouges murió guillotizada en el periodo del Terror .

Cabría citar muchos más pasajes que ejemplificasen la cuestión planteada, pasajes de las grandes obras fundadoras del pensamiento verdaderamente ilustrado y emancipatorio, como son las ya citadas de Wolstonecraft y De Gouges, y así ha de ser en clase con el alumnado. Sin embargo también es importante traer a colación, como pudo suceder con Platón, que hubo pensadores hombres que atendieron a la luz de la razón e ilustraron ese mismo camino, los derechos de las mujeres. El ejemplo de Condorcet sirve para ilustrar una vez más que la dominación masculina argumentada desde los textos clásicos de los contractualistas no estuvo exenta de debate, pero no solo por parte de las grandes filósofas, sino también por sus “iguales” como es el caso de Condorcet, y tiempo después en Inglaterra por John Stuart Mill. Las protagonistas de esta lucha son las mujeres, pero este no es un asunto solo de mujeres, es un asunto que atañe a la humanidad, y sería un error obviar que siempre que hubo una reconstrucción del patriarcado en sus diferentes versiones por parte de la filosofía, nunca se hizo al hilo del espíritu de sus tiempos, pues para la filosofía los tiempos imperantes, la tradición y la costumbre, nunca han sido criterio suficiente. Es decir, siempre hubo tensión, discursos contrarios y una, por fin, cada vez más fuerte oposición a la triste tradición filosófica de la dominación masculina. Esa oposición tiene un potente carácter filosófico, pues su conocimiento previene contra los prejuicios y la ignorancia.

4. Contexto concreto del pasaje:

Ahora sí nos es más sencillo comentar el texto aquí citado, la contextualización nos ha permitido ilustrar con claridad el argumento del mismo. Condorcet entiende que el definir a los seres humanos en tanto que racionales y con capacidad de establecer juicios morales, es el requisito para hacerlos sujetos políticos que gozan de derechos. Las mujeres en tanto que iguales, pues son seres humanos, y por tanto poseedoras de raciocinio e ideas morales, deberán gozar de esos mismo derechos - *“de esta manera, puesto que las mujeres tienen estas mismas cualidades, tienen necesariamente iguales derechos”*-. Así expone en la primera parte del texto de una manera bien clara la igualdad de derechos de hombres y mujeres – dada nuestra misma naturaleza racional -, para añadir en una segunda parte un argumento que fortalece el anterior y amplía su compromiso con un discurso político auténticamente ilustrado y emancipador. Considera Condorcet que el privarlas de esos derechos atenta contra la idea misma de derecho, y aquellos hombres que así lo hagan están renunciando a su categoría racional y moral, podemos concluir por tanto con nuestro autor que negar la igualdad de derechos a las mujeres es una vuelta al oscurantismo, a los prejuicios y a la ausencia de la razón. Cuando la razón es la guía de la humanidad hacia el progreso, estar del lado de las mujeres, era estar del lado de la razón y del progreso.

Este ejemplo permite al alumnado conocer a un filósofo que supo estar a la altura de los verdaderos tiempos que corrían, los auténticamente ilustrados, y que se aventuró en una lucha por una igualdad que auguraba un mundo mejor, tanto para las mujeres como para los hombres. Pues no escatimó esfuerzos nuestro autor en señalar que en dicha lucha no solo ganan las mujeres sino también los hombres, pues los prejuicios y los estados de dominación perjudican, por supuesto a quienes los sufren pero también a los que los ejercen, y más si, como Rousseau y compañía, pese al papel de dominadores, se intenta pasar a la historia como grandes libertadores.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

"El hábito puede familiarizar a los hombres con la violación de sus derechos naturales hasta el punto de que, entre los que han perdido, nadie piense en reclamarlos ni crea haber sufrido una injusticia.

Algunas de estas violaciones han pasado inadvertidas incluso a filósofos y legisladores cuando se ocupaban con el mayor celo de establecer los derechos comunes de los individuos de la especie humana para hacer de ellos el fundamento único de las instituciones políticas. Por ejemplo, ¿no han violado todos el principio de igualdad de los derechos al privar tranquilamente a la mitad del género humano del derecho de concurrir a la formación de las leyes, al excluir a las mujeres del derecho de la ciudadanía? ¿Hay acaso prueba más contundente del poder del hábito, incluso en los hombres ilustrado, que la de ver cómo se convoca el principio de la igualdad de los derechos en favor de trescientos o cuatrocientos hombres a los que en un prejuicio absurdo había discriminado y olvidar ese mismo principio con respecto a doce millones de mujeres?

Para que esta exclusión no fuera un acto de tiranía, habría que probar que los derechos naturales de las mujeres no son en absoluto los mismos que los de los hombres, o mostrar que no son capaces de ejercerlos.

Ahora bien, los derechos de los hombres se derivan únicamente de que son seres sensibles susceptibles de adquirir ideas morales y de razonar con esas ideas. De esta manera, puesto que las mujeres tienen estas mismas cualidades, tienen necesariamente iguales derechos. O bien ningún individuo de la especie humana tiene verdaderos derechos o todos tienen los mismos, y el que vota contra el derecho de otro, cualquiera sea su religión, color o sexo, ha adjurado de los suyos a partir de este momento".

6. Indicaciones para su análisis:

El hilo conductor para llegar a esta tarea ha sido rastrear el fracaso *a priori* de la ciudadanía, como posible origen de la estructura patriarcal, y señalar además, cómo la Modernidad repite la versión griega de la exclusión de las mujeres de la ciudadanía. Ahora bien, hemos de reseñar que la notable diferencia de la Modernidad respecto al momento griego, consiste en la elaboración de un proyecto que, por las propias condiciones de la Modernidad, tiene que vérselas con una nueva coyuntura. La supuesta lejanía con una sociedad abiertamente esclavista, como lo era la sociedad griega, "exige", en principio, una nueva retórica al discurso patriarcal: se pasará, por tanto, del "discurso de la inferioridad" - discurso explícitamente misógino -, al "discurso de la complementariedad" y "de la excelencia". Desde el discurso de la excelencia, se excluye a las mujeres no ya por ser inferiores "a secas", sino por ser "excelentemente" diferentes y se les carga con la responsabilidad exclusiva de los valores del cuidado y de la sensibilidad hacia el otro, valores que nunca debieran ser exclusivos de un sexo por lo que de necesarios tienen para la existencia humana. La Modernidad requiere de un proyecto educativo que sea capaz de establecer las relaciones entre los sexos a partir del discurso de la excelencia y el de la complementariedad, para que la *apariencia* - que presta la retórica - pueda pasar por un discurso compatible con los tiempos modernos.

El principal interlocutor del texto de Condorcet que nos ocupa, es Jean Jacques Rousseau, como ya hemos señalado. EL teórico contractualista, ideólogo del proyecto político moderno, escribirá *El contrato social* y *El discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* y, a la vez,

escribirá el proyecto educativo que alumbrará una nueva ontología sensitiva y sentimental, recreadora - *ille tempore* - del mito de la distinción sexual entre hombres y mujeres en *El Emilio o De la Educación*. Lo que podría ser una mera diferencia como es el orden sexuado en masculino y femenino, se convierte en una distinción en tanto que implica un juicio valorativo, donde una parte va a salir claramente mejor parada que la otra.

La tesis que defendemos quizás daría otro título al primer tratado ilustrado de pedagogía - *El Emilio* -, tomando ejemplo de otro de los libros del autor, por ejemplo, podríamos llamarlo “*El discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres y las mujeres*”, pues el proyecto educativo rousseauiano, respecto a las relaciones entre los sexos, articula de manera precisa las bases para esa desigualdad, se retrotrae al argumento clásico de la naturaleza, qué somos las mujeres y qué se nos permite ser, en función de nuestra naturaleza,. El argumento reduccionista de tomar los efectos por las causas.

Mary Wollstenocraft teórica feminista contemporánea a Jean Jacques Rousseau, desveló la construcción social de la Sofía rousseauiana: ideario femenino que saltaría ilegítimamente desde el orden del deber ser al orden ontológico del ser. Un deber ser ideológicamente prescriptivo que encierra de nuevo a las mujeres en el espacio privado y doméstico. El recurso de la naturaleza vuelve a desvelarse con la misma falsa certeza que se desveló entonces. ¿Cuál sería, así las cosas, la distancia con ese origen patriarcal griego? Principalmente que en el período de la Ilustración la reconstrucción teórica no se realiza en el vacío, pues comienza la historia de la teoría feminista y surgen interlocutoras e interlocutores que desvelan la falacia naturalista de sello ilustrado.

Rousseau se pregunta: “¿cuál es la naturaleza del gobierno adecuado para formar el pueblo más virtuoso, más ilustrado, el más sabio, el mejor, en fin, tomando este término en su más alto sentido?”. Si no reconocemos que ese era el mejor momento para plantear las cosas de la mejor manera, -de la manera más justa respecto a los sexos -, podremos decir que no lo será nunca. Para formar ese “buen gobierno”, “el mejor”, la nueva sociedad requiere una nueva educación que deshaga todos los males que ha implicado hasta ahora ser una animal social. *El Emilio* aparece como manual que no corrompe al hombre sino que le prepara para “lo mejor que hay en él”. La nueva educación también debe preparar a la mujer, ahora bien, para qué: ¿para “lo mejor” o para “lo peor que podemos llegar a ser”? Tras la lectura de la gran mayoría de los textos ilustrados podemos afirmar que la mujer es educada para no ser nada, *porque nada somos*, y, además, añadimos, que este nihilismo ilustradísimo es condición de posibilidad para la existencia de ese hombre que habitará la nueva sociedad. Es necesario – *es necesario a priori* – que Emilio encuentre una compañera con las características que reúne Sofía, quien, pese a estar al final en el orden del conocimiento – último capítulo de *El Emilio* -, es lo primero en el orden de los principios, en el orden de lo que funda, de lo que posibilita (en sentido metafísico). Una vez más se da la exclusión de las mujeres, *a priori*, como condición *excelente* que alberga la posibilidad de la ciudadanía – tierra prometida. Así las cosas, hemos de recalcar que *a priori*, desde la perspectiva feminista, este proyecto de ciudadanía ya siempre fracasó.

Es interesante recuperar el espíritu ilustrado en toda su dimensión para señalar la pertinencia de mantener un pensamiento crítico, aunque una razón exigente siempre es más fácil de aplicar fuera de nuestro mundo que dentro. En clase para ilustrar la lucha contra la barbarie que supone privarnos a las mujeres

del derecho a la educación, pongo al alumnado el discurso que pronunció Malala en la ONU. Malala es la niña paquistaní que sufrió un atentado terrorista a manos de fundamentalistas religiosos por defender su derecho y el de otras niñas a la educación. Y acto seguido les expongo el caso de Sylvain Maréchal (1750-1803). Maréchal fue un francés revolucionario, bibliotecario y abogado, que trabajó como periodista, miembro del directorio. Este personaje ilusionado con el proyecto del nuevo Código Civil revolucionario - ese Código Civil que acababa con el Antiguo Régimen, con la tiranía, el absolutismo, la desigualdad, y la ignorancia...- publicó en 1801 un opúsculo llamado *Proyecto de una ley que prohíba aprender a leer a las mujeres*. Este opúsculo viene a concretar la prohibición de las actividades que Rousseau, años antes, había considerado “antinaturales” para las mujeres, tales como “leer, escribir, recitar, imprimir...”.

Estos dos ejemplos nos permiten abordar el tema planteado en forma de debate en clase: todos/as reconocen el anacronismo de los terroristas que dispararon a Malala, y todos/as aprenden a reconocer que esos anacronismos pueden venir de la mano de discursos radicalmente modernos y emancipadores. En lo que respecta a las mujeres, los hombres pueden pactar pactos pese a sus diferencias, esos pactos aparentemente siembran paz entre ellos, pero es la guerra no declarada a las mujeres, por tanto la guerra nunca debiera representarse como símbolo de la paz.

7. Indicaciones para su uso en clase:

El tema expuesto puede ser planteado en 4º Eso, optativa de filosofía y en 1º de bachillerato en la asignatura de filosofía.

El interés principal de esta cuestión, ilustrada en este caso por Condorcet, es la de desarrollar una mirada filosófica y crítica sobre las distintas etapas de la filosofía que normalmente se presentan en los manuales y en las programaciones de manera sencilla y algo simplista, pasando por alto que el conocer la complejidad de las mismas puede ser de gran ayuda para entender el lugar que aún a día de hoy ocupamos los hombres y las mujeres en el mundo.

Creo que ayuda enormemente a las y los jóvenes de nuestros tiempos a entender cuánto de complicados son los proyectos que se muestran como libertadores y emancipadores. Los filósofos y filósofas siempre han de estar atentos para detectar los órdenes de dominación que se pueden encontrar no ya de manera coyuntural, sino de manera intrínseca y dotadora de sentido – estructural - en proyectos aparentemente empoderadores. Es decir, empoderarse desde una estructura de dominación pudiera parecer una opción, pero no siempre es la mejor, la única opción emancipatoria es desmontar las estructuras de dominación.

EJEMPLO N° 31.

EL NACIMIENTO DE LA DICOTOMÍA PATRIARCAL EN GRECIA

1. Autor: Platón.

2. Localización exacta del pasaje:

Platón, *República*, Libro V, Editorial Gredos, 1992, pág. 248- 249, 451 d- 452 e.

3. Contexto general de la obra:

El objetivo general de la obra es la reflexión sobre cuáles serían los principios sobre los que erigir el *mejor* de los gobiernos, si por *mejor* entendemos el más justo, lo que obliga por tanto a reflexionar sobre qué es lo que haría a un Estado justo. La República de Platón, en un diálogo de Sócrates con sus discípulos, investiga y propone cómo debería configurarse el Estado ideal. Es pues un tratado de política, piedra angular de su obra si se completa con su obra Las Leyes. Pero lo que a nosotras/os nos ocupa no es tanto esto, como el interés que puedan tener algunos de sus pasajes que servirían como ejemplo, más bien de contraejemplo, en el tema que hemos dado en llamar la exclusión *a priori* de las mujeres de la ciudadanía, exclusión estructural sobre la que se funda la dicotomía espacio privado/espacio público que vertebrará la construcción misma de la ciudadanía.

Esta exclusión convierte a la democracia ateniense en una democracia sustentada sobre una exclusión patriarcal, por lo que a las mujeres se refiere, además de esclavista. Abordamos aquí el interés que tienen algunos pasajes de la obra de Platón, para señalar que esas circunstancias terminaron por ser así, determinando el destino de las mujeres, pero podrían haber sido de otra manera: hubo un debate, hubo un discurrir racional que en el terreno del pensamiento señalaría la exclusión de las mujeres como algo *contingente*, no ya *necesario*. *La necesidad de excluir a las mujeres* con carta de naturaleza es una necesidad de las culturas, sociedades, tradiciones -democracias incluidas - patriarcales. Aristóteles es un claro ejemplo de ello, Platón sin embargo podría servirnos de *contraejemplo*, no por ser un autor feminista sino por plantear la cuestión de los derechos de las mujeres en términos de debate.

4. Contexto concreto del pasaje:

En este pasaje Sócrates debate con Glaucón sobre la conveniencia o no de que las mujeres sean guardianas. Lo interesante del asunto no es tanto a la conclusión que puedan llegar sino cómo y de qué manera se plantea el debate. En un texto, en una época, en donde hubo tiempo para que los seres humanos dedicarían su pensamiento a preguntarse cuál es el mejor de los gobiernos, y cuál es el Estado ideal y quiénes sus gobernantes, cabe resaltar que no se diera por sentado que las mujeres quedaran excluidas. Se plantea abiertamente que su naturaleza, diferente a la de los hombres, no implica nada más allá de eso cuando nos adentramos en el ámbito de la organización social y política, ellas igual que ellos, podrán dedicarse a aquello que “mejor se les dé”, y para lo que mejor se preparen. Sócrates no propone una reclusión en el ámbito de lo privado, sino que establece un criterio de igualdad de derechos como fruto de un discurrir racional. Así lo señala Sócrates utilizando como ejemplo a las hembras

de los perros guardianes: ¿qué esperamos de ellas? que hagan lo mismo que los machos, ¿pero se puede emplear a un animal en las mismas tareas que otro, si no se le ha brindado el mismo alimento y la misma educación? Si hemos de emplear a las mujeres en las mismas tareas que a los hombres, debe enseñárseles las mismas cosas: música, gimnasia”, etc. Que las mujeres ejerciten su cuerpo para fortalecerlo, hábito de lo más saludable, frente al reduccionismo de un cuerpo tan solo bello, pues en la representación de lo masculino no es incompatible la belleza con la fuerza, lo mismo debiera permitirse al cuerpo femenino. Habrá a quién todo esto que estamos planteando le parezca “raro”, le parezca “ridículo”, por “gracioso”, y le provoque risa, Sócrates es tajante a este respecto: *“Pero después de que la experiencia reveló a los hombres que era mejor desnudarse que cubrir todo el cuerpo, pienso, lo que parecía ridículo a los ojos se desvaneció por obra de lo que, a la luz de la razón, se mostró como excelente. Y esto ha puesto de manifiesto que es un tonto aquel que considera ridículo otra cosa que el mal, y quien trata de mover a risa mirando como ridículo cualquier otro espectáculo que el de la locura y el de la maldad, y que a su vez, se propone y persigue seriamente otro modelo de belleza que el del bien”*.

Así es, lo que interesa traer a colación del texto no es tanto qué cargo deben ocupar las mujeres, sino el entramado del discurso que convierte la cuestión de los derechos de las mujeres en un *tema*, y no lo saca fuera del debate político y ético: oponerse porque nos extrañe, por ser contrario a nuestras costumbres, es contrario a “la razón”. Es, llega a decir Sócrates, propio de “bárbaros”. A este respecto, bastaría con que el alumnado reflexionase sobre el origen de los prejuicios, pues lo interesante es cómo adquiere forma de argumento racional el derecho a la educación de las mujeres. En este pasaje se hace referencia al cargo de “guardianas”, pero el argumento precisamente nos sirve como criterio, como vara de medir, para cualquier otra ocupación. Qué seamos, qué se espere de nosotros/as irá en relación directa con para qué se nos eduque. De lo que, por otro lado, se sigue, y se debe plantear con la misma vehemencia e imperiosa necesidad, es que para que los hombres se hagan cargo de lo mismo que las mujeres – tareas de crianza, del cuidado, etc - bastará con que se les eduque para ello.

5. Fragmento que recoge el ejemplo:

“En éste: ¿creemos que las hembras de los perros guardianes deben participar en la vigilancia junto con los machos, y cazar y hacer todo lo demás junto con éstos, o bien ellas quedarse en casa, como si estuvieran incapacitadas por obra del parto y crianza de los cachorros, mientras ellos cargan con todo el trabajo y todo el cuidado del rebaño?

—Deben hacer todo en común, excepto que las tratemos a ellas como más débiles y a ellos como más fuertes.

—Pero ¿se puede emplear a un animal en las mismas tareas que otro, si no se le ha brindado el mismo alimento y la misma educación?

—No, no se puede.

—Pues entonces, si hemos de emplear a las mujeres en las mismas tareas que a los hombres, debe enseñárseles las mismas cosas.

—Sí.

—Y tenemos que a los hombres se les ha brindado la enseñanza tanto de la música como de la gimnasia.

—Así es.

—Por consiguiente, también a las mujeres debe ofrecérseles la enseñanza de ambas artes, así como las que conciernen a las que conciernen a la guerra, y debe tratárselas del mismo modo que a los hombres.

- Por lo que dices, es probable.

—Claro que tal vez muchas de las cosas que, contra lo acostumbrado, exponemos parezcan ridículas si se las pone en práctica.

—Sí, por cierto.

—Pero ¿qué es lo más ridículo que ves en ellas? ¿No es obviamente el hecho de que las mujeres hagan gimnasia desnudas en la palestra junto a los hombres, y no sólo las jóvenes sino también las más ancianas, como esos viejos que se ejercitan en los gimnasios cuando están ya arrugados, y gustan de la gimnasia, aunque presenten un aspecto desagradable?

—Sí, ¡por Zeus! Parecería ridículo, al menos en las actuales circunstancias.

—Con todo, puesto que nos hemos propuesto hablar, no debemos temer las pullas de los graciosos, digan cuanto digan y lo que digan sobre tal transformación referente a la gimnasia y a la música, y no menos al manejo de armas y a la equitación.

- Tienes razón

—Más bien, dado que hemos comenzado nuestra exposición, hay que avanzar hacia el aspecto áspero de la ley en cuestión, y les rogaremos a aquellos graciosos que dejen de lado sus bromas, y que se pongan serios y recuerden que no hace mucho tiempo a los griegos, como ahora a la mayoría de los bárbaros, les parecía que era vergonzoso y ridículo mirar a hombres desnudos. Sólo cuando comenzaron a hacer ejercicios gimnásticos los cretenses primeramente, y después los lacedemonios, les fue posible a los chistosos de entonces ridiculizar todas esas cosas. ¿No lo crees?

—Sí.

—Pero después de que la experiencia reveló a los hombres que era mejor desnudarse que cubrir todo el cuerpo, pienso, *lo que parecía ridículo a los ojos se desvaneció por obra de lo que, a la luz de la razón, se mostró como excelente. Y esto ha puesto de manifiesto que es un tonto aquel que considera ridículo otra cosa que el mal*, y quien trata de mover a risa mirando como ridículo cualquier otro espectáculo que el de la locura y el de la maldad, y que, a su vez, se propone y persigue seriamente otro modelo de belleza que el del bien.

—Por entero de acuerdo”. [Cursivas nuestras]

6. Indicaciones para su análisis:

La palabra político viene de la palabra griega *polis* que se traduce unas veces por “ciudad” y otras por “Estado.” El término “Estado” traduce los rasgos que corresponden a la *polis* como comunidad política y como sociedad dotada de soberanía. La palabra ciudad, por su parte, indica más adecuadamente el modo de convivencia que se establece entre los ciudadanos y el tipo de vínculos que unen a éstos con su polis, así como las reducidas dimensiones de éstas. La polis griega, en efecto, constituye una comunidad de dimensiones muy reducidas, tanto desde el punto de vista de sus miembros como del territorial”. Es esta pequeña comunidad, la ciudad, la que constituye el ámbito en el cual el *hombre* griego se siente arraigado e integrado como animal político. Así Aristóteles – en una frase que refleja tanto la realidad como el ideal del estado griego – pudo afirmar que la “*forma suprema de comunidad, la que abarca a las otras todas, es la polis, es decir la comunidad política*”.

En el centro urbano de la polis se ubicaban los edificios fundamentales relacionados con la vida comunitaria y política: templos, ágora – plaza pública -, edificios públicos que servían de sede de distintas instituciones políticas y magistraturas. La población que albergaba el marco físico de la polis – capital urbana más campo – se repartía fundamentalmente en tres categorías de habitantes: los ciudadanos, los habitantes libres carentes de ciudadanía (mujeres, extranjeros – denominados metecos - y temporalmente los niños), y los esclavos y esclavas. La sociedad griega era una sociedad *esclavista y patriarcal*.

Desde el punto de vista político y administrativo cada ciudad se gobernaba a través de tres órganos: La Asamblea, el Consejo y un grupo de magistrados. La Asamblea viene a constituir la expresión fundamental de la polis, entendida como comunidad de los ciudadanos; es así que el rasgo que define la plena ciudadanía es el derecho a ser convocado y a participar en la asamblea. La democracia ateniense vive en el ágora - la plaza pública - y por tanto en el ámbito de la palabra y el discurso. Es esencialmente *gobierno por la palabra*. Por el ágora pasan cuantas medidas importantes afectan a los intereses de los atenienses. La democracia *vive en y de la discusión política*

La civilización griega alcanzó su cénit en la Atenas del siglo V a.c. Atenas es entonces la principal ciudad comercial y política del mundo griego y en ella confluían todas las corrientes de literatura, arte y conocimiento. Fue tierra de grandes experiencias políticas y ella inaugura el gobierno directo del pueblo por el pueblo: con las excepciones objeto de este análisis.

Precisemos cómo se configuraba esa sociedad: estaba dividida entre los seres humanos libres y los esclavos. Los ciudadanos eran los hombres – en sentido literal - libres para los que se reservaba la actividad política y la propiedad territorial. Y cualquier ciudadano podía ser elegido por votación o por sorteo para ejercer una magistratura o algún cargo en el Consejo o tribunales. Los *metecos* eran extranjeros con residencia en la ciudad. En su mayor parte eran griegos, pero había también fenicios, egipcios, árabes. Los metecos estaban excluidos de los derechos políticos y de la propiedad inmobiliaria, pagaban un impuesto especial y desempeñaban tareas militares. Las mujeres también estaban privadas de los derechos de la ciudadanía. Por tanto hay que reconocer que estamos hablando de una “ciudadanía” todavía exclusiva de los hombres libres y atenienses. La esclavitud era aceptada como un hecho natural, legalmente el esclavo era un instrumento que podía venderse o cambiarse como cualquier otro bien.

¿Y qué sucedía con las mujeres? El nacimiento de la dicotomía patriarcal: público/privado. Exclusión *a priori* de la ciudadanía. Para responder a esta cuestión nos serviremos del otro gran filósofo griego, Aristóteles, que si bien no recogemos un pasaje de su obra, sería con quien podría entablar una discusión Platón, su maestro. Es decir Platón fue más moderno que su joven discípulo, Aristóteles, quien sí fue fiel al espíritu de su tiempo. Platón, de la mano de Sócrates, plantearía sin posibilidad de continuidad, un debate mucho más filosófico y valiente que el que terminó por instaurarse, y para el que la obra de Aristóteles fue definitiva.

Señalemos a qué nos referimos con la concepción de la ciudadanía y el papel relevante que ocuparon las mujeres, no por protagonistas directas, pero sí en otro sentido que no debemos pasar por alto: pues para propiciar la ciudadanía de los que sí eran libres era necesario crear un espacio desde el que salvaguardarla. Este espacio será el espacio de la ley que al menos en el espíritu

griego no era más que la expresión, por escrito, más certera de nuestra alma racional y la realidad de una posibilidad, la de tratarnos justamente. El ágora, centro neurálgico de la polis, albergará la ley y la palabra, albergará y representará la política como habitante natural del espacio público, y esto sucederá en la medida en que, precisamente, el espacio público es capaz de fundar un orden de cosas muy distinto al orden de cosas de lo privado –orden, este último, de necesidades físicas, reproductivas y cotidianas, necesidades propias de los mortales–. Mientras, en el espacio público, los griegos aún siendo muy conscientes de su finitud, de su mortalidad, eran capaces de imaginarse a sí mismos como inmortales, como dioses, al hacer uso de lo más divino que hay en nosotros: la razón. En el sentido en que Aristóteles nos exhortaba a *‘no tratarnos en tanto que hombres, puesto que somos hombres, ni en tanto que mortales, puesto que mortales somos, sino, en la medida de lo posible inmortalizarnos y hacer todo lo posible por vivir de acuerdo con lo más divino que hay en nosotros’*, la *‘razón’*, o el *‘entendimiento’*, (*Ética a Nicómaco*, 1178).

Por contraposición, el espacio privado era significado como ese espacio tedioso en donde cada tarea nos recuerda una y otra vez nuestra mortalidad. Cualquiera que transite responsablemente en el hogar - y no con pies ligeros como el divino Aquiles - sabe que las tareas domésticas son tan necesarias como perecederas. Poco tiempo después de terminarlas ya debemos volver a comenzarlas, se miden con el reloj de los mortales, del que empieza y acaba, acaba y empieza, nada que ver con el perenne Olimpo. Sin embargo, como mortales que somos, no podemos “no resolver” las necesidades de la vida privada de cada uno, pero sí que podemos hacer que las resuelvan otros – históricamente, otras–, y así pasear o “pasar” al espacio público como si las tareas diarias del hogar, las tareas reproductivas de la vida, no fueran con nosotros. Esa especie de inmortalidad, sin origen, sin nacimiento, sin necesidades, es la habilidad con la que se hicieron los varones para dedicarse a la política, para dedicarse a resolver los asuntos de la polis, para entregarse a las actividades del alma, porque las actividades del cuerpo ya estaban resueltas por la “eterna” mortalidad de las mujeres. El lugar al que serán destinadas las mujeres sin posibilidad de elección será justificado por gran parte de la filosofía griega como su lugar natural: el lugar social de las mujeres emanaba del “orden de la naturaleza”.

El principal filósofo que contribuirá a ello será, como venimos señalando, Aristóteles. El filósofo define la polis como *“una comunidad de iguales en busca de una vida que es potencialmente la mejor”*. Distingue dos tipos de existencia, a saber, la vida privada o comunidad hogareña donde se mantiene la vida como tal, la reproducción y supervivencia de la especie, y por otro lado la vida pública o segunda vida – vida buena - . Para acceder a esta última es necesario haber superado, o domeñado, las necesidades físicas que nos permiten seguir vivos, *solucionar* por tanto: el cuidado personal, la reproducción, las penurias de la vida cotidiana, el cobijo, cocción de los alimentos...etc. En realidad solo una vez *resueltos* los asuntos humanos “propios” (de uno) se puede acceder libremente a la vida pública, es decir se puede acceder en tanto que *hombre* libre a la vida política. Esta libertad se traduce en tiempo libre para dedicarse a *pensar y hacer* en la ciudad lo referente a los asuntos “públicos” (de todos). Por tanto, según Aristóteles, el *hombre* accede libremente –como ciudadano – a la polis en la medida en que es capaz de hacer como si la vida no fuese con él, como si tener un hogar, criar unos hijos, cocinar los alimentos, cuidar los enfermos y ancianos, no fuera en absoluto con él. Pero como si no fuera en absoluto con él a

la vez y en el mismo sentido en que algo tiene que ver con él, puesto que no deja ni un segundo de ser beneficiario privilegiado de esos “los” asuntos humanos privados (ahora no ya “sus” asuntos privados). ¿Cuál es el arte en virtud del cual uno está dentro pero haciendo ver que sólo está fuera? ¿En qué consiste esa “cinta de Möbius”, donde es tan difícil orientarse? Se trata de una superficie que al no tener más que una cara no permite distinguir la parte de adentro de la de afuera; comienzas recorriéndola desde dentro, para de pronto, estar afuera. Pues bien, tal vez estas artes de la discontinuidad de los espacios no sean más que el resultado de la habilidad histórica de los varones para dominar y satisfacer sus necesidades vitales dentro de un espacio privado. El espacio doméstico se constituye mediante la configuración de una monarquía: es un espacio gobernado por un solo hombre que, sometiendo a sus integrantes, consigue que estos le sirvan y atiendan. De esta manera el tiempo que uno dedica a cuidarse (a cuidar de sí mismo y de lo *suyo*) deviene tiempo ahorrado. Es, precisamente, este “*plus de tiempo*” la cuota necesaria para ingresar en el espacio público como hombre libre: libre de obligaciones, libre de horarios, libre de remiendos, guisos, coladas, cuidados... Por tanto, dos veces libre: en el sentido de que está *liberado* de hacerse a sí mismo los asuntos propios (del cuidado y el orden de las necesidades) y también liberado de hacérselo a los otros.

Así pues, con la *Política* de Aristóteles, se confirma que el *a priori* para que haya libertad en el campo político es que haya dominación en el espacio privado. El espacio privado se convierte en condición de posibilidad de lo segundo. El hombre es ciudadano libre en el espacio público en virtud de ser hombre gobernante y dominador en el espacio privado. El tiempo que se necesita para poder dedicarse a los asuntos públicos es extraído materialmente del *extra* que supone para uno, que otros/otras se ocupen de sus necesidades cotidianas. Para disponer de ese tiempo, en el que los hombres libres se dedicaban a la política, a la ciencia, a la investigación, a la filosofía, era necesario disponer de personas no libres, que resolviesen todos esos asuntos domésticos y privados: esclavos y mujeres.

Si bien, vemos como hubo algunos filósofos que propusieron someter a crítica esta disposición “natural” de las mujeres. Platón, en su texto de *La República*, en donde formula cómo debería ser el mejor de los gobiernos, y por tanto el más justo, plantea la defensa de las mujeres y su derecho a la educación. Aunque hubiera una diferencia natural, ello no implicaría un trato desigual en el orden social. El problema de su desigualdad no reside en su naturaleza sino en su educación. Esta es la cuestión relevante, y que nos interesa precisar, el patriarcado clásico *es y no es* una cuestión de su tiempo. ¿A qué nos referimos con esto? Uno de los principales argumentos para “colar” en el terreno de las “tradiciones inamovibles”, del análisis *a posteriori* de la exclusión de las mujeres de la ciudadanía, es la siguiente: los tiempos de la Grecia clásica eran ya patriarcales y era impensable ese punto de inflexión, esa lanza a favor de los derechos de las mujeres. De igual manera los tiempos de la Ilustración, del patriarcado moderno eran tiempos patriarcales, donde era impensable ese punto de inflexión, esa lanza a favor de los derechos de las mujeres... Se hace alusión al argumento de los acontecimientos históricos y a la corriente imperante de la “época”, al espíritu de los tiempos. Sin embargo, esa mirada no es ni mucho menos objetiva, ni mucho menos filosófica. Desde el análisis de los derechos de las mujeres, nos fijamos en el terreno de la filosofía, en el lugar no ya de los hechos, sino el lugar donde se analizan los hechos, y se dirime qué

hechos debieran darse, qué principios deberían alentar a los distintos hechos y sucede lo siguiente: siempre se ha dado ese debate, siempre ha habido voces del pensamiento clásico y moderno, de hombres y mujeres, de filósofos y filósofas que consideraran que en la raíz del asunto se estaba cometiendo *a priori* una exclusión que nos alejaría, en el terreno de la teoría y por tanto de su consecuente praxis, de la igualdad, de la libertad y de la ciudadanía, para asentar órdenes de dominación y exclusión, y lo que era más grave, haciéndolos pasar por órdenes de la naturaleza, ante lo que, como va de suyo, poco cabría ya discutir.

Cabe señalar las excepciones que hubo en este periodo de esplendor griego, mujeres científicas, grandes matemáticas, y filósofas:

“En torno al 440 a.C. destaca la figura de ASPASIA DE MILETO, pareja de Pericles, de quien tuvo un hijo. Mujer de gran talento y belleza, su casa fue el centro de la vida literaria y filosófica de la Atenas del siglo V a.c.

Además entre las mujeres que hicieron de la filosofía su profesión en el mundo griego del siglo IV a.C., encontramos a DIOTIMA, sacerdotisa de Mantinea, se dice que era pitagórica, una gran matemática.

Entre los filósofos atenienses, *sólo Sócrates y Platón hablaron en defensa de la educación de las mujeres*. Por lo general las mujeres que estudiaban en la *Academia* de Platón eran extranjeras. Debido a las leyes que excluían a las mujeres de las reuniones públicas, quizá se hayan vestido de hombres para asistir a las clases sin ser notadas. Asistió a la Academia ARETÉ DE CIRENE (370-340 a.C.) hija de Aristipo, fundador de la escuela cirenaica de filosofía. Areté fue elegida para suceder a su padre como directora de la escuela. Se dice que enseñó ciencia natural, filosofía moral y ética durante 35 años en Ática, y que escribió por lo menos cuarenta libros, entre los cuales había tratados sobre Sócrates, sobre agricultura y educación. Entre sus alumnos se contaban unos 110 filósofos. En su epitafio se decía que era el “esplendor de Grecia” y que tenía “la hermosura de Helena, la virtud de Tirma, la pluma de Aristipo, el alma de Sócrates y la lengua de Homero”.

La libertad y la apuesta por la igualdad defendida por los textos platónicos se convierte en una excepción, con Aristóteles se vuelve a la situación anterior incluso con más radicalidad: Aristóteles consideraba a las mujeres inferiores a los hombres, eran “varones deformados”, y este prejuicio arraigado en la embriología patriarcal del filósofo trascendió a todas las disciplinas, cerrando el debate iniciado por su maestro en la República, entre otras cosas porque saca la discusión del ámbito de lo “humano” – de la cultura y de la libertad - y lo reduce al ámbito “animal” – de la naturaleza y el determinismo -, en el ámbito de la cultura, como seres racionales y libres podemos pensar y debatir, en el ámbito de la naturaleza poco cabe ya hacer. Por tanto diremos con Aristóteles, no que argumenta en el terreno de la filosofía el lugar de las mujeres en este mundo, sino que saca a las mujeres del mundo, y por ende de la filosofía, es decir como decimos las filósofas, sencillamente “cambia de tema”, y con alguien que cambia de tema poco puedes ya hablar.

Por todo lo expuesto anteriormente, interesa señalar que la historia de la ciudadanía es la historia de un fracaso, porque no es más que la constitución de una exclusión. El hacerse cargo del fracaso de la ciudadanía no significa recalcar los fracasos históricos de la ciudadanía *a posteriori*. Como por ejemplo fue, tras la configuración del estado moderno y la declaración de derechos universales, la fórmula genocida de exterminarlos en los campos de concentración nazi. Sino que lo que interesa señalar **es un fracaso “no” histórico**, en el sentido de

que no se trata solo de señalar cómo pudieron haber sido las cosas frente a cómo, desgraciadamente, fueron. Por supuesto, esto no exime de señalar esas circunstancias que en las que por distintas estructuras políticas y económicas se ha impedido ese proyecto.

Pero la apuesta para enfrentarnos al desierto de ciudadanía debe implicar la valentía suficiente como para replantear el asunto mucho antes de que se ponga a discurrir, bien o mal, por la historia. Lo que hemos expuesto es algo previo al desarrollo histórico del concepto de ciudadanía, se trata de señalar un fracaso *a priori*. Pero sí que quisiera defender que si solo planteamos un análisis *a posteriori* no conseguiremos hacernos cargo verdaderamente del problema de la ciudadanía. Se trata de entender que la historia de la ciudadanía es *a priori* un fracaso porque el concepto de ciudadanía se trenza explícitamente sobre una exclusión: la exclusión de las mujeres. La diferenciación entre el espacio público y el espacio privado, diferenciación sobre la que se funda el concepto de ciudadanía, es significada políticamente por sexos excluyentes. Lo público se percibe como tal siempre y cuando no sea ni contenga lo privado, y los hombres deben habitar el primer espacio y las mujeres el segundo. Por tanto, se trata de nombrar el fracaso que la ciudadanía entraña en su misma concepción, es decir, no se trata de esperar al Imperio de Alejandro Magno para señalar ese momento histórico donde los hombres dejaron de ser ciudadanos para volver a ser súbditos, que también, sino que ya antes esa ciudadanía implica *a priori* el concepto de dominación. Nos interesa no solo el hecho de que a lo largo de la historia haya fracasado, sino el hecho de que la mayoría de las veces que los seres humanos han tenido un poco de tiempo y se han sentado a organizar las cosas, no de cualquier manera sino de la manera más justa, atendiendo al proyecto de igualdad que nos ofrece la razón y no a las desigualdades naturales, han decidido un orden dominación. Los teóricos políticos formularon una libertad e igualdad a costa de la falta de libertad de las mujeres, a costa de la desigualdad. Los hombres decidieron proclamar la paz civil a costa de declarar la guerra a las mujeres. Dos momentos son estelares en este aspecto: la ciudadanía griega- y su democracia - y la ciudadanía moderna –con la Ilustración-. En ambos casos es absolutamente necesario reconocer que hubo voces que debatieron ese proyecto, que desvelaron los riesgos que entrañaba para la mitad de la población, y para la idea misma de ciudadanía. La historia de la filosofía debe hacerse cargo de este debate: muchas autoras y algunos autores irán desmontando esos prejuicios que poco tienen de conocimiento objetivo y racional.

7. Indicaciones para su uso en clase:

El tema expuesto puede ser planteado en 4º ESO, optativa de filosofía y en 1º de Bachillerato en la asignatura de filosofía. En ambas materias se expondrá al hilo del nacimiento de la filosofía y especialmente al exponer el concepto de “política” y “ciudadanía”. La historia de la filosofía debe hacerse cargo del debate planteado: muchas autoras y algunos autores irán desmontando esos prejuicios. Que el alumnado conozca este entramado teórico le facilita la elaboración de unos principios y el conocimiento de unas causas, para entender nuestro mundo, su pasado, y el que está por venir.

Anexo D1
Capturas de pantalla de los videos elaborados en
la línea 4

