



P A R A D O X A

PARADOXA

[*FILOSOFÍA EN LA FRONTERA*]

DIRECCIÓN

Joaquín Paredes Solís
Juan B. Verde Asorey

CONSEJO DE REDACCIÓN

M.^a del Carmen López Alegre
Manuel Curiel Arroyo
José María Egido Fondón
Jesús González Javier
María Granado Belvís
Faustino Lobato Delgado
Javier Ramiro Vázquez

SECRETARIA

Raquel Rodríguez Niño

CORRESPONDENCIA Y COLABORACIONES

jpavedes@hotmail.com
paredessolis@gmail.com

OBRA GRÁFICA ORIGINAL

Matilde Granado Belvís

DISEÑO

Luis Costillo

DEPÓSITO LEGAL

CC-028-1997

ISSN

84-95239-88-4

COLABORA

DIPUTACIÓN DE CÁCERES

POR QUÉ
PARADOXA

[FILOSOFÍA EN LA FRONTERA]

Sin duda no tuvimos la suerte de sentirnos llevados de la mano por la Diosa de Parménides hacia la 'episteme' (ciencia), y nos tuvimos que conformar con devanarnos los sesos en el campo de la '*doxa*' (opinión).

Claro que muchas opiniones han sido bien fijadas a lo largo de la historia; y en relación con ellas nacieron la ortodoxia, la heterodoxia, la pandoxia, la protodoxia, la escatodoxia, la miadoxia, la antidoxia y la '*paradoxa*'.

Nosotros estamos seguros de que nuestra opinión no es la más importante. No esperamos que merezca ser *fijada* nunca. Por eso los discrepantes jamás serán anatemas.

Sólo pretendemos facilitar la ocasión de expresar libremente el pensamiento, un pensamiento riguroso, sereno, consciente, divertido y *móvil*. Nos situamos deliberadamente un poco al *margin* ('para'); circulamos por los límites; no nos instalamos en ninguna parte. Nos asomamos amistosamente a la **frontera**, con la intención de poder cruzarla sin visado para estrechar la mano del otro y contarle nuestros cuentos.

S U M A R I O

Ν ό η μ α

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y FILOSOFÍA

Antonio Campillo

Página 9

¿DE LA EDUCACIÓN EN VIRTUDES Y VALORES A LA NEUROÉTICA?

Jesús Conill

Página 31

LA EDUCACIÓN TERRITORIO COLONIZADO

Juan Iglesias Marcelo

Página 65

Δ ό ξ α

EXPLORANDO LA CAVERNA DE PLATÓN

Juan Ignacio Iglesias

Página 75

Ν έ ο ς

LO SENSUAL-PORNOGRÁFICO. LAS INFLUENCIAS DEL SHUNGA Y EL SHIBARI EN LA FOTOGRAFÍA DE ARAKI

NOBUYOSHI

Jaime Romero Leo

Página 93

————— Μ ε ῖ γ μ α —————

LA MEMORIA Y EL OLVIDO EN COLECCIÓN PRIVADA

Ángela Pérez Casatañera

Página 115

SONETOS METAFÍSICOS

(con ilustraciones del autor)

Joaquín Paredes Solís

Página 143

————— Β ί β λ ο ς —————

UNA GENEALOGÍA DE LA ACELERACIÓN

Dailos de Armas Magaña

Página 157

PILAR BENITO OLALLA

**BARUCH SPINOZA. UNA NUEVA ÉTICA PARA LA LIBERACIÓN
HUMANA**

Antonio Salido Fernández

Página 169

● Ν ό η μ α ●

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y FILOSOFÍA¹

*Antonio Campillo*²

I

Comenzaré citando unas palabras de Hannah Arendt, tomadas de un artículo sobre la “crisis de la educación” que esta filósofa de origen judío, educación alemana y nacionalidad estadounidense, publicó hace ya más de cincuenta años, y que sin embargo siguen teniendo vigencia para nosotros, porque aluden a una dimensión constitutiva de la condición humana:

La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual [a sí misma] sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos (...) Los seres humanos traen a sus hijos a la vida a

1 Conferencia inaugural pronunciada en las X Jornadas Filosóficas Paradoxa: “Filosofía y Educación”, organizadas por la Asociación de Filósofos Extremeños (AFEx) y celebradas en la Biblioteca Pública de Cáceres “Antonio Rodríguez-Moñino y María Brey”, del 13 de febrero al 7 de mayo de 2016.

2 Departamento de Filosofía, Universidad de Murcia. campillo@um.es - <http://webs.um.es/campillo>

través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo, y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra.³

Por un lado, la primera responsabilidad de los adultos hacia las criaturas que han engendrado consiste en acogerlas, cuidarlas y protegerlas frente a los peligros del mundo, y esa labor de crianza suelen realizarla habitualmente (aunque no siempre, ni exclusivamente) los progenitores y parientes más cercanos, en el espacio privado de la familia. Por otro lado, la segunda responsabilidad de los adultos, en la medida en que conviven juntos en un mismo territorio y constituyen entre todos una comunidad política, consiste en preservar su propio mundo, ese mundo humano que las personas libres crean, sostienen y habitan en común, transmitiéndolo a los recién nacidos y educándolos para que también ellos se hagan adultos y sean capaces de recrearlo, sostenerlo y habitarlo, como nuevos ciudadanos de una comunidad política que pretende ser inmortal y perdurar a través del reemplazo de las generaciones.

A medio camino entre la responsabilidad de criar y la responsabilidad de educar, entre el espacio privado de la familia y el espacio público de la comunidad política, se encuentra la escuela, una institución en la que se entrecruzan, se enfrentan y se complementan ambas responsabilidades: la de criar a los recién

3 Hannah Arendt, *“La crisis en la educación”* [1958], en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. de A. L. Poljak, Barcelona, Península, 1996 [1968], pp. 185-208, especialmente p. 197.

llegados desde la niñez hasta la adolescencia, protegiéndolos del mundo conflictivo de los adultos, y, al mismo tiempo, la de educarlos para que también ellos puedan acceder a ese mundo adulto como ciudadanos de pleno derecho.⁴

Dicho en pocas palabras, la educación es la institución por medio de la cual una sociedad se reproduce a sí misma y transmite a las generaciones siguientes todo su archivo cultural. Por eso, el modo en que se organiza la educación depende del modo en que se organiza la sociedad, y viceversa. No podemos elaborar una teoría pedagógica sobre la educación sin elaborar al mismo tiempo una teoría política sobre la sociedad en su conjunto; y, a la inversa, no podemos elaborar una teoría política que no tenga en cuenta el modo en que una sociedad se perpetúa en el tiempo, y, en concreto, el modo en que se reproduce a sí misma a través de la educación. Uno de los intentos más interesantes de elaborar “una teoría política de la educación” nos lo ofrece la estadounidense Amy Guttmán en su libro *La educación democrática*.⁵ Guttmán distingue cuatro grandes teorías políticas de la educación:

– En primer lugar, la teoría del “Estado familia”, defendida por Platón en la *República*, en donde el Estado es concebido como una comunidad orgánica, es decir, como una integración armónica de las funciones político-militares de la *polis* y las funciones económico-parentales del *oikos*. Por eso, Platón atribuye la autoridad educativa exclusivamente al Estado, o, más bien, a

4 Antonio Campillo, “Educación, filosofía y diálogo”, en *El gran experimento. Ensayos sobre la sociedad global*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2001, pp. 113-132.

5 Amy Guttmán, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, trad. de Á. Quiroga, Barcelona, Paidós, 2001 [1987].

los sabios que lo gobiernan de manera autoritaria y benevolente, como si fuesen los padres y señores de una única y gran familia.⁶

– En segundo lugar, la teoría del “Estado de las familias”, defendida por la tradición cristiana (que se basa en la *Política* de Aristóteles⁷, y concretamente en la doble tesis aristotélica, retomada más tarde por Tomás de Aquino, de la familia como primera comunidad natural y del Estado como una agrupación de familias)⁸, y también por la tradición liberal de inspiración cristiana, desde John Locke⁹ hasta Milton Friedman¹⁰. Esta teoría atribuye la autoridad educativa exclusivamente a las familias, y en particular a los padres.

– En tercer lugar, la teoría del “Estado de los individuos”, defendida por la tradición secularizada y positivista del liberalismo, desde John Stuart Mill¹¹ hasta Bruce Ackerman¹². Esta teoría atribuye la autoridad educativa exclusivamente a las instituciones escolares y a los educadores, entendidos como expertos

6 Platón, *República*, ed. de C. Eggers Lan, en *Diálogos*, vol. IV, Madrid, Gredos, 1986.

7 Aristóteles, *Política*, ed. de M. García Valdés, Madrid, Gredos, 1988.

8 Antonio Campillo, “*Oikos y polis*: Aristóteles, Polanyi y la economía política liberal”, en *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 31 (2012), pp. 27-38, y “Animal político. Aristóteles, Arendt y nosotros”, en *Revista de Filosofía*, vol. 39, nº 2 (2014), pp. 169-188.

9 John Locke, “Segundo tratado sobre el gobierno civil”, en *Dos ensayos sobre el gobierno civil*, trad. de F. Giménez, intr. de J. Abellán, Madrid, Espasa-Calpe, 1997 [1689], cap. 6, sec. 67, y *Pensamientos sobre la educación*, prólogo de M. Fernández-Enguita, trad. de La Lectura y R. Lasaleta, Madrid, Akal, 1986 [1693].

10 Milton Friedman, *Capitalismo y libertad* (seguido de una selección de *Ensayos de política monetaria*), intr. y selec. de F. Cabrillo, Madrid, Síntesis, 2012 [1962].

11 John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, prólogo de I. Berlin, trad. de P. de Azcárate y N. Rodríguez, Madrid, Alianza, 2000 [1859].

12 Bruce Ackerman, *La justicia social en el Estado liberal*, trad. de C. Rosenkrantz, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1993 [1980].

neutrales, que se limitarían a transmitir conocimientos e informar sobre las diferentes opciones éticas y políticas, y dejarían a los propios educandos la decisión libre y autónoma sobre los valores y las normas que han de regir su vida.

– Por último, la teoría del “Estado democrático”, que es heredera de la tradición del republicanismo cívico. La tradición republicana fue recuperada por historiadores del pensamiento político como Quentin Skinner¹³ y John G. A. Pocock¹⁴, y por filósofos como Hannah Arendt¹⁵ y Philip Pettit¹⁶, y es también la opción política defendida por la propia Guttman. Esta teoría cuestiona las limitaciones de las otras tres y concibe la educación como una tarea compartida por las familias, los educadores y el Estado. El argumento de Guttman es el siguiente: si concebimos la educación como “la reproducción social consciente” por parte de una sociedad determinada, y si consideramos que la democracia es la mejor forma posible de organización política, entonces hemos de regular el sistema educativo de tal modo que permita preservar y transmitir el carácter democrático de la sociedad, y eso significa que hemos de entender la educación como una responsabilidad compartida, que concierne de forma conjunta a las familias, a los

13 Quentin Skinner, “La libertad de las repúblicas: ¿un tercer concepto de libertad?”, en *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 33 (2005), pp. 19-49, trad. de A. Rivero.

14 John G. A. Pocock, *El momento maquiavélico. El pensamiento político florentino y la tradición republicana atlántica*, trad. de M. Vázquez-Pimentel y E. García, Madrid, Tecnos, 2002 [1975].

15 Hannah Arendt, *La condición humana*, intr. de M. Cruz, trad. de R. Gil, Barcelona, Paidós, 1993 [1958].

16 Philip Pettit, *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*, trad. de A. Domènech, Madrid, Paidós, 1999 [1997]; Antonio Domènech, *El eclipse de la fraternidad*, Barcelona, Crítica, 2004; Andrés de Francisco, *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2007.

educadores de las instituciones escolares y a los ciudadanos que conviven en el marco de una misma comunidad política.

En resumen, una sociedad democrática debe contar con una educación democrática, es decir, con una educación que sea compartida por los padres, los profesores y las instituciones públicas, y que tenga como finalidad principal la formación de ciudadanos y ciudadanas libres e iguales, capaces de actuar como tales en el gobierno de la comunidad política y, por tanto, en la creación, mantenimiento y renovación de un mundo común.

II

Ahora bien, el problema con el que nos encontramos hoy es que tanto la democracia como la educación están en crisis, debido a una serie de cambios sociales, tecnológicos y ecológicos que han dado origen a la actual sociedad global. Se trata de unos cambios históricos muy profundos, acelerados y generalizados.

Son cambios muy profundos, porque cuestionan unos límites hasta ahora considerados naturales e inalterables: el “nacimientto” como gestación natural de cada uno de nosotros, que ha pasado a ser un fenómeno manipulable por medio de las técnicas de reproducción asistida, interrupción del embarazo, ingeniería genética, etc.; la “nacionalidad” como pertenencia a una comunidad política pretendidamente natural, que se ha visto problematizada por los movimientos migratorios, las familias mixtas, la mezcla intercultural, etc.; y la idea misma de “naturaleza” como un supuesto orden eterno e inmutable, cuestionado por los nuevos desarrollos de la física, la biología y la cosmología, que nos presentan un universo cambiante y azaroso, desde el Big

Bang y la evolución de las especies vivientes hasta la crisis ecológica global inducida por la propia acción humana.

Además, son cambios muy acelerados, y ello provoca una dificultad de comprensión y de adaptación, un desequilibrio patógeno entre el “espacio de experiencia” y el “horizonte de expectativa”¹⁷, un “complejo de Prometeo” y una “obsolescencia del ser humano” con respecto a sus propias creaciones técnicas¹⁸, una incertidumbre y una irresponsabilidad sobre los “riesgos fabricados” por nosotros mismos¹⁹, una precarización de todos los compromisos y vínculos sociales en la llamada “segunda modernidad” o “modernidad líquida”²⁰, y, como resultado de todo ello, una fractura cultural entre las generaciones (la fractura entre los hijos de la galaxia Gutenberg, de la que hablaba McLuhan, y los hijos de la galaxia Internet, de la que habla Castells)²¹, y una inseguridad existencial en la trayectoria biográfica de cada ser humano (vínculos afectivos, formación académica, trabajos, compromisos cívicos, etc.).²²

Son, también, cambios generalizados, que están afectando simultáneamente a los países más ricos y a los más pobres, a los “occidentales” y a los “orientales”, a los del Norte y a los del Sur, puesto que vivimos ya en una sola sociedad mundial, global

17 Reinhart Koselleck, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.

18 Günther Anders, *La obsolescencia del hombre*, 2 vols., Valencia, Pre-textos, 2011.

19 Anthony Giddens, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1993; Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 1998, y *La sociedad del riesgo global*, Barcelona, Siglo XXI, 2002.

20 Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007.

21 Marshall McLuhan, *La Galaxia Gutenberg*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1998; Manuel Castells, *La Galaxia Internet*, Barcelona, Plaza & Janes, 2001.

22 Anthony Giddens, *Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península, 1995.

o planetaria. Eso no significa que disminuyan las desigualdades entre países y grupos sociales, puesto que más bien se han incrementado, aunque al mismo tiempo se han transformado, diversificado e individualizado, en función de la clase social, la etnia, el sexo, la edad, la apariencia física, etc. Lo que significa es que ya no hay países que sean la vanguardia de la historia -como pretendió serlo Europa occidental durante la época moderna- y que, por ello mismo, deban conquistar, colonizar, educar y guiar al resto de los pueblos de la Tierra.

Por último, estos cambios tan profundos, tan acelerados y tan generalizados están modificando las tres dimensiones básicas de la experiencia humana: nuestra relación con el mundo, nuestra convivencia con nuestros semejantes y nuestra propia identidad personal.

Cuando los humanos venimos al mundo, nos encontramos con tres condiciones básicas que van a configurar decisivamente nuestra experiencia de la vida y de las que van a depender incluso nuestras posibilidades de supervivencia: el mundo físico (natural y artificial) que nos envuelve y nos sustenta, los adultos que nos han engendrado y con los que convivimos, y nuestro propio cuerpo viviente, único y vulnerable. Todas las sociedades han inventado instituciones para regular esas tres grandes dimensiones de la experiencia humana: nuestra relación con el mundo, nuestra relación con los otros y nuestra relación con nuestro propio cuerpo, es decir, lo que los antiguos filósofos griegos llamaron *kosmos*, *polis* y *ethos*.

Pues bien, en las últimas décadas estamos asistiendo a cambios muy profundos, acelerados y generalizados en esas tres dimensiones de la experiencia humana:

– Por un lado, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a nuestra relación con la naturaleza. Se han multiplicado los saberes tecno-científicos (desde la astrofísica hasta la microfísica, pasando por la geología, la biología y la historia de las propias sociedades humanas y de su interacción con los ecosistemas terrestres), y con ellos se han incrementado nuestro conocimiento y nuestra capacidad de control de los procesos naturales; pero, al mismo tiempo, también se han multiplicado los riesgos, los dilemas morales, las desigualdades sociales y los conflictos políticos vinculados a los usos de esos saberes expertos.

– Por otro lado, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a la estructura de las comunidades políticas. Ya no vivimos como las primeras comunidades tribales, a pesar de que han protagonizado la mayor parte de la historia humana y nos han legado nuestras instituciones más básicas. Tampoco vivimos como las antiguas civilizaciones agrarias, sea que adoptasen la forma del Estado-ciudad ateniense o la del Estado-imperio romano, a pesar de que fueron ellas las que nos legaron la escritura, la filosofía, la ciencia, el arte, el derecho, etc. Ni siquiera vivimos ya en el tipo de sociedad que se desarrolló en los últimos siglos: una sociedad capitalista dominada hegemónicamente por unos cuantos Estados-nación europeos o euro-atlánticos, democráticos hacia dentro y colonialistas hacia fuera. Hoy estamos asistiendo al nacimiento de una sociedad global cada vez más compleja e interdependiente, en donde el poder se desplaza de Occidente a Oriente, y en donde los riesgos sociales, tecnológicos y ecológicos amenazan no solo la convivencia sino también la supervivencia de la humanidad.

– Por último, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a la configuración de la propia subjetividad. En las últimas décadas, se han problematizado las identidades personales y profesionales asociadas a la diferencia entre los sexos y entre las generaciones, se han pluralizado las formas de vida, se ha intensificado el mestizaje familiar y cultural; pero también han aumentado las reacciones de rechazo o discriminación por razones de sexo, etnia y clase social, se han precarizado las condiciones sociales y laborales, en una palabra, se han vuelto cada vez más diversas, desiguales e inciertas las trayectorias biográficas.

III

Todos estos cambios históricos, que aquí me he limitado a enumerar de una manera muy esquemática, explican la doble crisis de la democracia y de la educación, es decir, la crisis de la constitución política y de la transmisión cultural de nuestro mundo común.

Por lo que se refiere a la crisis de la democracia, me limitaré a recordar los tres grandes problemas a los que se enfrentan hoy las democracias realmente existentes:

– En primer lugar, el problema de la *justicia*: el capitalismo neoliberal ha dado lugar a una creciente desigualdad económica y social entre ricos y pobres, una estrecha connivencia entre las élites políticas y económicas, un deterioro de los servicios públicos universales (vivienda, sanidad, educación, etc.), una falta de recursos básicos por parte de las clases populares (desempleo, precariedad laboral, pobreza, exclusión social, etc.), y, por tanto,

una merma de las capacidades para ejercer una ciudadanía activa, libre e igualitaria.

– En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, nos encontramos también con el problema de la *representación*: se ha producido una pérdida de legitimidad de las élites políticas y de las instituciones de representación democrática, en parte por su elevado grado de corrupción política y de connivencia con el poder económico, y en parte por la falta de recursos materiales y de mecanismos institucionales que faciliten la participación ciudadana, lo que ha dado lugar a una creciente distancia entre los representantes y los representados.

– Por último, a los dos problemas anteriores (el de la justicia y el de la representación, o, más bien, el de la pérdida de ambas) se añade el problema de la *escala*: me refiero al creciente desajuste entre la soberanía política nacional y los grandes poderes y riesgos globales. Todas las categorías e instituciones jurídico-políticas modernas (soberanía, democracia, representación, ciudadanía, derechos, etc.) se han construido en torno al Estado-nación soberano como forma canónica de la comunidad política, pero hoy día las escalas de poder se multiplican hacia arriba y hacia abajo, lo que requiere nuevas formas de justicia y de representación que se sitúen también por encima y por debajo de la escala estatal.²³

Por lo que se refiere a la crisis de la educación, me limitaré a mencionar dos grandes paradojas, en las que se condensan muchos de sus problemas:

23 Nancy Fraser, *Escalas de justicia*, Barcelona, Herder, 2008.

–Por un lado, en todos los países del mundo aumenta cada vez más la demanda social de formación profesional y cultural en los diferentes niveles educativos, desde la enseñanza primaria hasta la educación superior; pero, por otro lado, estamos asistiendo a un recorte de la inversión pública en educación, universidades e investigación, sobre todo en los países del Occidente euro-atlántico, debido a la hegemonía de las políticas neoliberales.

– Por otro lado, en todos los países del mundo se valora cada vez más la tríada I+D+i, es decir, el conocimiento especializado, instrumental, percedero y mercantilizable, como remedio mágico para salir de la crisis económica y competir en el capitalismo globalizado; pero, por otro lado, se menosprecia cada vez más el conocimiento entendido como una formación integral, es decir, como un bien común, humanístico, duradero y comunicable.²⁴

Pues bien, debido a esta doble crisis de la democracia y de la educación, es preciso repensarlas y renovarlas simultáneamente. Y en esta doble tarea creo que la filosofía, en cuanto ejercicio público del pensamiento, puede desempeñar un papel muy importante.

IV

El filósofo francés Michel Foucault, en el último de los cursos que dio en el Collège de France pocos meses antes de su muerte, con el título *El coraje de la verdad* (1984), llevó a cabo una reconstrucción de la historia de la filosofía griega, tomando

24 Antonio Campillo, “Nacimiento de la Red española de Filosofía: una perspectiva histórica”, en *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, 2ª época, año XXXIII, nº 99, enero-abril 2014, pp. 7-28, y “La universidad en la sociedad global”, en *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 52 (2015), pp. 15-42.

como hilo conductor el concepto de *parresía*. Este término griego, derivado de *pan* (todo) y *rhésis* (discurso), puede ser traducido como franqueza o libertad de palabra. La libertad para hablar francamente ante los demás era inicialmente entendida como un derecho cívico, como un privilegio distintivo del ciudadano de la *polis*, pero a partir de Sócrates y de Diógenes el Cínico comenzó a ser entendida también como una cualidad ética, como la veracidad que debe ser exigida a quien pretende llevar una existencia propiamente filosófica, ya que la *parresía* requería en último término el coraje para manifestar el propio parecer, aun a riesgo de perder la vida.

Pues bien, en ese último curso, hay un breve pasaje en el que Foucault defiende que la filosofía griega, y con ella toda la filosofía occidental, se caracteriza por ser un cierto tipo de discurso, más aún, un cierto tipo de práctica existencial, que pretende articular entre sí tres polos inseparables: el polo de la verdad (*aletheia*), como conocimiento empírico del mundo (*kosmos*); el polo de la política (*politeia*), como constitución de una comunidad humana más o menos justa (*polis*); y el polo de la ética (*ethiké*), como modelación autónoma de la propia subjetividad (*ethos*).

La tesis formulada por Foucault es la siguiente: la filosofía occidental, desde la Grecia antigua hasta el presente, ha sido y es un intento de articular entre sí los tres grandes dominios de la experiencia humana: el conocimiento del mundo, la convivencia con nuestros semejantes y la modelación de la propia subjetividad; en otras palabras: la ciencia, la política y la ética. Estos tres dominios, dice Foucault, son irreductibles e inseparables entre sí. Y lo distintivo de la filosofía es el esfuerzo por pensar su articulación, sin identificarse con ninguno de ellos: ni con la ciencia, ni con la política, ni con la ética. Estas son sus palabras:

Pero me parece sobre todo que, al tratar de recuperar en parte esa transformación de la *parresía* y su desplazamiento del horizonte institucional de la democracia al horizonte de la práctica individual de la formación del *ethos*, podemos ver algo que es bastante importante para comprender ciertos rasgos fundamentales de la filosofía griega y, por consiguiente, de la filosofía occidental. Con esas inflexiones y cambios en la *parresía* nos encontramos ahora, en el fondo, en presencia de tres realidades o, en todo caso, de tres polos: el polo de la *alétheia* y el decir veraz; el polo de la *politeia* y el gobierno; y, por último, el polo de lo que en los textos griegos tardíos se llama *ethopóiesis* (la formación del *ethos* o la formación del sujeto). Condiciones y formas del decir veraz por una parte; estructuras y reglas de la *politeia* (es decir de la organización de las relaciones de poder) por otra; y, para terminar, modalidades de formación del *ethos* en el cual el individuo se constituye como sujeto moral de su conducta: estos tres polos son irreductibles y, a la vez, están irreductiblemente ligados unos a otros. *Alétheia*, *politeia*, *ethos*: creo que la irreductibilidad esencial de los tres polos, y su relación necesaria y recíproca, la estructura de atracción de uno hacia otro y viceversa, sostuvo la existencia misma de todo el discurso filosófico desde Grecia hasta nuestros días.

Pues lo que hace que el discurso filosófico no sea un mero discurso científico, que [se limite a] definir y poner en juego las condiciones del decir veraz, lo que hace que el discurso filosófico, desde Grecia hasta nuestros días, no sea un mero discurso político o institucional, que se limite a definir el mejor sistema posible de instituciones, y lo que hace, por fin, que el discurso filosófico no sea solo un puro discurso moral que prescriba principios y normas de conducta, es precisamente el hecho de que, con respecto a cada una de estas tres cuestiones, plantea al mismo tiempo las otras dos. (...)

La existencia del discurso filosófico, desde Grecia hasta la actualidad, radica precisamente en la posibilidad o, mejor, la necesidad de este juego: no plantear jamás la cuestión de la *alétheia* sin reavivar a la vez, con referencia a esa misma verdad, la cuestión de la *politeia* y el *ethos*. Otro tanto para la *politeia*. Otro tanto para el *ethos*.²⁵

Comparto, en lo esencial, la interpretación sugerida por Foucault en su último curso. Por eso, propongo concebir la filosofía como un pensamiento *cosmopolítico*, es decir, como una forma de reflexión crítica que trata de comprender los vínculos inseparables entre las tres dimensiones constitutivas de la experiencia humana (nuestro ser en el mundo, nuestra relación con los otros y nuestra identidad o subjetividad singular) y entre los tres tipos de saber y de práctica social que se ocupan de cada una de ellas: la ciencia, la política y la ética.²⁶

Otro pensador francés, Edgar Morin, teórico del llamado “paradigma de la complejidad”, escribió a petición de la UNESCO un par de ensayos con propuestas muy interesantes para la reforma de la educación. Pues bien, las propuestas de Morin son convergentes con la interpretación de la filosofía occidental defendida por Foucault, ya que también pretenden articular las diferentes dimensiones de la experiencia humana. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin dice lo siguiente:

25 Michel Foucault, *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*, Curso del Collège de France (1983-1984), trad. de H. Pons, Akal, Madrid, 2014, Clase del 8 de febrero de 1984, Segunda hora, pp. 70-72.

26 He desarrollado esta tesis en *Tierra de nadie. Cómo pensar (en) la sociedad global*, Barcelona, Herder, 2015, y en “Mundo, nosotros, yo. La filosofía como cosmopolítica”, en M. J. Guerra y A. Hernández (eds.), *Éticas y políticas de la alteridad. En torno al pensamiento de Gabriel Bello*, Plaza & Valdés, Madrid, 2015, pp. 25-46.

La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, dondequiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común, y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano.

Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y no cercenarlo (...) Interrogar nuestra condición humana supone, entonces, interrogar primero nuestra situación en el mundo. Una afluencia de conocimientos a finales del siglo XX permite iluminar de un modo completamente nuevo la situación del ser humano en el universo. Los avances concomitantes de la cosmología, las ciencias de la Tierra, la ecología, la biología y la prehistoria en los años sesenta-setenta han modificado las ideas sobre el Universo, la Tierra, la Vida y el Hombre. Pero estas aportaciones todavía hoy están desunidas. Lo Humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura. Aquí se plantea un problema epistemológico: es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo, que concibe nuestra humanidad de manera insular, fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del que estamos constituidos, así como por el pensamiento reductor que rebaja la unidad humana a un sustrato puramente bio-anatómico. Las mismas ciencias humanas están divididas y compartimentadas. La complejidad humana se vuelve con ello invisible y el hombre se desvanece “como una huella en la arena”. Además, el nuevo saber, por no estar vinculado, tampoco está asimilado ni integrado. Paradójicamente, se agrava la ignorancia del todo mientras que se progresa en el conocimiento de las partes.

De ahí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran concentración de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales a fin de

ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas, y la necesidad de integrar la aportación inestimable de las humanidades, no solo de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía y las artes...²⁷

En otra obra publicada el mismo año, *La mente bien ordenada*, Morin afirma expresamente que la filosofía debería desempeñar un papel fundamental de articulación o vertebración de los distintos ámbitos del saber y de la experiencia:

La filosofía, si vuelve a dedicarse a su vocación reflexiva en todos los aspectos del saber y de los conocimientos, podría, debería hacer converger la pluralidad de sus enfoques sobre la condición humana.

A pesar de la ausencia de *una* ciencia del hombre que coordine y una *las* ciencias del hombre (o más bien a pesar de la ignorancia de los trabajos efectuados en este sentido), la enseñanza puede intentar eficazmente hacer converger las ciencias naturales, las ciencias humanas, la cultura de las humanidades y la filosofía hacia el estudio de la condición humana.

A partir de entonces podría desembocar en una toma de conciencia de la comunidad de destino propia de nuestra era planetaria, donde todos los humanos están enfrentados a los mismos problemas vitales y mortales.²⁸

27 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, prefacio de F. Mayor Zaragoza, ex director general de la UNESCO (1987-1999), trad. de M. Vallejo-Gómez, N. Vallejo-Gómez y F. Girard, Barcelona, Paidós, 2001 [1999], pp. 57-58.

28 Edgar Morin, *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, trad. de M. J. Buxó-Dulce, Barcelona, Seix-Barral, 2000 [1999], p. 57.

Si nos tomamos en serio la reforma pedagógica propuesta por Morin, creo que la filosofía podría desempeñar un papel decisivo en la renovación tanto de la democracia como de la educación, y, sobre todo, en el restablecimiento del vínculo entre la una y la otra, conforme a las exigencias que nos reclaman los cambios históricos del siglo XXI.

Por decirlo con las palabras de Arendt, la filosofía podría servir de puente entre las dos responsabilidades de los adultos: por un lado, la responsabilidad de crear y preservar un mundo común; por otro lado, la responsabilidad de transmitirlo a las generaciones venideras.

Biografía

Antonio Campillo Meseguer nació en 1956 en Santomera, Murcia. Filósofo y sociólogo, desde 1979 trabaja como profesor en la Facultad de Filosofía de Murcia.

En 1985 se dio a conocer con el libro *Adiós al progreso. Una meditación sobre la historia*, con el que fue **finalista** del XIII Premio Anagrama de Ensayo, donde abordaba el debate en torno a la “crisis de la modernidad” y planteaba la necesidad de elaborar una nueva, una nueva manera de pensar las relaciones entre las distintas épocas y entre los distintos pueblos de la Tierra, pero también entre la naturaleza y la cultura.

Según Campillo, esta nueva manera de pensar las relaciones históricas entre física y política no puede regirse ya por la idea moderna de “progreso”, ni tampoco por la idea premoderna de “repetición”, sino más bien por la idea postmoderna de “variación”. Desde 1985, Campillo se ha dedicado a desarrollar esta “filosofía de la variación”, tomando como horizonte de su reflexión el actual proceso de globalización de todas las relaciones sociales y de todas las interacciones ecológicas entre la especie humana y la biosfera terrestre.

Antonio Campillo es decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia desde junio de 2010. En octubre de 2011 es elegido presidente de la Conferencia Española de Decanatos de Filosofía. El 20 de abril de 2013, es elegido primer presidente de la Red Española de Filosofía (REF).

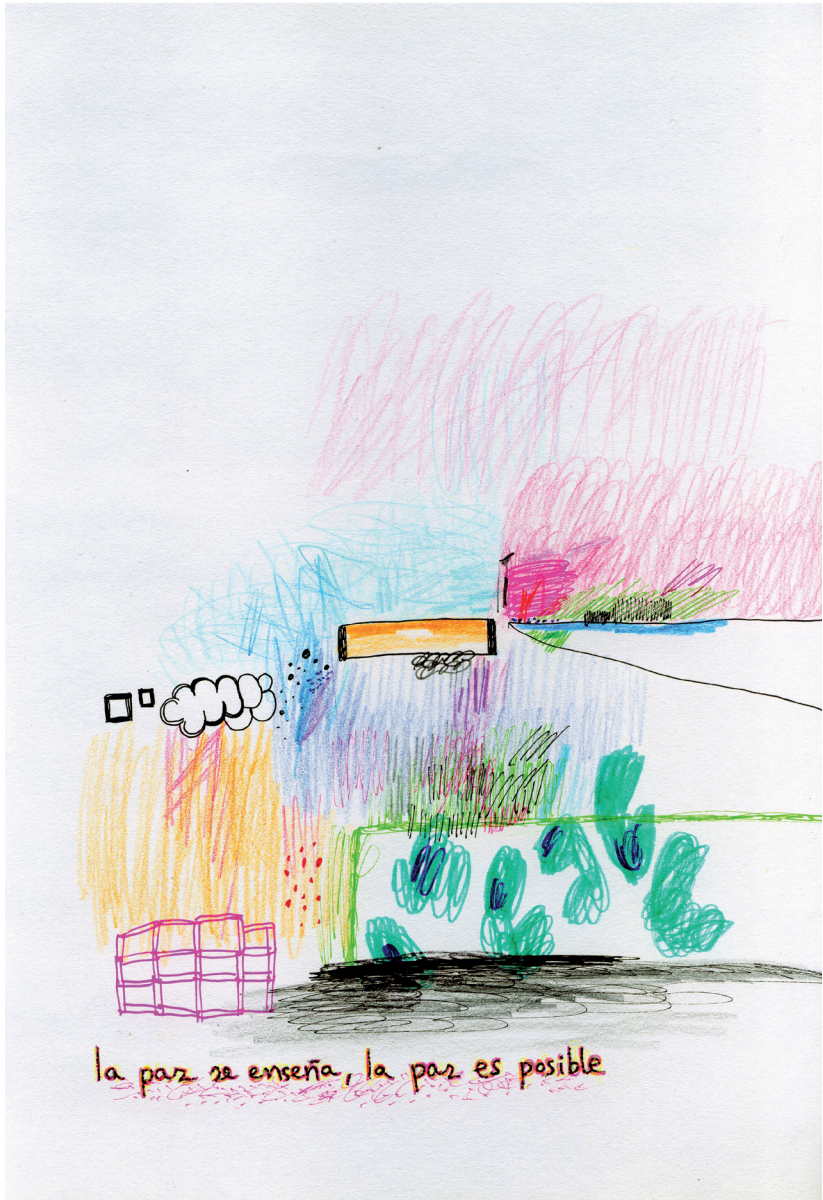
Entre sus obras destacamos las siguientes:

- *Adiós al progreso. Una meditación sobre la historia*, obra finalista del XIII Premio Anagrama de Ensayo, Barcelona, Anagrama, 1985.
- *Diálogo de los mundos*, Murcia, Editora Regional de Murcia, colección Textos de Alcance, 1986.
- *La fuerza de la razón. Guerra, Estado y ciencia en los tratados militares del Renacimiento, de Maquiavelo a Galileo*, Murcia, Universidad de Murcia, 1987 (2ª edición revisada y ampliada, 2008).

- *La razón silenciosa. Una lectura de las Enéadas de Plotino*, Murcia, Universidad de Murcia, 1990.
- *La invención del sujeto*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.
- *Contra la Economía. Ensayos sobre Bataille*, Granada, Comares, 2001.
- *El gran experimento. Ensayos sobre la sociedad global*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2001.
- *Variaciones de la vida humana. Una teoría de la historia*, Madrid, Akal, 2001.
- *El concepto de lo político en la sociedad global*, Barcelona, Herder, 2008.
- *Tierra de nadie. Cómo pensar (en) la sociedad global*, Barcelona, Herder, 2015.



Raquel Rodríguez Niño, Antonio Campillo Meseguer y Víctor Bermúdez Torres



la paz se enseña, la paz es posible

¿DE LA EDUCACIÓN EN VIRTUDES Y VALORES A LA NEUROÉTICA?

Jesús Conill
(*Universidad de Valencia*)¹

1. *Educación ética*

Ante la educación ética se dividen los espíritus. Hay quienes desconfían de tal tarea y se deslizan, no sin razón, hacia el escepticismo, como Stefan Zweig, quien ante los brotes de “bestialidad colectiva” y las atrocidades cotidianas de su época confesa-

¹ Este estudio se inserta en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico FFI2013-47136-C2-1-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y en las actividades del grupo de investigación de excelencia PROMETEO/2009/085 de la Generalitat Valenciana.

El texto sirvió de base para la conferencia con el mismo título y el correspondiente coloquio en las X Jornadas Filosóficas “*Paradoxa*” sobre “Filosofía y Educación”, organizadas por la Asociación de Filósofos Extremeños, el día 7 de Mayo de 2016. Aprovecho la ocasión para agradecer la invitación a sus organizadores y de modo especial a María Granado, que tuvo la amabilidad de iniciar los contactos, y a M^a Carmen López por su animosa cordialidad, así como a todo el magnífico grupo de profesores de la Asociación, tan estupendamente representados por Raquel (Presidenta), Joaquín (Vicepresidente) y Juan (sabio escritor).

ba: “somos bastante más escépticos respecto a la posibilidad de educar moralmente al hombre”²; otros, sin embargo, siguen muy interesados en la educación ética, buscando infatigablemente el mejor modo de llevar a cabo esta exigencia humana de todos los tiempos, intentando aprender de la experiencia histórica y contando con la reflexión filosófica.

La primera de las formas históricas que conocemos en nuestro ámbito cultural fue la educación en virtudes en la antigua Grecia con su “*Paideia*”³. La preocupación por educar en la virtud es un tema que proviene de antiguo. Lo que han cambiado son nuestras circunstancias, que son irrepetibles y por eso en cada época hay que volver a plantearse el problema y buscar el modo más apropiado de resolverlo. Pero siempre se puede aprender de cómo se lo plantearon los griegos en su contexto, puesto que su peculiar forma de afrontarlo fue precisamente la educación en virtudes.

En primer lugar, entendemos que la ética es filosofía moral. Cuando se habla de ética en sentido estricto, como disciplina, como pueden ser las Matemáticas, la Física, la Sociología, la Economía, entonces es algo distinto de la moral que vivimos. Igual que uno que respira no necesita saber Medicina para respirar, para ser moral, para vivir moralmente, no necesita en principio saber ética. La ética es la reflexión disciplinada sobre la vida moral. Ahora bien, para tratar de vivir mejor, igual que para respirar mejor, sobre todo cuando surgen dificultades, o para poder conocer en profundidad los fenómenos físicos, estudiamos Física o Medicina, del mismo modo para poder tratar mejor de enderezar la cuestión moral, hay que saber ética, sin embargo,

2 Stefan Zweig, *El mundo de ayer*, Barcelona, Acantilado, 2002, p. 21.

3 Werner Jaeger, *Paideia*, F.C.E., México, 1957.

en los últimos tiempos, como está de moda, mucha gente habla de ética, pero sin estudiar. Eso es un gravísimo error. Así que no se sabe qué es peor, que esté de moda o que no. Si se quiere avanzar en la educación moral, no hay más remedio que estudiar ética.

2. *Virtudes morales y naturaleza humana*

Un primer enfoque en ética proviene del modelo clásico, convertido casi en lo propio del sentido común tradicional, que consiste en basarse en la naturaleza humana. El ser humano por naturaleza es constitutivamente moral y, por lo tanto, para vivir moralmente es necesario educarlo; esto viene de antiguo, es la *paideia* griega; la educación sólo tiene sentido si se presupone una cierta capacidad en el ser humano de poder formarse a sí mismo.

Este primer enfoque está basado en la naturaleza, porque la naturaleza humana nos capacita moralmente en virtud del *lógos* (la razón y el lenguaje). Por naturaleza podemos con el *lógos* tener *êthos* y de ahí viene “ética”; la ética como disciplina trata del *êthos*. El ser humano, por naturaleza, tiene la predisposición de hacerse un *êthos*, un carácter, de hacerse a sí mismo, de auto-realizarse. ¿Cómo? Dirigido por el *lógos*, por la razón; por naturaleza el ser humano tiene la predisposición a configurarse dirigido por el *lógos*, según las virtudes del alma.

En este contexto, el alma es el principio vital. El alma es aquello que hace que viva un ser vivo, que yo viva según lo que soy. Y ¿qué es lo que soy? Un ser humano, que tiene como característica suya, además de ser un animal, el *lógos*, por el que puede dirigir su vida. El alma como principio vital de todas mis

operaciones hace posible que dirija esas operaciones con el *lógos* y, por lo tanto, configure un *êthos*. Me configuro un carácter, un modo de ser, un modo de vida. Aquí tenemos el primer modelo de la vida moral en que se inscriben las virtudes; las virtudes van a ser las disposiciones activas que están ordenadas hacia el fin más propio del hombre, que -en este contexto filosófico- es la felicidad (*eudaimonía*).

Las virtudes son las excelencias (*aretai*), tal como también se ha traducido. La virtud es aquello que el ser humano puede cultivar mediante el hábito para configurar su modo de ser, por eso las virtudes son las disposiciones activas al bien. Según Aristóteles, para ser bueno moralmente no es suficiente lo que te viene dado por naturaleza, ni la mera instrucción, sino lo importante es la auto-configuración mediante el hábito de realizar las acciones. Si uno no se habitúa, es muy difícil llegar a ser bueno; igual que una golondrina no hace verano, tampoco hacer un acto bueno quiere decir que por eso se es bueno o virtuoso; puede haberse hecho por casualidad. Y en sentido negativo pasa igual, no porque uno haga una cosa mal, es un vicioso, sino que la virtud y el vicio están configurados por el hábito; las virtudes son hábitos: ni es mera naturaleza, ni mera instrucción, sino que la virtud es algo que tiene que ver con el hábito, sin hábitos no hay virtud.

No obstante, a pesar de que esta concepción se encuentre muy extendida y se haya consolidado tradicionalmente, se ha vuelto problemática, porque la noción de “naturaleza” se ha hecho problemática al cabo de los siglos. La concepción de naturaleza de la tradición se ha resquebrajado. Esto es un problema que hemos de tener en cuenta, constituye el primer interrogante. La concepción tradicional de la naturaleza tiene mucha fuerza y sobre ella se ha montado la moral tradicional. Algunas institu-

ciones importantes la mantienen con gran fuerza de convicción, pero eso no quiere decir que carezca de problemas, que hay que afrontar según lo exige nuestro tiempo. Hay que pensar a fondo esta cuestión, porque es problemático en nuestro tiempo seguir defendiendo sin más la concepción tradicional de naturaleza. No podemos decir qué es la naturaleza tal como estaba configurada en los modelos clásicos, sino que es necesario repensar el asunto. ¿Cuál es la concepción de naturaleza humana hoy? He aquí un primer punto ineludible.

Y un segundo punto en relación con la concepción tradicional de las virtudes es el de que en ese modelo clásico al que estamos aludiendo (el aristotélico), a pesar de que tenían un entronque natural, las virtudes valían para una comunidad concreta, porque el ser humano era un ser que tenía *lógos*, pero éste sólo era verdaderamente *lógos* en esa comunidad (*koinonía*), ya que el *lógos* quería decir la capacidad de compartir el sentido de lo justo y de lo injusto, de lo conveniente y de lo inconveniente, etc., es decir, los valores morales compartidos (como diríamos hoy en día), pero eso valdría en el contexto de una comunidad o de una *pólis*, porque en la *pólis* griega la política no es como en nuestro mundo, sino que es una *koinonía*, una comunidad, y por lo tanto, el ejercicio del *lógos*, y, por consiguiente, de las virtudes, vale en un contexto determinado de una comunidad determinada; por ejemplo, en esa comunidad el sentido de la magnanimidad, o del coraje, o la cobardía, valen para esa comunidad, pero ¿valdrían de manera universal? ¿valdrían para toda cultura, para toda comunidad, para toda *pólis*? He aquí un segundo inconveniente.

Al problema concerniente al concepto de naturaleza se añade ahora el problema del carácter comunitario de las virtudes, es decir, del contextualismo comunitario. La concepción tradicional

(basada en el modelo aristotélico) tiene una gran potencia, pero, a la vez, tanto en la vertiente de su carácter “natural” como en la vertiente de su carácter “político” (perteneciente a la comunidad cívica), tiene inconvenientes, que las formas modernas de Ilustración deben afrontar y superar, sin renunciar a sus ineludibles aportaciones.

3. *Educar en valores y ciudadanía, ¿más allá de las virtudes?*

¿Qué nos ha pasado modernamente para que la educación tradicional en virtudes se haya convertido en problemática? Pues, en primer lugar, que a muchos la educación en virtudes les parece que tiene un carácter arcaico, aunque creo que algunas cosas de las que hemos dicho pueden permanecer estructuralmente en el modo de operar la razón moderna y contemporánea, y tampoco es cierto, como a veces se ha afirmado sumariamente, que en la Modernidad se haya ido en contra de las virtudes y que ya no haya ética de las virtudes y que ya no se pueda educar en virtudes. Yo creo que esto no es cierto. Por ejemplo, con tal de que no se corten las frases, se verá que el modelo kantiano también es apropiado para una nueva ética de la virtud. Kant dedica la segunda parte de su *Metafísica de las costumbres* a la “Doctrina de la virtud”⁴.

En la Modernidad hay diversas líneas, una de ellas es la que se basa en la razón kantiana. A Kant, que es un ilustrado moderno, lo que le preocupaba primordialmente es cómo es posible una fundamentación ética que valga de modo universal. En esta forma de Ilustración se confiaba en el potencial de la razón y Kant in-

4 Inmanuel Kant, *La metafísica de las costumbres*, Tecnos, Madrid, 1989.

tentó responder a las exigencias de su tiempo buscando una razón común y universal, capaz de unirnos para convivir en libertad⁵.

Pero la vía del Idealismo kantiano, que ofrecía las bases racionales del pluralismo moderno, no ha consolidado un acuerdo suficiente en las sociedades modernas, sino que el predominio del positivismo ha producido un fenómeno peculiar, bastante generalizado, al que en ocasiones se ha denominado “politeísmo axiológico” y ante el que se ha sentido la necesidad de apelar en los últimos tiempos a una educación en valores. Al menos nominalmente se piensa que tiene que haber unos valores que compartimos en nuestras sociedades pluralistas. Incluso oficialmente vivimos de pluralismo moral, porque no todos pensamos lo mismo, no todos sentimos lo mismo, no todos queremos lo mismo y, sin embargo, nos tenemos que respetar, básicamente, en ese tipo de diferencias. Pero, entonces, ¿cómo organizamos la educación para la convivencia, contando con nuestras discrepancias? ¿No educamos en nada? ¿Cada cual que vaya a la suya, como le plazca y apetezca, y basta? Pero las sociedades pluralistas tampoco dicen eso, porque, si son pluralistas, quiere decir que respetan, por lo menos, el pluralismo frente al monismo. Respetar el pluralismo presupone bastante más que el mero politeísmo axiológico⁶.

Este nuevo enfoque de la educación en valores en nuestras sociedades presuntamente pluralistas se ha conectado con la noción de *ciudadanía*. De lo que se trata ya no es de las virtudes

5 Por su parte, la Ilustración escocesa confiaba más en los sentimientos, especialmente Adam Smith en el de simpatía, al que consideraba presente en todo ser humano (vid. Adam Smith, *La teoría de los sentimientos morales*, Alianza, Madrid, 1997).

6 Vid. Adela Cortina, *Ética mínima* (Tecnos, Madrid, 1986), *Ética sin moral* (Tecnos, Madrid, 1990), *La ética de la sociedad civil* (Anaya/Alauda, Madrid, 1993), *Alianza y contrato* (Trotta, Madrid, 2001), *Ética de la razón cordial* (Nobel, Oviedo, 2007).

clásicas, ya no es de la posición estrictamente kantiana, sino de aquello que es común a las sociedades pluralistas y se ha venido explicitando a través de la noción de ciudadanía. En lo que hay que educar es en las virtudes cívicas, las virtudes del ciudadano. ¿Cuáles son en estas sociedades pluralistas las virtudes ciudadanas y cívicas en las que tenemos que educarnos?

Si ya no podemos educar basándonos en la noción tradicional de naturaleza, porque no todo el mundo acepta esa doctrina tradicional; si tampoco podemos educarnos en la virtud en el sentido estricto de la concepción kantiana, porque es una concepción filosófica muy determinada, no compartida plenamente como tal, entonces, ¿qué solución se ha ofrecido en las sociedades pluralistas?

Una vía de solución ha sido la de recurrir en nuestras sociedades pluralistas a una noción que se ha recuperado en los últimos decenios del siglo XX, que es la noción de ciudadanía. Vamos a educar a todos como ciudadanos. Pero igual que las propuestas anteriores tienen unas ventajas y unos inconvenientes, lo mismo ocurre con esta última propuesta educativa. Tampoco se solventan plenamente los problemas con sólo decir que se va a seguir esta vía.

Primero, porque el método que al principio se puso en marcha para tratar los valores fue la llamada clarificación de valores. Y la mera clarificación de valores de los ciudadanos no llevaba prácticamente a nada. Pues al final ¿en cuáles hay que educar? Y como había además unas discusiones enormes, debido a nuestra trayectoria en la transformación socio-política en la última parte del siglo XX y a que se había generalizado la impronta positivista en las mentes de los profesionales, se acrecentó este problema y se llegó a decir que no había que educar éticamente. Y eso ha

traído problemas muy graves en las familias, en las escuelas y en los medios sociales que todavía padecemos.

Una segunda vía de solución, la que de entrada mejor podría resolver el asunto, dadas las circunstancias, era el procedimentalismo. El procedimentalismo moral vino a dar una solución mínima al proponer una serie de mínimos exigibles sin los cuales no vamos a poder vivir ni respetarnos, empezando por ejemplo, por el pluralismo, porque el pluralismo es ya un valor. Hay que educar en una serie de virtudes para vivir el pluralismo, como el respeto activo, que no equivale meramente a la tolerancia. Tolerar se puede tolerar hasta por motivos estratégicos, como en la estrategia militar. No es lo mismo tolerar que respetar. Puedo tolerar por respeto, y entonces es diferente, pero puedo tolerar también hasta estratégicamente.

El procedimentalismo es un modo de expresar unos cánones a través de los cuales emergen unas virtudes, en las que sí que podemos educarnos todos, porque son aquellas virtudes mínimas sin las cuales no podemos compartir el sentido de ciudadanía. La noción de ciudadanía procedimentalizada a través de ciertas teorías, como la de Rawls, la ética discursiva (Apel, Habermas), la psicología cognitivo-moral de Kohlberg, la psicología de Mead, es decir, una serie de concepciones que han intentado sacar ciertas virtudes a partir de los procedimientos, unas virtudes en las que hay que educar a todos como ciudadanos. Es un gran paso, pero, a mi juicio, tampoco solventa del todo los problemas.

Primero, porque, aunque a través de esta noción de ciudadanía se expresa algo que compartimos, sin embargo esta vía tiene ciertos inconvenientes. En primer lugar, porque el modelo de ciudadanía tampoco es compartido. El modelo de ciudadanía de una concepción liberal no es el mismo que el de una concepción

comunitaria, o que el de una concepción republicana, por aludir a tres tradiciones importantes en pugna actualmente. La noción misma de ciudadanía es múltiple, por no remontarnos a otros momentos históricos, como la noción de ciudadanía en Atenas. Por tanto, hay una batalla sobre la noción de ciudadanía. No es lo mismo la noción liberal de un sujeto abstracto (un yo que cree decidir autónomamente, establecer relaciones y cortarlas cuando quiere), que el sentido comunitario, donde la comunidad es constitutiva de la relación de la persona (ya no hay propiamente individuos, sino personas constituidas por sus vínculos); mientras que la primera concepción parte de átomos, de individuos, hay otras concepciones para las que lo fundamental es la comunidad, o bien, como para la visión republicana, que tiene una concepción de virtud cívica, según la cual sin virtud cívica no es posible una convivencia, no es posible una auténtica libertad. Por tanto, hay que aclarar y debatir más el modelo de ciudadanía en que se cree que debe educarse⁷.

Otra fuente de dificultades consiste en que, cuando se habla de ciudadanía, hay que educar en las diversas dimensiones de la ciudadanía. Porque no es lo mismo una ciudadanía política, que es la que pensamos inicialmente, que por ejemplo una ciudadanía económica⁸. Aunque normalmente pasa desapercibido este aspecto, es crucial para nuestras sociedades. Normalmente no

7 Vid. Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid, 1997; Jesús Conill y David Crocker (eds.), *Republicanism and educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?*, Comares, Granada, 2003.

8 Vid. Adela Cortina, *Por una ética del consumo*, Taurus, Madrid, 2002; Jesús Conill, *Horizontes de economía ética. Aristóteles, Adam Smith, Amartya Sen*, Tecnos, Madrid, 2004; Domingo García-Marzá, *Ética empresarial. Del diálogo a la confianza*, Trotta, Madrid, 2004.

educamos en los aspectos económicos de la ciudadanía, pensamos solamente en la ciudadanía política y no en la ciudadanía del trabajador en la empresa, ni en la ciudadanía del consumidor. Pero, si estamos en sociedades de consumo, ¿no resulta ese aspecto crucial? O, si va en aumento la convivencia multicultural, ¿no es necesario educar en la ciudadanía intercultural?⁹ Es éste otro aspecto crucial, en el que queda mucho por hacer.

Y en tercer lugar, hay un problema que tenemos que repensar mucho, tanto en la sociedad española como en la mundial. Es algo que se suscitó en los años 80 en el mundo académico y que fue formulado mediante la cuestión acerca de si el patriotismo es una virtud. Fue la fórmula de un famoso filósofo moral y político. Pero vamos a contextualizar dicha cuestión, enfocada a lo que nos interesa, es decir, a saber si, cuando nosotros educamos a ese ciudadano del futuro, educamos en el sentido de la pertenencia o en el de la apertura universal. ¿Qué tendencia es prioritaria? ¿Qué es más importante, la apertura de la persona a la comunidad universal o la ligazón con las comunidades locales concretas? Es un tema no resuelto. Tampoco lo tenemos resuelto en España. Y esto es crucial.

Hay aberraciones hacia un lado y hacia el otro. Porque, si educamos en una comunidad abstracta, que no tiene en cuenta lo concreto, lo local, podemos llegar a propiciar una educación basada en la farsa de quienes se adaptan a las tiranías en su propio contexto y luego se preocupan del África y del resto del mundo. ¡Eso es muy fácil! Por ejemplo, hay quien en el departamento donde trabaja está continuamente armando guerra y machacando

9 Vid. Jesús Conill (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*, Bancaja, Valencia, 2002.

do a los débiles, y luego es el defensor del “No a la guerra” y los derechos humanos. Como dijeron en su momento algunos compañeros: “No a la guerra...en el departamento”. Este es un defecto muy grave. Pero también es grave la otra parte: si se educa exclusiva o prioritariamente para lo local, cerrándose a los que están más allá de la propia comunidad y radicalizando la noción de pertenencia, se establece una división entre los nuestros (¡nosotros!) y los otros (¡ellos!); entonces se educa en la cerrazón, en el cierre. ¿Hacia dónde educamos? Habrá que educar en virtudes cívicas que superen estas dificultades. Ya sé que es muy fácil de decir y que lo difícil es hacerlo. Pero no se puede renunciar a buscar una nueva sabiduría que articule estas dimensiones de la vida humana, ya sea mediante las virtudes, los valores o el sentido de la ciudadanía en una sociedad auténticamente pluralista.

Así pues, un asunto central en nuestras sociedades es la noción del pluralismo, y más concretamente del pluralismo moral, y suele decirse que el medio para el entendimiento es el consenso. Pero hay que precisar inmediatamente que no hay que confundir en el ámbito moral los consensos fácticos con el consenso racional. Cuando la ética discursiva habla del consenso, no apela al consenso fáctico, sino al consenso racional. Es éste el que sirve para criticar todo consenso fáctico, porque los consensos fácticos en realidad no son consensos, sino negociaciones. Y ¿quién negocia? Pues el que tiene poder para negociar. Y ¡cuánta gente se queda fuera de tales negociaciones!

No debería confundirse la facticidad de un consenso con su potencial racionalidad, porque la racionalidad exige que cumpla algunas condiciones normativas. Si no se cumplen ciertas condiciones de validez ideal, si no se cumplen tales criterios, el presunto consenso no tendría validez racional, ni moral. Aplica-

do al caso del pluralismo, lo que hay que respetar es el hecho de que haya pluralismo, aunque eso no implica aceptar cualquier contenido. Quien defiende el pluralismo moral está defendiendo algo que se opone a otra opción (el monismo), porque cree que tiene un valor superior. ¿Por qué? Seguramente porque está presuponiendo que es la expresión de la libertad. Y el monismo moral, no. Por tanto, si se quiere defender la libertad, lo propio es defender el pluralismo.

Ahora bien, eso no quiere decir que se tenga que aceptar cualquier posición que se defienda en virtud de las posibilidades que ofrece ese pluralismo, porque, si es pluralismo, unos defenderán una cosa y otros, otra. Y ¿qué hay que hacer? Lo que hay que hacer en una sociedad pluralista es deliberar y argumentar. Algo a lo que no estamos acostumbrados, porque aquí lo más frecuente es pasar del halago (servil) al insulto (cainita). Pero insultar o halagar no es deliberar, no es argumentar. Para aprender a deliberar y argumentar se requiere educación, hasta forjar una virtud, una tarea pendiente de enorme importancia para la convivencia.

Esta deliberación es la que debería ponerse en marcha también a la hora de introducir cambios, por ejemplo, en el asunto que nos ocupa, la educación. Lo que haya que cambiar, hay que hacerlo con mucho cuidado. No se trata de cambiar por cambiar. Las cosas no se cambian porque sí, o simplemente por tener algo que decir en un programa político. No se trata de cambiar por cambiar, ni por meras presiones de grupos. Hay que ir con mucho cuidado para no destruir lo bueno que hay por mor de la presunta innovación, para no desmoralizar a los profesionales.

Ese cuidado de no cambiar por cambiar implica buscar acuerdos entre los partidos y entre los grupos sociales, en vez de

convertirlos en enemigos, agudizando las diferencias, en muchas ocasiones carentes de sentido. En nuestras sociedades no hay que hacer de todo bandera de partido, porque hemos aprendido que en la realidad hay mucha más convergencia que divergencia en las cuestiones fundamentales (sobre todo, si se compara con aquéllos que se encuentran en situaciones de pobreza). Ya deberíamos haber pasado algunos sarampiones. En vez de favorecer la confrontación, hemos de emprender un camino de perfeccionamiento de muchos de los logros conseguidos. Convendría implantar una perspectiva auténticamente educativa, más allá de la partidista, que frecuentemente lo que intenta es desgastar al contrario, aun cuando resulte devastador. Pues por esa vía no se pueden arreglar las cosas. Sólo si se logran unos criterios racionales, se responderá a las exigencias de la realidad, no matando la vida educativa, sino promoviendo conjuntamente su perfeccionamiento.

Educar en virtudes, en valores y en ciudadanía requiere algo que me dijo una colega cuando estaba de profesor en el instituto y que en nuestro tiempo puede sonar raro: “amar a los alumnos”. Tal vez con menos romanticismo cabría expresar esta idea diciendo que una clave para enfocar la tarea educativa es “amar lo que se está haciendo”, es decir, estar convencido de que lo que estás haciendo merece la pena, que disfrutas de tu trabajo. “Estar alto de moral”, como decía Ortega y Gasset¹⁰. Pero eso resulta muy difícil en ciertas condiciones. Por eso, mientras no logremos que las personas que se dedican a la tarea educativa, como las que se dedican a la medicina, lo hagan a gusto, o por lo menos en las condiciones adecuadas para estar a gusto, no

10 Vid. Adela Cortina, *El quehacer ético*, Santillana, Madrid, 1996.

hay solución. Sin contar con la dimensión vocacional, no habrá auténtica eficiencia, ni responsabilidad.

Pero, además, se requiere una buena formación. Hay que estudiar mucho. Y aun así se sabe muy poco, porque es muy difícil saber y, todavía más, saber bien para explicarlo a los demás. Pues para ser profesor -y no digamos ya maestro- hay que saber mucho, pero también hay que tener voluntad de transmitir el saber, de compartirlo y de suscitar el interés por él.

4. *¿Abocados al fracaso educativo?*

Creo que una de las cosas más importantes que nos ha estado pasando es el persistente fracaso educativo. Lo habitual es acudir a la información que nos transmiten los medios de comunicación o a las más variadas estadísticas, creyendo que es ahí donde encontramos la respuesta. Sin embargo, creo que en gran parte tenía razón Ortega y Gasset cuando advertía de que lo que nos pasa es que no sabemos muy bien lo que nos pasa. Algo de esto al menos es verdad. Y también es verdad que no debemos confundir, aprovechando la terminología de Miguel de Unamuno, la “historia” con la “intrahistoria”.

Por eso, en vez de acudir a los comentarios habituales de lo que se denomina la realidad social, económica, política y cultural, quisiera aportar otra dimensión en las reflexiones sobre la educación, resaltando un hecho que me parece profundamente significativo y que tiene importantes repercusiones para la convivencia. Me refiero a un sorprendente cambio de mentalidad, que se ha producido en relativamente poco tiempo, y que consiste en la pérdida de vigor en nuestra vida de los proyectos de

reforma del hombre. No es fácil en estos tiempos creer que puede reformarse el tipo de hombre sometido a los cánones de la mentalidad imperante. No es nada fácil dejar de ser esclavos o enanos de espíritu. Hemos caído en un nuevo hermetismo, en una nueva figura de “hombre hermético”¹¹, que ya no está abierto a ninguna instancia correctora, sea política o religiosa. Hasta los cristianos y los socialistas se han olvidado del “hombre nuevo”. No esperamos novedades, sólo rebajas de lo mismo. ¿Quién se cree hoy en día, de verdad, que es posible cambiar la realidad humana, de manera tal que se note en nuestra vida cotidiana? ¿No se ha impuesto la convicción de que el ser humano ha sido, es y será siempre así (como es)? ¿Dónde ha quedado aquel bello propósito o don de la metánoia en cualquiera de las versiones humanistas?

Este es el problema antropológico, ético y metafísico, a mi juicio, más importante en la actualidad y que late en el fondo de todo proyecto educativo. El gran fracaso antropológico y ético de nuestra cultura, híbrida de tendencias modernizadoras y postmodernizadoras¹², se cifra en que ya no creemos con el vigor suficiente que es posible un hombre nuevo, capaz de vivir de otra manera que no sea sometido a los valores imperantes¹³.

Nuestro tiempo se sentía muy ufano de haber abierto un horizonte de infinitas posibilidades. Todo era posible. Pero la dinámica histórica se ha encargado de desmentir semejante ficción y ahora parece haberse obturado el futuro. Familia, escuela, economía, política, religión son incapaces de alumbrar el hombre nuevo, que en otros tiempos se esperaba conseguir.

11 José Ortega y Gasset, “La rebelión de las masas”, *Obras Completas*, IV, pp. 349-372.

12 Jesús Conill, *El enigma del animal fantástico*, Madrid, Tecnos, 1991.

13 Jesús Conill, *El poder de la mentira*, Tecnos, Madrid, 1997; *Ética hermenéutica. Crítica desde la facticidad*, Tecnos, Madrid, 2006.

Si nuestro mundo ha renunciado a sus ideales, no será por falta de “conocimientos” y “tecnologías”, sino por otras causas. ¿Tal vez por cobardía? No tenemos agallas para poner en práctica y hacer funcionar lo que ilumina nuestra existencia, lo que se proclama oficialmente, lo que realmente nos nutre. Somos insolidarios con lo mejor de nosotros mismos, ingratos con nuestra propia realidad. Nos sentimos superficialmente satisfechos tal y como somos. Nos da miedo dar el salto y acceder a otro nivel, porque tememos perder lo que hemos logrado o encontrado azarosamente. Por eso, ¿qué sentido tiene hablar tanto de “derechos”? ¿En razón de qué tenemos derechos? Y más cuando lo que prima no es dar razones, ni siquiera tener razón, sino ganar, imponer los propios deseos.

En el fondo seguimos teniendo el mismo problema que en versión religiosa encontramos en San Pablo, en versión científico-social en K. Marx, o en versión poético-filosófica en F. Nietzsche; un problema que nadie ha resuelto hasta la actualidad: el de si la “naturaleza humana” es modificable y perfectible. ¿En virtud de qué puede realmente cambiar (transformarse, transfigurarse) el ser humano? Aunque fuera en un largo proceso de maduración y de progreso, ¿es realmente posible innovar al ser humano, o sólo cabe esperar que repita hasta la saciedad un único modo de ser y de comportarse?

Muchos piensan que no hay más cera que la que arde y que sólo puede arder el interés propio. ¿Es nuestro único horizonte el de un “pueblo de demonios”?¹⁴ ¿No hay ningún otro componente de la vida humana, que pueda convertirse en resorte operativo, más que el interés propio? Si la pretensión de rebasarlo sonó primero a utopía y luego se quiso convertir en ciencia, tal vez en este momento

14 Adela Cortina, *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*, Madrid, Taurus, 1998.

histórico fuera conveniente ir a la raíz moral del ser humano para ver si es posible revitalizarlo y transformar su realidad histórica mediante la educación en la libertad.

Tal transformación presupone que la realidad no es estática, ni cerrada, sino dinámica, que puede *dar de sí* mucho más de lo que habitualmente se considera posible, pero para eso hace falta que intervenga la voluntad humana (que es una estructura determinada por la inteligencia) y la gracia. Que la realidad pueda dar de sí quiere decir que hay un margen de *posibilidades* de las que la inteligencia tiene que percatarse.

Y para hacer efectivas en nuestra época esas posibilidades habrá que reorientar las organizaciones, las instituciones y las profesiones, y de modo especial las oficialmente educativas. De lo contrario, la irrelevancia será la norma y se estará contribuyendo al decepcionante fracaso educativo que experimentamos cada día, al difuminar del horizonte las posibilidades regeneradoras que aportan las figuras del “hombre nuevo”.

5. *Imaginación creadora y educación esencial*

Una vía para llenar esta deficiencia podría ser el recurso al potencial educativo de la formación hermenéutica, a partir del trasfondo de las capacidades más básicas del ser humano. Se puede recurrir a una hermenéutica crítica de la vida humana, que parte de la facticidad de la experiencia, pero que se abre a la reflexión crítica, más allá de los dogmatismos imperantes, incluido el de la cerrazón epistemológica de carácter cientificista¹⁵.

15 Jesús Conill, *Ética hermenéutica. Crítica desde la facticidad*. Madrid: Tecnos, 2006.

Recuérdese el caso paradigmático que expone Unamuno en “*Amor y pedagogía*”, una novela de 1902, donde se pregunta “para qué quiero la ciencia si no me hace feliz” y propone llegar a la “cuarta dimensión educativa”, aquella en la que se hace “del amor mismo pedagogía”¹⁶. Una perspectiva hermenéutica como la orteguiana ya animaba a valorar las funciones vitales y establecer una “jerarquía vital” de las actividades humanas, con significativas consecuencias para la educación. Por ejemplo, Ortega interpretaba que “no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora”. Por eso proponía cuidar primero de potenciar la vida viviente, la “*natura naturans*”, y luego la vida mecánica, la “*natura naturata*”¹⁷. Por esa vía hermenéutica, que atiende realmente a la jerarquía vital, podría hacerse frente a la “epidemia de practicismo”, que, además de que pueda resultar ineficiente en el correspondiente contexto socio-económico, conduce al fracaso vital y, por tanto, al fracaso educativo.

La vida creadora no se reduce a la adaptación al medio, no todo es adaptación, como se ha querido imponer en la alicorta visión darwinista¹⁸. Frente a ella puede recurrirse, tras Kant, a Nietzsche, Unamuno y Ortega, que descubren otro sentido de “adaptación”, un sentido creador, interventor, transformador, por tanto, en vez de reducirse a la educación para la adaptación (propia del recorte vital propio de los utilitarismos explícitos o larvados) proponen la educación para el perfeccionamiento vital, que incluye también las “audaces inadaptaciones”. Habrá que someter la educación al imperativo de la vitalidad, que impulsa a

16 Miguel de Unamuno, “Amor y pedagogía”, en *Obras Completas* I. Madrid: Biblioteca Castro/Turner, 1995, pp. 293-464.

17 José Ortega y Gasset, *Obras Completas*. Madrid: Taurus, II, (2004), p. 406.

18 *Ibid.*, 406 y ss. y, por ejemplo, Friedrich Nietzsche, KSA 13, 14 [123] y 133, pp. 303-305 y 315-317.

promover (“criar”, dirá Nietzsche) hombres vitalmente perfectibles. La nueva pedagogía, según Ortega, debería ocuparse no tanto de adaptar nuestra vitalidad al medio como de nuestra vitalidad como tal.

Para educar en esta línea, Ortega propone superar el enfoque de los pedagogos practicistas que desprecian los mitos y pretenden implantar el régimen de los hechos (aludiendo a la novela de Dickens *Tiempos difíciles*)¹⁹. Por eso, Ortega defiende que en la educación hay que empezar por los mitos, fomentando el estudio de las imágenes fantásticas que son las que suscitan el afán de vivir y los mejores sentimientos. En ese sentido, el mito sería comparable a una “hormona psíquica”²⁰. La eficacia del mito con sus imágenes (Hércules, Ulises, etc.) consiste en que es “generatriz” de entusiasmos e ilusiones vitales. No son superfluos, ni pueden someterse al presunto criterio de utilidad, pues, como preguntaba Antonio Machado: “¿Dónde está la utilidad / de nuestras utilidades?”.

En este nuevo horizonte o “paisaje” educativo debería cultivarse cada vez más -y mejor- el mundo de los sentimientos y de la imaginación. Si queremos lograr una formación integral, habrá que cuidar la vitalidad esencial, “nuestra humanidad”. Y un buen camino es fomentar la capacidad hermenéutica para interpretar, para lo cual es fundamental la imaginación creativa y su vinculación con el mundo de los sentimientos²¹.

La imaginación creadora de ficciones, la fantasía, es necesaria para el buen vivir. Es la capacidad de ver una cosa como otra y podría llamarse “imaginación metafórica”²². La vida humana con-

19 José Ortega y Gasset, *Obras Completas*, II, p. 420.

20 José Ortega y Gasset, *Obras Completas*, II, 419-421.

21 *Ibid.*, pp. 418-419. Vid. Adela Cortina, *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel, 2007.

22 Martha Nussbaum, *Justicia poética*. Barcelona, Andrés Bello, 1997.

siste siempre en trascender los datos, aceptar fantasías generosas, proyectar nuestros sentimientos y actividades interiores sobre las formas que percibimos en torno. Porque en el fondo de nuestra realidad late el carácter de un “animal fantástico”²³.

La tradición de la filosofía española, al menos desde Unamuno y Ortega²⁴, ha insistido en la importancia de la ampliación fantástica de la vida humana, de la que forma parte “lo poético de la realidad” y la figura del “héroe”, y que cabría insertar bajo el epígrafe de lo real “irreal” en la vida humana. Es éste un tema de enorme relevancia en la filosofía orteguiana y en la de algunos de sus más destacados discípulos (como Zambrano, Zubiri y Marías), y que, a mi juicio, sustentaría el enfoque de una “educación esencial”, hasta poder llegar a decir “yo sé quién soy”.

En efecto, Ortega puso de relieve el poder de la fantasía para nuestra vida en muchas ocasiones, destacando el momento de la creación para fertilizar el propio destino de cada cual, rememorando la figura del *Quijote*, cuyo sentido estribaría en el sueño de transformar la ficción en historia viva. He aquí la vitalidad y actualidad del Quijote para la educación. Pues, como indica Mario Vargas Llosa, el empeño del Quijote iría conquistando la realidad por contagio: “El gran tema de *don Quijote de la Mancha* es la ficción (...) y la manera como ella, al infiltrarse en la vida, la va modelando, transformando”. La ficción iría contaminando lo vivido, tendría efecto en la vida, comenzaría a devorar la realidad: habría un proceso de “ficcionalización de la realidad”²⁵. La vida

23 Jesús Conill, *El enigma del animal fantástico*. Madrid, Tecnos, 1991.

24 Miguel de Unamuno (por ejemplo, *Niebla*), José Ortega y Gasset (*Meditaciones del Quijote*); vid. Julián Marías, *Miguel de Unamuno*. Madrid: Espasa-Calpe, 1950; Xavier Zubiri, *El hombre: lo real y lo irreal*. Madrid: Alianza, 2005; María Zambrano, *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza, 2000; Helio Carpintero, *Cinco aventuras españolas*. Madrid: Revista de Occidente, 1967.

25 Vid. Mario Vargas Llosa, “Una novela para el siglo XXI”, “Presentación” en *Don*

inventada vendría a ser vida fantaseada²⁶, expresión suma de una libertad que vive de una aspiración, a la que se accede primordialmente por la imaginación creadora.

6. *Una posible aportación de la neuroética: la propuesta de biomejora moral*

La “Neuroética” se ha constituido como una nueva disciplina académica, que se ocupa de la investigación en neurociencias referida al ámbito moral²⁷, sobre todo a partir del congreso organizado por la *Dana Foundation* y celebrado en San Francisco los días 13 y 14 de mayo de 2002, aunque el término ya había sido utilizado en 1989 por R.E. Cranford en un artículo sobre el neurólogo como asesor ético y como miembro de los comités éticos institucionales, mostrando que los expertos en cuestiones neurológicas ayudarían a resolver los problemas éticos que se plantean en la práctica neurológica²⁸. En cualquier caso, el periodista William Safire fue quien dio a conocer el término en un artículo publicado en *The New York Times* en 2002, y el aludido Congreso de San Francisco supuso su lanzamiento a la opinión pública. En 2006 se constituye una *Neuroethics Society* en Asilomar, en 2008 aparece la revista *Neuroethics*, y actualmente existen ya varios centros de investigación, como el *National Core*

Quijote de la Mancha, Valencia: Real Academia Española, Alfaguara/Generalidad Valenciana, 2004, pp. XIII-XXVII.

26 Vid., por ejemplo, José Ortega y Gasset, *Obras Completas*, IX, 137.

27 Vid. Enrique Bonete, *Neuroética práctica*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2010; Adela Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, Tecnos, Madrid, 2011; Adela Cortina (ed.), *Neurofilosofía práctica*, Comares, Granada, 2012.

28 R.E. Cranford (1989): “The Neurologist as Ethics Consultant and as a Member of the Institutional Ethics Committee. The Neuroethicist”, *Neurologic Clinics*, 7, 697-713.

for *Neuroethics* de la Universidad de Vancouver (2007) y *The Wellcome Centre for Neuroethics* en Oxford (2009).

Ahora bien, ¿qué es la Neuroética? Los organizadores del congreso la definen como “el estudio de las cuestiones éticas, legales y sociales que surgen cuando los descubrimientos científicos acerca del cerebro se llevan a la práctica médica, las interpretaciones legales y las políticas sanitarias y sociales”²⁹. La Neuroética ha de examinar cómo han de tratar estos descubrimientos los médicos, jueces, abogados, las aseguradoras y quienes elaboran políticas públicas. Y, ciertamente, a lo largo de las actas no se entiende la Neuroética sino como el estudio de las cuestiones éticas, legales y sociales que surgen a raíz de los descubrimientos de las neurociencias. Si ésta hubiera seguido siendo la única acepción, la Neuroética sería hoy una rama de la Bioética, una más de las vertientes de la ética aplicada. Sin embargo, en las diferentes intervenciones del congreso van surgiendo cuestiones y propuestas que avalarán el nacimiento de una segunda acepción³⁰.

En efecto, según Roskies, la Neuroética tendrá dos ramas fundamentales³¹: 1) *La ética de la neurociencia*, que intenta desarrollar un marco ético para regular la conducta en la investigación neurocientífica y en la aplicación del conocimiento neurocientífico a los seres humanos. 2) *La neurociencia de la ética* se refiere al impacto del conocimiento neurocientífico en nuestra comprensión de la ética misma, se ocupa de las bases neuronales de la agencia moral. Las cuestiones fundamentales que surgirían

29 Dana Foundation, *Neuroethics: Mapping The Field. Conference Proceedings*, The Dana Press, New York, 2002, III.

30 Vid. Adela Cortina, “Neuroética: ¿ética fundamental o ética aplicada?”, *Diálogo Filosófico*, nº 80, 2011, pp. 205-224.

31 Adina Roskies, “Neuroethics for the new millenium”, *Neuron*, 35, 2002, pp. 21-23.

en ella serían, por ejemplo, las siguientes: las relaciones mente-cuerpo, el problema de la identidad del yo, la aporía determinismo-libertad, el retorno de la naturaleza humana (a la que cabe acceder mediante un método empírico-racional o mediante un método empirista), la peculiaridad de los métodos para acceder a las fuentes de lo moral (que pueden ser filosóficos o científicos), la naturaleza de la moralidad y la posibilidad de una ética universal basada en el cerebro. Cuestiones decisivas para la vida personal y social, pero muy especialmente para la educación, como en la propuesta de la biomejora moral.

Desde su surgimiento la Neuroética se ha desarrollado en su doble acepción de ética aplicada y de ética fundamental. De hecho, algunos han creído lograr una cierta ética universal con bases cerebrales. Pero muy pocos han intentado ofrecer el marco teórico correspondiente para fundamentar sus presunciones y ordenar los datos que las fragmentarias investigaciones neurocientíficas aportan sin cesar³².

En tanto que una de las éticas aplicadas, la Neuroética trata únicamente de aplicar las teorías filosóficas que se han ido elaborando a lo largo de la historia a los problemas que plantean la investigación y la intervención clínica en el ámbito de las neurociencias, así como a las consecuencias de los avances neurocientíficos en temas morales y jurídicos, por ejemplo, en la cuestión de la confidencialidad de los datos cerebrales, el uso de las técnicas de neuroimagen como pruebas ante los tribunales y el posible uso policial o laboral de los conocimientos neurocientíficos.

32 Vid. Adela Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, Tecnos, Madrid, 2011; "Neuroética: ¿ética fundamental o ética aplicada?", *Diálogo Filosófico*, nº 80, 2011, pp. 205-224; Adela Cortina (ed.), *Neurofilosofía práctica*, Comares, Granada, 2012.

Ahora bien, si nos situamos en el nivel de la Neuroética como ética fundamental, las investigaciones de las neurociencias parecen que intentan responder a las clásicas preguntas del pensamiento filosófico: “¿en qué consiste la moralidad?” y “¿por qué debemos comportarnos moralmente?”. En ese sentido, como han pretendido algunos neurocientíficos y neuroéticos, quedarían arrumbadas las teorías éticas tradicionales, antiguas y modernas, y bastarían los conocimientos de las biociencias, especialmente ahora las neurociencias, para responder adecuadamente y de un modo más solvente a las cuestiones tradicionales de la filosofía.

Este afán de sustituir las teorías éticas tradicionales por éticas presuntamente científicas no es nuevo en la historia, pero a finales del siglo XX y comienzos del XXI se ha renovado con una fuerza creciente, gracias al avance de las neurociencias y al poder de los medios de comunicación para conformar de modo unilateral la mentalidad de la gente, con su fácil manipulación de la información convertida en espectáculo rentable.

Pues lo bien cierto es que las neurociencias son ciencias experimentales que tratan de explicar cómo funciona el cerebro, sobre todo el humano, valiéndose del método de observación, experimentación e hipótesis, propio de las ciencias empíricas, y de las herramientas técnicas disponibles. Es indudable que dieron un paso prodigioso al descubrir que las distintas áreas del cerebro se han especializado en diversas funciones y que a la vez existe entre ellas un vínculo. Precisamente las técnicas de neuroimagen, tanto la resonancia magnética estructural como la funcional, permiten descubrir no sólo la localización de distintas actividades del cerebro, sino también las actividades mismas, el “cerebro en acción”, y son estas técnicas las que han promovido un extraordinario avance en las neurociencias. Sin embargo,

estas técnicas de neuroimagen no llevan a obtener fotografías, como podría creer un público poco informado, y de ahí las advertencias de autoras tan expertas en el tema como Roskies³³.

Por consiguiente, tras los avances neurocientíficos, se puede constatar que la Neuroética funciona como una ética aplicada, en tanto que una muy considerable dimensión de la Bioética, pero, asimismo, también como una disciplina independiente, interdisciplinar, capaz de descubrir las bases de la conducta humana en sus distintas manifestaciones, también en la vida moral, y que, por tanto, la Neuroética tendría repercusiones a la hora de abordar la educación moral, por ejemplo, a través de la propuesta de la biomejora, incluso entendida como neuromejora moral³⁴.

Tras el fracaso de las formas tradicionales de la educación moral y las nuevas oportunidades que ofrecen los conocimientos biocientíficos y neurocientíficos, en particular, hay quienes han propuesto explorar la vía de la biomejora moral como un camino para una nueva forma de educación moral³⁵, o incluso revolucionar la educación mediante una “neuroeducación”³⁶.

El deseo de mejorar ha sido un motor de la educación a lo largo del tiempo y actualmente se ofrecen nuevos métodos, basados en los conocimientos genéticos y neurocientíficos, para mejorar la biología humana. Al parecer, existe la posibilidad

33 Adina Roskies , “Neuroimaging and Inferential Distance”, *Neuroethics*, 1, 2008, pp. 19-30; Adela Cortina, “Neuroética: ¿ética fundamental o ética aplicada?”, *Diálogo Filosófico*, nº 80, 2011, pp. 205-224.

34 Vid. Adela Cortina, *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*, Tecnos, Madrid, 2011.

35 Vid. Adela Cortina, “Neuromejora moral: ¿un camino prometedor ante el fracaso de la educación?”, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid, Sesión del 8 de enero de 2012.

36 Vid. Víctor Bermúdez , “Neuroeducación”, en El Correo Extremadura, 11 de Febrero de 2016 (<http://elcorreoextremadura.com>).

de mejorar las capacidades que hasta ahora se han considerado normales. No se trata de un mero uso terapéutico, sino de intervenciones de mejora de las capacidades humanas, de tal modo que se amplía el horizonte de posibilidades de la vida humana a través de las tecnologías biomédicas.

Un problema básico es saber qué se entiende por “mejora” y, más concretamente, por “mejora moral”. No basta la actitud de los movimientos transhumanistas, que de un modo genérico confían en la actualización de nuevas posibilidades de -y para la naturaleza humana, sin establecer claramente criterios morales; a lo sumo, se habla en cierta concepción de la biopolítica contemporánea de un “transhumanismo democrático”³⁷, pero la posible mejora moral requiere establecer algún criterio moral, no basta con afirmar sin más: “llega a ser más de lo que eres”. Sencillamente porque, aunque no sepamos en qué consiste ese “más”, no es difícil sospechar que puede significar “peor”.

Ciertamente, un gran problema de la educación moral es el de la motivación moral para formar y –en su caso- cambiar las actitudes de las personas y de los ciudadanos. Por lo que vemos cada día en nuestro mundo, como ya indicaba Stefan Zweig y hemos comentado más arriba, los métodos tradicionales han fracasado en su tarea educativa. Si se quiere tener capacidad para motivar moralmente, habrá que mejorar las “disposiciones morales”, para lo cual hay que modificar las emociones, que son la base de la motivación. Se abre así un nuevo camino para -por lo menos- complementar la educación. Pues, si se quiere responder a las exigencias de una sociedad democrática como las nuestras, habrá que organizar el sistema emocional de los ciudadanos y,

37 James Hughes, *Citizen Cyborg: why democratic societies must respond to the redesigned human of the future*, Westview Press, Cambridge, MA., 2004.

a tal efecto, parece que existe una nueva posibilidad, la de intervenir en las bases biológicas de la motivación moral a través de fármacos, implantes, ingeniería neural, intervenciones que permitirían seleccionar las emociones más convenientes [¿moralmente?] mediante un tratamiento biomédico o genético. Pero, ¿cómo se sabe qué emociones son más apropiadas y convenientes moralmente?

La evolución de las disposiciones biológicas y el progreso moral en el nivel cultural no coinciden³⁸. De ahí que haya que educar a cada persona hasta situarla en el nivel postconvencional del desarrollo de la conciencia moral. No obstante, sigue existiendo un desajuste entre la capacidad racional de juzgar y la motivación, que está basada en las emociones ancladas en el cerebro. A dicho “desajuste” se debe seguramente lo que ya Ovidio expresó en su *Medea* diciendo: “veo lo mejor y lo apruebo, pero sigo lo peor”; y según la fórmula de San Pablo, “no hago el bien que quiero, sino que obro el mal que no quiero”. Existe una lucha de fuerzas que nos arrastran y de deseos contrapuestos, que suele resolverse mediante la persuasión. Tales fuerzas y motivaciones, sustentadas en emociones con su correspondiente base biológica, favorecen unas disposiciones u otras. De ahí que algunos hayan propuesto ciertas intervenciones biomédicas que refuercen las disposiciones que se consideran morales, por ejemplo, la cooperación mediante la oxitocina³⁹.

Sin embargo, estas posibles modificaciones biomédicas quedan reducidas a favorecer algún sentido muy reducido de lo que cabe

38 Vid. Adela Cortina, “Neuromejora moral: ¿un camino prometedor ante el fracaso de la educación?”, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid, Sesión del 8 de enero de 2012.

39 Jonathan Haidt (2012): *The Righteous Mind: Why People are Divided by Politics and Religion*, Pantheon Books, New York

entender como “moral”, por lo general, lo que se refiere a un grupo humano, es decir, lo que “liga” a un grupo concreto o ayuda a “empatizar” con los que ya comparten la misma vida social. Pero las disposiciones auténticamente morales son las que favorecerían la actitud que tiene en cuenta a cualquier ser humano, no sólo la que favorece la cooperación grupal, por tanto, la que sirve de base para defender, por ejemplo, la justicia global y los Derechos Humanos⁴⁰. Lo que contribuiría a la educación moral sería cultivar las emociones que van en esta última dirección, la de favorecer las disposiciones auténticamente morales.

Entonces, debido a que hasta ahora la educación tradicional ha fracasado, ¿no convendría complementarla aprovechando los nuevos medios biomédicos que la neuroética ofrece? ¿No es éste un camino efectivo para mejorar la motivación moral? ¿Podría lograrse por esa nueva vía un cambio del estilo de vida de nuestras sociedades, por ejemplo, el estilo consumista, en favor de otros diferentes?

Según Adela Cortina, existen unos “límites” de la propuesta de mejora moral con medios biomédicos. Y no es el menor la necesidad de contar con el consentimiento voluntario de los sujetos para someterse a una intervención de mejora, es decir, la condición de tener que sostener la propuesta en la “autonomía” moral. Pues para eso las personas tendrían que estar ya motivadas moralmente. Por otra parte, un plan de mejora moral de la población tendría que llevarse a cabo, o bien mediante una imposición autoritaria (equivalente a la ya conocida eugenesia autoritaria), o bien como propuesta libre y democrática (parecida a una eugenesia liberal).

40 Adela Cortina, *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Paidós, Barcelona, 2014.

En cualquier caso, no hay más remedio que preguntarse si hay algún medio biomédico que convierta en experiencia vital el sentimiento de respeto ante lo que es valioso por sí mismo y no sólo por el beneficio que reporta. En definitiva, tenemos que preguntarnos si se cuenta realmente con algún chip moral, fármaco o implante, que genere la capacidad de apreciar lo que es valioso por sí mismo, de tal manera que la motivación moral producida por la intervención biomédica en las emociones favorecedoras de las auténticas disposiciones morales pueda sustituir a la formación voluntaria del carácter y ofrecer así una nueva posibilidad real para la educación moral.

Biografía

Jesús Conill estudió en las Universidades de Valencia y Munich. Ha desarrollado proyectos de investigación en las universidades de Bonn, Frankfurt, St. Gallen (Suiza) y “Notre Dame” (USA). Catedrático de I.N.E.M. en 1976, en la actualidad es catedrático de Filosofía Moral y Política en la Universidad de Valencia.

Es, asimismo, miembro del Patronato y Asesor Técnico de la Fundación ÉTNOR (Ética de los Negocios y de las Organizaciones) para la Ética de los negocios y las organizaciones, con sede en Valencia, y Co-Director del Seminario Permanente de “Ética económica y empresarial” de la Fundación Étnor desde 1994.

Es también miembro fundador de la Asociación EBEN-España (Ética, Economía y Dirección) y miembro del Seminario de Investigación Xavier Zubiri.

Forma parte de la Junta de Gobierno de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia y es profesor visitante en diversas universidades europeas y latinoamericanas.

Sus aportaciones y reflexiones se han centrado sobre todo en el campo de la filosofía moral.

Entre sus publicaciones, destacamos las siguientes:

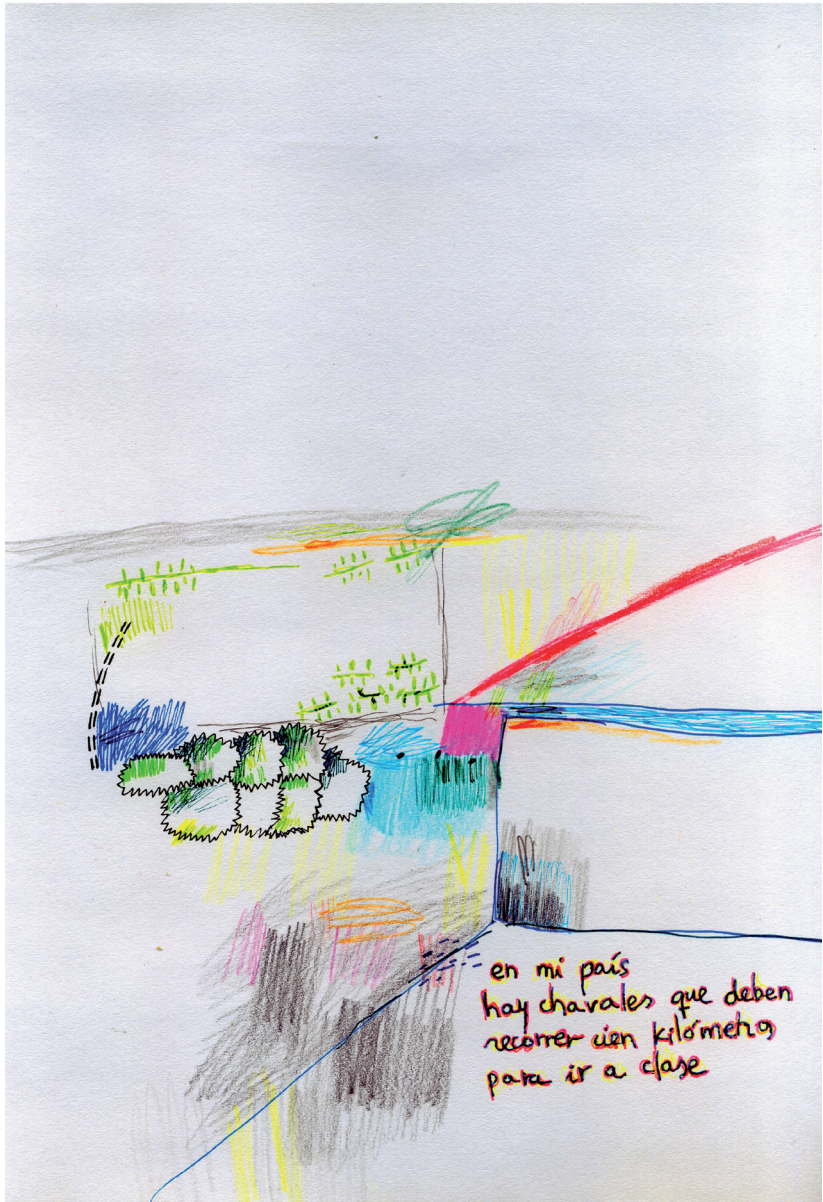
- El tiempo en la filosofía de Aristóteles. Un estudio dedicado especialmente al análisis del Tratado del Tiempo (Física IV, 10-14). Facultad de Teología San Vicente Ferrer, Valencia, 1981.
- El crepúsculo de la metafísica, Anthropos, Barcelona, 1988.
- El enigma del animal fantástico, Tecnos, Madrid, 1991.
- El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración, Tecnos, Madrid, 1997

- Democracia participativa y sociedad civil. Una ética empresarial, (junto con Adela Cortina), Fundación social / Siglo del Hombre editores, Santa Fe de Bogotá, 1998.
- Educar en la ciudadanía, (ed. junto con Adela Cortina), Instituto Alfonso El Magnánimo, Valencia, 2001.
- Republicanismo y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?, Comares, Granada, 2003.
- Glosario para una sociedad intercultural, Fundación Bancaja, Valencia, 2003.
- Horizontes de economía ética. Aristóteles, Adam Smith, Amartya Sen, Tecnos, Madrid, 2004.
- Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual (coeditor junto con Vicent Gozávez), Gedisa, Barcelona, 2004.
- Ética hermenéutica. Crítica desde la facticidad, Tecnos, Madrid, 2006.

“¿De la educación en virtudes y valores a la neuroética?”, texto que se publica en este número 18 de Paradoxa, es la conferencia con la que participó en las X Jornadas de Filosofía “Paradoxa”.



Jesús Conil Sancho y Joaquín Paredes Solís



en mi país
hay chavales que deben
recorrer cien kilómetros
para ir a clase

LA EDUCACIÓN, TERRITORIO COLONIZADO¹

Juan Iglesias Marcelo

El objetivo de esta ponencia es realizar una aproximación crítica al tema de la educación, que en la actualidad se pregona, con mucha frecuencia, como en estado de crisis sin que, de momento, sea fácil dilucidar si tal diagnóstico se basa en algunas estadísticas poco favorables o, por el contrario, se apoya en impresiones de profesores, familias, alumnos, y en críticas interesadas de algunas administraciones educativas.

De un cuerpo social en crisis, fragmentado y muy complejo, emerge una educación y un sistema educativo que intenta escapar a sus contradicciones, sin conseguirlo por ahora. Un cuerpo social que devalúa la convivencia, disuelve cualquier cemento de integración (religiosa, moral, política, de cultura cívica, de bienestar básico, de proyectos vitales para generaciones enteras), convierte las aulas, los centros educativos, y la labor de los profesores en un

1 Resumen de la ponencia efectuada en Cáceres por el autor en las Jornadas sobre Filosofía y Educación.

campo de batalla; sus posibilidades de tregua y de pactos tropiezan con enormes dificultades.

Una llamativa paradoja caracteriza el quehacer de nuestras aulas (no universalmente, y sí como reflejo de la situación social): sus puertas están cerradas, y sus ventanas están abiertas al flujo incesante de la realidad exterior. El muro protector de la libertad de cátedra, que tiene un fundamento constitucional, impide la incursión exterior de cualquier proceso evaluador, mientras que el flujo de la realidad termina impregnando como referente las tareas educativas. Lo que se cree, lo que se hace, lo que se vive en el exterior, termina contagiando lo que pasa dentro de las aulas, unas veces con intencionalidad expresa, otros como un efecto de contaminación.

La instalación de los usos democráticos en las cuatro décadas posteriores a la dictadura han ocasionado una conciencia desigual en muchos ciudadanos: una vivencia poderosa de los derechos junto a una difuminada, a veces inexistente, conciencia de los deberes correlativos. Presente esa conciencia dual en la vida de los centros, estos han dejado de ser un lugar confortable para los profesores. El viejo estatus de trabajo tranquilo, mal pagado, solo requerido por las exigencias de la propia conciencia, estructurado con las dosis necesarias de autoridad (algunas veces también de poder), ha desaparecido. Las condiciones actuales son movedizas, el futuro es una “terra incógnita”.

Es una constante que los sistemas educativos. sufren incursiones procedentes de ámbitos ajenos, que intentan aprovechar la fuerza conformadora de la educación en interés de otros objetivos. Es lo que he expresado en el título

de esta ponencia, “la educación, un territorio colonizado”. En función de intereses ideológicos o políticos, o de creencias religiosas, o de proyectos identitarios de construcción de pueblos, naciones o estados, o de intereses teocráticos, surgen paradigmas educativos, es decir, modelos de educación, que utilizan lo esencial del hecho educativo en provecho de otras consideraciones. Mencionaré el paradigma de la igualdad, que surge de las políticas de la izquierda, el paradigma de la libertad, propio de las políticas liberales, el paradigma de la construcción nacional, o el de los sistemas teocráticos excluyentes. En cualquier caso, será necesario que los partidarios de los paradigmas formulen algunas preguntas incómodas: cuánta desigualdad puede soportar el paradigma de la igualdad sin quedar destruido, o qué restricciones de la libertad es necesario admitir para que el paradigma de la libertad pueda subsistir, o qué objetivos no nacionalistas deben admitirse por un paradigma identitario para garantizar los derechos individuales básicos.

Algunas verdades que se consideran incontestables deben ser examinadas para contrastar su coherencia con el sistema educativo, y su solvencia práctica. Tal como la educación democrática y la participación educativa. Educación para la democracia, escuela democrática, o mecanismos democráticos en la gestión de la educación comportan significaciones diferentes, cuya precisa distinción ayudará a evitar errores de bulto. Lo mismo sucede con la participación educativa, que es defendida calurosamente; su solvencia práctica deja mucho que desear.

Sociedad en crisis comporta educación en crisis; esto, a su vez, implica problemas y dificultades a los que es pre-

ciso contestar. Podría ocurrir que el modelo educativo que emerge de la crisis social conduzca a un modelo diferente de profesorado. Apuntando, con mucho riesgo, en esa dirección, es probable que el profesorado, factor clave del proceso, presente algunas de las características siguientes:

- El compromiso serio con la realidad. Además de ser espectador, notario y juez de la realidad educativa, el profesorado es actor comprometido.
- La apertura y la flexibilidad, que implican la superación de las rutinas y la capacidad de innovación.
- La capacidad para ser “modelo”, modelo de valores, de pautas sociales, de tolerancia y respeto, de diálogo, de autoridad y libertad.
- La capacidad de seguir aprendiendo: el profesor aprendiz enseña lo que sabe, aprende lo que no sabe (pero se sabe), e investiga, aunque sea modestamente, en el límite. Aprendizaje creativo, pedagógico, tecnológico y humanístico.
- Aunque los héroes solitarios son seductores, es más operativo integrarse en los flujos, en las redes, en las corrientes existentes. Esto multiplica la fuerza del trabajo.

Y, por último, una educación sin filosofía, en el nivel adecuado, es una navegación sin brújula. No para saberlo todo, sino para preguntarlo todo, especialmente sobre lo obvio, que esconde las preguntas esenciales y se disfraza de verdad inmutable.

Biografía

Juan Iglesias Marcelo nació en Cáceres el 1 de marzo de 1931 y estudió Bachillerato en el Instituto “El Brocense” de esta ciudad, instituto en el que, con el tiempo, impartió clases como profesor de Filosofía.

En Juan Iglesias se aúnan la pasión por la filosofía, por la educación y por la política, temas que, desde Platón, parecen inseparables de todo aquel que tenga voluntad por diseñar y mejorar el mundo en que vive, voluntad que, en el caso de Juan Iglesias, se ha completado con una implicación práctica, no sólo como docente; también como político activo y comprometido.

Curso estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Cáceres. Se licenció en Filosofía y Letras en la Universidad Complutense de Madrid. Se diplomó en Psicología Educativa en la Escuela de Psicología de la Complutense. Catedrático de Filosofía de Enseñanza Media. Inspector de Educación del Estado. Director del Instituto “Claudio Moyano” de Zamora. Inspector Jefe de Educación de la provincia de Cáceres. Miembro del Consejo Social de la Universidad de Extremadura. Presidente del Consejo Escolar de Extremadura. Miembro del Consejo Escolar del Estado.

Concejal del ayuntamiento de Cáceres (1979-1983). Alcalde de Cáceres, 1983-1987. Senador por Cáceres en 5 legislaturas (1982-2000). El Ayuntamiento de Cáceres lo ha declarado hijo predilecto de la ciudad. Está en posesión de la Encomienda de Alfonso X el Sabio.

Completa este retrato humanístico y biográfico de Juan Iglesias Marcelo otra de sus pasiones, menos conocida: la poética, que le llevó a fundar, allá por los años 50, junto con otros poetas, la revista “*Arcilla y Pájaro*”, una rareza en aquellos tiempos y en Cáceres (poesía social, crítica, problemas con la censura...). Ella y “*Anaconda*” fueron las únicas revistas exclusivamente poéticas que vieron la luz en esos años en esta ciudad.

Acabó, sin embargo, la breve andadura de “*Arcilla y Pájaro*” casi en el mismo año en que se inició, pues se fundó en el 1952 y su último número, el 5, salió en noviembre de 1953, extraordinario en cuando al número de páginas, dibujos interiores y maquetación que, según la crítica de la época, fue excelente.

“Paisajes desde mi rincón” fue la conferencia que pronunció dentro de la **X Jornadas de Filosofía “Paradoxa”**, cuyo resumen se publica en este número 18.



Juan Iglesias Marcelo y Joaquín Paredes Solís



● Δ ό ξ α ●

EXPLORANDO LA CAVERNA DE PLATÓN (Un ejercicio de espeleología psíquica)

Juan Ignacio Iglesias

Se ha comparado la situación actual de la filosofía académica con el trajín de quien se afana en trasladar de una tumba a otra de un cementerio los restos de los difuntos: un mero intercambio de huesos, un tráfico animado y febril de esqueletos. Vista así, la historia de la filosofía no sería otra cosa que una interminable labor de *arqueología* hermenéutica, y los grandes pensadores del pasado auténticos *fósiles* que promueven en nosotros una interminable y vacua discusión. La erudición ha sustituido a la creación, y la retórica se ha impuesto sobre la autenticidad. Claro está que este diagnóstico por demás pesimista no pretende ser la última palabra, ni el epitafio de la filosofía; el hecho de que el impulso originario del que brotó se haya estancado en el marasmo de lo académico no significa que dicho impulso haya desaparecido. Como escribe Salvador Pániker en sus *Ensayos retroprogresivos* (1987), toda cultura debe renovar permanentemente su vínculo con el origen si pretende mantener su vigor y fuerza creadora. En filosofía, esto no quiere decir simplemente

que debamos volver a los clásicos sino, en mi opinión, que seamos fieles al mismo impulso creador que animó a los pioneros.

En realidad, la filosofía vive tiempos confusos y paradójicos. Son muchos quienes sostienen que acabará por desaparecer cuando sea finalmente arrinconada por la ciencia y expulsada ignominiosamente de sus dominios seculares. Sin embargo (primera paradoja), la filosofía reverdece insospechadamente en las últimas fronteras del conocimiento científico: las más modernas y audaces teorías cosmológicas replantean sin duda los mismos problemas que las primeras filosofías presocráticas acerca del Universo, mientras que los físicos cuánticos se adentran, con la ayuda de poderosas máquinas como el Gran Colisionador de Hadrones (LHC —de sus siglas en inglés), en el misterio del origen, del *arché*, de todo cuanto existe.

La segunda supuesta muerte de la filosofía (por desgracia, más que muerte natural, habría que hablar de intento de asesinato, al menos en nuestro país) también encierra un efecto paradójico: por una parte, la filosofía *tiene que* ser expulsada del mundo educativo en favor de una enseñanza basada en la eficacia, el éxito laboral y la productividad. Sin embargo, en todas partes se alzan como airada respuesta voces que reivindican su papel formativo, su capacidad para enseñar a pensar, para formar jóvenes críticos, equipados con conocimientos que cuestionen el orden social y planteen las eternas cuestiones del bien, la justicia, la belleza...

Tercera paradoja: mientras que buena parte de la filosofía académica se ha convertido en un tostón incomprensible para el común de los mortales, y absolutamente carente de conexión con los problemas reales de los seres humanos, aparecen en distintos lugares “filósofos mediáticos”, y florecen por todas partes

disciplinas que podríamos llamar “parafilosóficas”: tratados de meditación inspirados en las “filosofías orientales”, libros de autoayuda plagados de imprecisas referencias éticas y filosóficas y, por último, confusas y bienintencionadas doctrinas (tipo “nueva era”) que tratan de dar sentido y abrir espacio a un ser humano cuyos resortes psicobiológicos son continuamente magullados por la artificiosa realidad económica y social del presente.

Quizás estas tres paradojas se puedan resumir en una sola: aunque la existencia humana se encuentra por doquier dominada por la implacable (y alienante) tiranía de lo inmediato, la necesidad humana de *autenticidad* se desborda de continuo, reclama insistentemente el desvelamiento de los horizontes últimos, de lo que habita y late en lo profundo de nosotros. La filosofía encuentra ahí su razón de ser, las causas de su tenaz negativa a desaparecer por completo.

Tal vez por eso tengan éxito las colecciones tipo “Grandes Pensadores de la Historia” y otras que, periódicamente, aparecen en los quioscos de prensa con llamativos colores y sonoros titulares, o títulos como aquel ya clásico de Lou Marinoff: *Más Platón y menos Prozac* (2000), que nos pone sobre la pista tanto acerca de la capacidad terapéutica de Platón como sobre el hecho, incuestionable, de que vivimos en una sociedad sospechosamente débil e intolerante con el sufrimiento. Pero, aunque sea discutible que Platón tenga efectos terapéuticos (demostrados), también lo es que carece de efectos secundarios indeseables, y en cualquier caso su lectura puede proporcionar al lector momentos de reveladora inspiración y belleza.

Por supuesto, no es del todo casual hablar de Platón cuando pretendemos referirnos a la quintaesencia de la filosofía, a qué cosa sea, en última instancia, eso que llamamos filosofía.

Y lo es porque Platón representa una síntesis y una cumbre, un momento álgido de la filosofía entendida no como una mera construcción formal de teorías y conceptos, alimentada por una tradición y proyectada sobre un ámbito más o menos especializado y académico, sino como un genuino *amor a la sabiduría*, es decir, como la búsqueda de un ámbito que opere en nosotros una profunda transformación, y nos eleve por encima de eso que hemos llamado la “tiranía de lo inmediato”.

Es bien sabido que en Platón confluyen una diversidad de corrientes entre las que se produce una fecundación mutua, desde la ontología parmenídea, pasando por la indagación pitagórica en el orden matemático del *Cosmos*, hasta los misteriosos cultos órficos, para terminar con la huella imborrable de su maestro Sócrates, pero a esta sencilla genealogía filosófica hay que añadir un segundo elemento ya no tan fácilmente caracterizable en términos racionales, y es que en todo lo platónico subyace la tensión esencial entre el Ser y la apariencia, lo Uno y lo múltiple, lo Eterno y lo temporal y corruptible. De modo que, en consecuencia, Platón como filósofo no puede ser plenamente entendido sin esa apelación constante a lo que hay *más allá* de la filosofía, y su propia filosofía, la elaboración racional de sus doctrinas, sin la presencia de ese soterrado campo gravitatorio que opera en ella al modo de una materia oscura que conforma, invisible pero potente, el *logos* platónico, llevándolo, ora hasta la distorsión y la paradoja, ora a las alturas poéticas de la mística y lo inefable.

El hecho de que la filosofía platónica se halla atravesada por esa falla invisible ha sido ya objeto de numerosos comentarios; empero, la exploración de esa materia oscura nos adentra en un territorio ignoto, desgraciadamente casi siempre mal interpretado, tachado de “misticismo” irracional, cuando no ignorado

bajo la espesura de la simple erudición. Si nuestra capacidad interpretativa se desplaza vertiginosamente a lomos de la deriva de lo cultural, es evidente que el acceso a esa tierra incógnita a la que apunta el pensamiento platónico se hace cada vez más problemático y difícil. La consecuencia es que esa materia oscura se distancia cada vez más de nosotros, arrastrada hacia la lejanía por las corrientes del ramplón materialismo imperante.

Que sin el legado platónico nuestra cultura no habría sido posible es un hecho indiscutible; que, no obstante lo anterior, dicho legado ha perdido la conexión vital con su origen es otro hecho innegable. Como *filósofo*, Platón ocupa un lugar de privilegio en la historia de las ideas; como portavoz de una *sabiduría* atemporal, el noble Platón es apenas una voz incapaz de propagarse en el vacío. Y así, hablamos de “amores platónicos”, pero desconocemos en esencia el significado del *Eros* platónico, ese amor a la verdad capaz de elevarnos hacia la contemplación de las Esencias. Hablamos de “educar en valores”, pero ignoramos cuál es la escalera dialéctica que nos conducirá a ellos, y aunque las matemáticas tienen cada vez más el poder de describir la naturaleza, hoy en día ningún matemático “serio” defendería las tesis platónicas acerca de la existencia de un mundo objetivo de entes matemáticos. Y, sin embargo, en lo hondo de su obra aún late, para quien “tenga ojos para ver”, esa apelación constante a lo que hay al otro lado de la filosofía.

En cualquier caso, es muy gratificante que tres artistas contemporáneos, a partir de visiones ciertamente contrapuestas y

heterogéneas, se hayan propuesto reflexionar y mostrar el resultado de sus reflexiones en torno a uno de los grandes temas de la filosofía Platónica: el mito de la caverna. Y lo es porque, de alguna manera, muestra que la filosofía vive y prospera más allá de los círculos académicos y sus élites. También muestra que la filosofía y el arte, lejos de ser asuntos distintos y distantes, pueden fecundarse mutuamente, dialogar y explorar desde muy variadas perspectivas asuntos y problemas muy cercanos. El mito de la caverna no es, en este sentido, algo muy exótico y lejano, una rareza fuera de lugar y procedente de un universo mental incomprensible para nosotros. Por el contrario, nos habla de algo muy cercano, muy íntimo. Nos habla de nuestro estar en el mundo, de la condición existencial básica de los seres humanos. Nos habla de por qué somos o no felices, y de qué importancia tiene para la felicidad la cuestión del conocimiento. ¿Sabemos qué es la realidad? ¿Sabemos qué somos en esencia, cuál es el sentido de la vida? ¿Nos hemos planteado alguna vez que esta realidad, este mundo en el que se despliega nuestro vivir, tal vez no sea sino un mundo de apariencias, y que exista una verdadera Realidad más allá de los sentidos, una realidad que solamente encontraremos explorando en la dirección justamente opuesta, es decir, en el interior de nuestra mente? Por extraño que parezca, Platón creía exactamente eso, y el mito de la caverna intentaba explicarlo de forma amena y muy plástica a sus discípulos.

Así pues, Platón pensaba que este mundo, esta vida, inmersa en esta supuesta realidad sensorial, era un mundo y una vida de ignorancia y sufrimiento, pero que existía la posibilidad de escapar, de salir de la “caverna” de la ignorancia y ascender hacia un mundo de Realidades inmutables y perfectas, por encima de las cuales resplandecía la Idea de Bien, la más elevada de todas,

creadora y sustentadora de todo ese ámbito Ideal. Y el mundo sensible no era —es— sino una pálida copia, un lejano reflejo de ese mundo esplendoroso y beatífico de esencias inmutables.

Tal vez este punto de vista platónico suene ingenuo, o acaso pueda ser tachado de irracional y místico, pero creo que eso carece de importancia. Lo más importante es que el mito de la caverna tiene ese poder para suscitar en nosotros preguntas esenciales, básicas; las respuestas deberán ser propuestas por cada uno de nosotros, ser el resultado de una búsqueda tan apasionada y llena de anhelo como la que realizó el propio Platón.

Tal es el caso de los artistas a los que nos referimos. Tanto Paco Lara-Barranco como Francis Gutiérrez y Javier Flores han abordado el mito de la caverna y las preguntas que suscita en nosotros con verdadera pasión y honestidad. Y, a continuación, se han propuesto hacernos partícipes de sus respuestas. Como artistas plásticos, por supuesto, esto se traduce en la generación de imágenes, pero quizás lo verdaderamente interesante de su propuesta es la posibilidad de que el espectador deambule literalmente en las entrañas simbólicas del mito platónico, lo contemple desde dentro, se sienta, quizás, como los prisioneros de la caverna, y explore la posibilidad de romper con las cadenas que le atan a la ilusión. En suma: lo que se nos propone es que investiguemos en nosotros mismos, en nuestra condición humana, en nuestro estar en el mundo, a través del símbolo de la caverna, metáfora de nuestro estado ordinario.

Pero entremos algo más en detalle: en el mito de la caverna hay, por supuesto, plasticidad, dinamismo, tensión visual. Barroco en su concepción, dominado por el violento claroscuro de las sombras proyectadas y la luz que proyecta, el escenario de la caverna encierra, además, otros elementos que lo hacen es-

pecialmente succulento para el artista: una situación dramática (la de los prisioneros que han olvidado su condición de tales), la emergencia del héroe que es capaz de escapar del cautiverio y que, tras una auténtica odisea, llega a superar ese estatus de esclavo, un desvelamiento de la naturaleza luminosa de lo Real y, por fin, la tragedia en grado sumo: cuando el prisionero que se ha liberado de la ignorancia regresa para alertar a sus antiguos compañeros de infortunio, estos no sólo le ignoran, sino que “le asesinarían, de poder hacerlo”. Los ecos terribles de la muerte de Sócrates, el más justo de los hombres, llegan hasta aquí.

Pero hay mucho más, y de muy hondo calado, en la caverna de Platón: pese a que todo lo esbozado proponga ya una materia prima de indudable atractivo, el mito de la caverna (voy a arriesgar una interpretación junguiana) conecta con uno de los más poderosos arquetipos del inconsciente colectivo del ser humano. La “caverna” como representación de la psique humana arrastra en torno a sí una constelación de símbolos que puede ser rastreada por doquier en las culturas humanas, desde la interpretación ortodoxa freudiana de la cueva como representación genital femenina, hasta la cueva como “morada interior” de Teresa de Ávila y los místicos cristianos. El poder de fascinación que las cuevas, grutas y cavernas han ejercido sobre nuestra especie tiene quizás su más patente expresión en las cuevas prehistóricas, verdaderos santuarios, espacios sagrados donde, a través de la creación plástica, el artista-chamán establecía contacto, tal vez, con los aspectos mágicos y numinosos de la realidad.

La Acción Artística que Francis Gutiérrez, Paco Lara-Barranco y Javier Flores nos proponen es, desde ese punto de vista, un recorrido atemporal y sintético hacia el interior de las múltiples cavernas de nuestro imaginario cultural, un verdadero ejercicio

de espeleología psíquica que, a través del poder de los símbolos, nos permita comprender y —tal vez— deshacer los nudos gordianos de nuestra identidad colectiva.

La entrada en el espacio oscuro (*Dentro y fuera*, montaje de Paco Lara-Barranco) nos remite sin dudas al espectro psicoanalítico más freudiano y ortodoxo del símbolo: la cueva-útero, el germen matricial y biológico del ser humano, plasmado aquí en forma de homenaje/recreación del famoso cuadro de Courbet, *El origen del mundo* (1866). Verdaderamente, pues, *penetramos* en el reino de lo humano, lo que no es sino un sumergirnos en la forma biológica y corporal, y es esta inmersión, a la vez limitación y explosión de potencialidades, lo que nos atrapa —en un cuerpo— y a la vez conecta —con un Universo hecho de percepciones. Quizás merezca la pena, a este respecto, aludir a un viejo relato procedente de otras coordenadas culturales, pero insólitamente moderno y “cercano” en algunos aspectos, como vamos a ver. Me refiero al *Bardo Thodol* o *Libro tibetano de los muertos* (1994), de Padma Sambhava, que describe y trata de guiar el deambular de las almas de los difuntos por los diferentes reinos del Bardo, y del que no me resisto a citar este curioso pasaje, en el que podemos advertir una interesante coincidencia con el tema de Edipo:

Si entras en la matriz bajo la influencia de la codicia/deseo y el odio [describe Padma Sambhava, dirigiéndose obviamente al no-nacido, es decir al alma que está a punto de tomar un nuevo cuerpo] tanto si naces como caballo, pájaro, perro o humano, si vas a ser varón, aparecerás como varón; sentirás un profundo odio hacia el padre y atracción y deseo por la madre. Si vas a nacer hembra, aparecerás como

hembra; sentirás profunda envidia y celos hacia la madre y anhelo y deseo por el padre. (Thurman, 1994: 247)

Pero sigamos con nuestro recorrido. Porque, si nacemos al mundo a través de un cuerpo, lo cierto es que vivimos en el mundo a través de una mente, y es en este hecho en el que se incardina la propuesta de Francis Gutiérrez, un juego de luces y sombras, de percepciones ilusorias, de interpretaciones engañosas que llevan al espectador a confrontarse con el laberinto interior, el laberinto de la propia mente. Nombre y forma, límite y concepto: estos son los materiales de la ilusión, de la *maya* o naturaleza ficticia del mundo, tal y como la concibe la filosofía del *Vedanta Advaita* hindú, y con los que la mente dual elabora nuestra prisión existencial. He aquí, pues, la caverna platónica resuelta en sus últimos elementos, y he aquí al prisionero de la caverna, al hombre sumido en la confusión, abocado a tomar por real lo que no es sino ilusorio, a vivir vagando en la apariencia de las sombras sin percatarse de lo único Real: la luz que proyecta las sombras. Fiel al sentido más profundo de la alegoría platónica, plenamente consciente de aquella tensión esencial de la que hablábamos antes, Francis Gutiérrez se sirve de la fragilidad y extrema sutileza de los materiales —en este caso, el papel y la luz— para, más que sugerir, mostrar; para, más que exponer, involucrar al espectador, primero, en la construcción de la ilusión y, después, en la radical resolución de la misma. Así, el arte, a través de su propia evanescencia, de su naturaleza efímera, se constituye en vehículo de la claridad, en instrumento de liberación, y el artista en el mediador privilegiado entre la Luz creadora y las criaturas dormidas en las sombras.

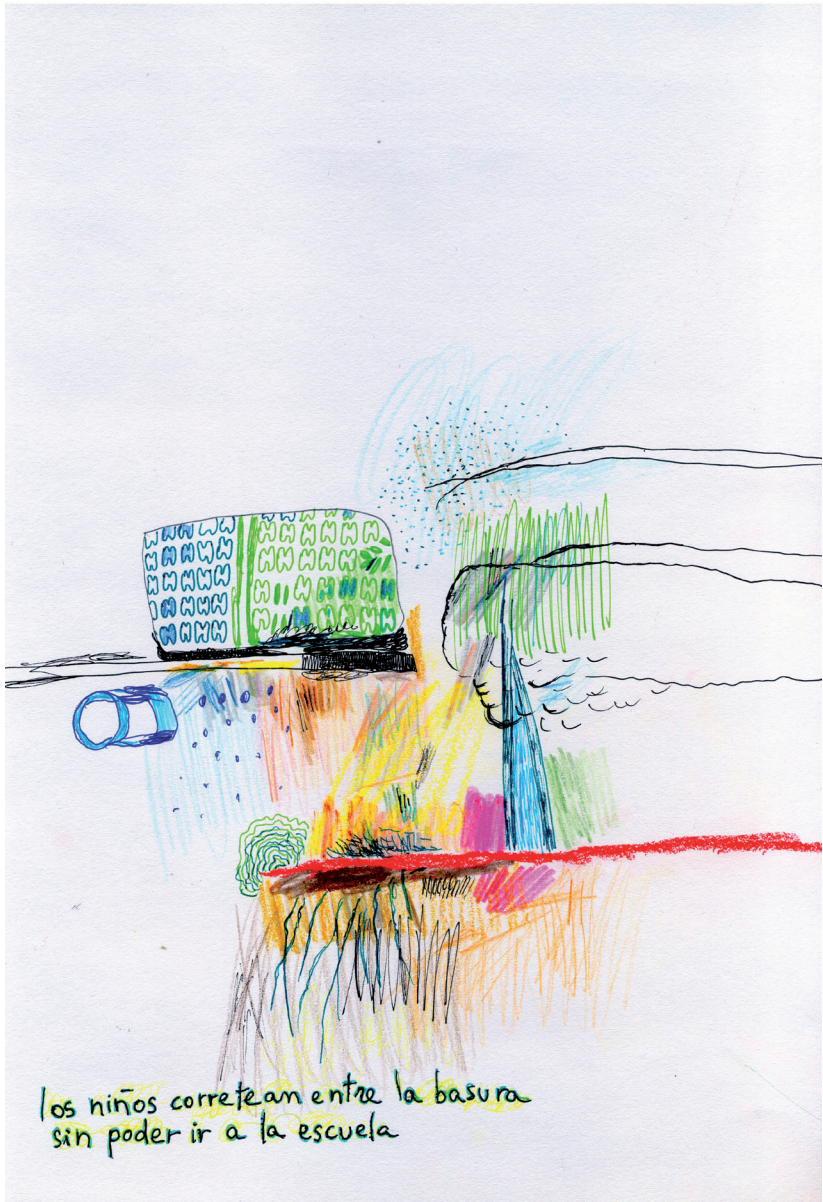
Pero la demanda de libertad, empero, no es individual, sino universal, y si su resolución pasa por la ruptura con el pensamiento, cabe preguntarse de dónde proceden los pensamientos que pueblan nuestra mente, y quién propone y dispone sus argumentarios, sus relatos, su lógica interna y su sentido. El último acto de la Acción Artística nos lleva ineludiblemente a estas cuestiones, porque el ser humano no es, nos recuerda Javier Flores, un *solus ipse* encerrado en su propia conciencia, sino un ser expuesto a la influencia de los demás, vulnerable ante el impacto de las estructuras de dominio político y económico, indefenso ante la voráGINE de pseudo-ideas que se propagan a través de los medios, de las imágenes, de las pantallas. Llegamos así a la última metáfora, la metáfora de la caverna como generadora de alienación: la caverna en la que permanecemos hechizados no es sino una sala de estar clonada millones de veces, dominada por una pantalla de plasma que vomita sin cesar un torrente de imágenes sobre nuestro —¿inerme? — cerebro. La conexión universal a Internet es, ya, un hecho inminente, y la inquietante duda sobre qué es lo real que nos planteaba Morfeo en la película Matrix, un corolario de acuciante actualidad. La pregunta acerca de cuál sea, en esa “matriz” ubicua de la posmodernidad, el deslizante papel del artista/programador de ilusiones resulta, así, (en claro contraste con la propuesta de Francis Gutiérrez del artista como mediador entre la Luz de lo Real y el prisionero), una inquietud comprensible tanto para el artista creador de espectáculos como para el espectador de los mismos.

La *performance* de Javier Flores sobre la caverna digital pone fin a nuestro recorrido simbólico sin conclusiones cerradas, depositándonos abruptamente en la tensa ambigüedad que caracteriza a todo saber humano, cualquiera que sea nuestro posicio-

namiento vital. Y es aquí donde nuevamente hablar de filosofía recobra toda su pertinencia y sentido. Porque si el arte nos zarranda y sacude, espabilándonos del duermevela en el que nos hallamos sumidos, es la filosofía la que puede y debe tamizar y ponderar esa sacudida; si el arte nos conmueve, la filosofía nos centra; si el arte, en fin, nos anuncia los límites de nuestra aparente “realidad”, no es sino la filosofía, reconectada con su sentido originario, verdadero amor a la sabiduría, la que puede llevarnos más allá de esos límites.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Marinoff, Lou (2000) *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona, Ediciones B.
- Pániker, Salvador (1987) *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós.
- Traducción al inglés de Thurman, Robert A. F. (1994) *Libro tibetano de los muertos*. Barcelona: Kairós.



los niños corretean entre la basura
sin poder ir a la escuela

● Ν έ ο ς ●

LO SENSUAL-PORNOGRÁFICO.

Las Influencias del *Shunga* y El *Shibari* en la Fotografía de Araki Nobuyoshi.

Jaime Romero Leo

1. EL EROTISMO FRENTE AL EXCESO DE TRANSPARENCIA.

Son varios los autores que, en el ámbito de lo fotográfico, han reflexionado en torno a las diferencias entre lo erótico y lo pornográfico, exponiendo las peculiaridades de cada uno. Los dos autores en los que se centra este trabajo, con el fin de realizar una posterior comparativa entre sus reflexiones y la obra del fotógrafo Araki Nobuyoshi, son Roland Barthes y Byung-Chul Han.

En el capítulo diecisiete de *Cámara lúcida* el primero, R. Barthes, hace referencia a lo que él denomina “Imagen fotográfica unaria”. Según el francés:

La fotografía es unaria cuando transforma enfáticamente la “realidad” sin desdoblarla, sin hacerla vacilar (el énfasis es una fuerza de cohesión): ningún dual, ningún indirecto, ninguna disturbancia. La fotografía unaria tiene todo lo que se requiere para ser trivial (...) Las fotos de reportaje son muy a menudo fotografías unarias (la foto unaria no es necesariamente apacible). Nada de *punctum* en esas imágenes: choque sí -la letra puede traumatizar-, pero nada de trastorno; la foto puede «guitar», nunca herir. Esas fotos de reportaje son recibidas (de una sola vez), es todo. Las hojeo, no las rememoro.¹

En este modelo de fotografías “unarias”, aparte de las de reportaje, Barthes inserta las de tipo pornográfico. Para él la fotografía pornográfica carece de cualquier elemento intrínseco que “agite”, por así decirlo, al que la ve. Como expresa al final de la cita anterior: “Las hojeo, no las rememoro”. El rasgo por antonomasia que la hace “trivial”, vacía, sin *punctum*, será precisamente el rasgo explícito que la caracteriza:

Nada más homogéneo que una fotografía pornográfica. Es una foto siempre ingenua, sin intención y sin cálculo. Como un escaparate que solo mostrase, iluminado, una sola joya; la fotografía pornográfica está enteramente constituida por la presentación de una sola cosa, el sexo: jamás un objeto secundario, intempestivo, que aparezca tapando a medias, retrasando o distrayendo.²

Es decir, jamás un componente que quiebre, que rompa o interrumpa. Son esos rasgos de la “interrupción” por los que Chul

1 BARTHES, Roland, *Cámara Lucidad*. Trad. Joaquim Sala-Sa nahuja. Barcelona, Paidós, 1990, p. 85-86.

2 *Ibid.*, p. 87.

Han lleva preguntándose desde hace algunos años a través de sus ensayos. Títulos como *La sociedad del cansancio*, *La agonía de Eros* o *La sociedad de la transparencia* se centran en esa “hipervisibilidad” de la que hacen gala las sociedades contemporáneas³. La transparencia aplanan nuestro mundo siendo el rasgo definitorio del mismo el rasgo de la “rapidez”, de lo “inmediato”, de lo “transparente” que nos es dado al instante. Dentro de este contexto, Chul Han concede una importancia fundamental a lo erótico y a su pérdida a manos de lo pronográfico.

No es casual que Byung-Chul Han recurra a R. Barthes a la hora de ejemplificar sus pretensiones teóricas. Lo explícito, lo pornográfico es uno de los rasgos de *La sociedad de la transparencia*⁴. La erótico, lo sensual, conlleva un desvelamiento pausado, un acercarse poco a poco, un misterio. Infilinje por lo tanto un quiebre, una “herida” si se quiere manterne la terminología barthesniana. Al comienzo de su capítulo *La sociedad porno*, recogido en *La sociedad de la transparencia* Chul Han trae a colación uno de los pequeños ensayos de W. Benjamin sobre la obra de Goethe. En él, Benjamin explica como lo bello es una acoplamineto indisoluble entre el objeto encubierto y el encubrimiento. “Desvelado se mostraría (el objeto encubierto) infinitamente insignificante (...) En el misterio está el fundamento divino del ser de la belleza”⁵. No hay belleza desnuda apostilla Chul Han⁶.

3 Para establecer un recorrido en torno a la evolución del concepto de hipervisibilidad en la obra de Chul Han, véase, en orden cronológico: HAN, Byung-Chul, *La sociedad del cansancio*. Trad. Arantzazu Saratzaga Arregi. Barcelona, Herder, 2012., HAN, Byung-Chul, *La sociedad de la transparencia*. Trad. Raúl Gabás. Barcelona, Herder, 2013. Y HAN, Byung-Chul, *La agonía de Eros*. Trad. Raúl Gabás. Barcelona, Herder, 2014.

4 HAN, Byung-Chul, *La sociedad de la transparencia*. Ed. cit., p. 31.

5 BENJAMIN, Walter, *Afinidades electivas de Goethe*. Madrid, abada, 2008, p. 195.

6 HAN, Byung-Chul, *La sociedad de la transparencia*. Ed. cit., p. 46.

Como si estuviese retomando el texto de Barthes, acerca de la crítica que le hacía a la imagen unaria que es la pornografía (*Jamás un objeto secundario, intempestivo, que aparezca tapan-do a medias, retrasando*), Chul Han trata de dar cuenta de ese objeto secundario que puede ser la prenda que deja ver sin ver, de ese entreabierto que “retrasa”, que nos obliga a detenernos ante el misterio que no se nos presenta explícito ni “transparente”. Explica:

La exhibición directa de la desnudez no es erótica. El lugar erótico de un cuerpo está precisamente allí “donde” se abre el vestido, es la piel que brilla entre dos piezas. La tensión erótica no brota de la exposición permanente de la desnudez, sino de la puesta en escena de una aparición/desaparición (...) La “interrupción” es lo que confiere brillo a la desnudez (...) El cuerpo pornográfico es liso (...). No hay erotismo en la transparencia.⁷

2. ARAKI NOBUYOSHI. POLÉMICA E INFLUENCIAS.

Todas estas cuestiones que plantean Barthes y Byung-Chul Han con respecto al cuestionamiento del valor de la imagen pornográfica, son retrotraídas inmediatamente al posicionarnos frente a la obra del famoso e irreverente Araki Nobuyoshi. Fotógrafo, de nacionalidad japonesa, Araki ha hecho del *Shibari* o *Kinbaku*⁸ una de las herramientas de su trabajo.

⁷ *Ibid.*, p. 51-52.

⁸ Arte japonesa correspondiente a la inmovilización del individuo mediante cuerdas. Si su origen se sitúa en el *Hojōjūtsu* (técnica por la cual la policía inmovilizaba a los criminales mediante el uso de cuerdas), a principios del XX fue refinada para su uso erótico. Cfr. LAPIDARIO, Josep, «Shibari. La inesperada sensualidad de las cuerdas». *Eikyō. Influencias japonesas*, 20 (2016), p. 26-33.

A través de esta técnica de inmovilización, Araki expone series de contenido declaradamente pornográfico. Su obra ha sido tildada de machista, denigrante e incluso violenta. En una de sus exposiciones organizadas por la revista *Camera Austria* sus fotografías causaron gran polémica entre las mujeres que trabajaban como guardias de seguridad en el museo, las cuales, iniciaron una huelga. Algunos críticos fueron muy duros con sus obras de *bondage* tachándolas de sexistas⁹.

Por su puesto, cualquier muestra de arresto o censura por parte de la justicia lo impulsa aún más como figura reivindicativa de las libertades civiles (y más viniendo de un país como Japón, para el cual la censura en materia erótica está a la orden del día). En un intento por acrecentar esta imagen mediática, el propio Araki, entre chistes y bromas, se autodenomina a sí mismo como un “monstruo”¹⁰. En la retrospectiva para el Barbican Gallery de Londres (2006) por ejemplo, en uno de los textos desde los que se anunciaba la exposición Araki proclamaba: “*Obscenity is the spice to enjoy human life*”. Es sintomático el hecho de que el fotógrafo, no trata de “ocultar” o “resguardar” su obra del aluvión de críticas a través del uso de un término como el de “erótico” o “sensual”. Claramente reivindica la “obscenidad” y el carácter pornográfico de la misma. Si siguiéramos los registros audiovisuales de sus sesiones, veríamos a un Nobuyoshi desaforado, enérgico y risueño que, mientras bromea con sus modelos y les propone irse a un *Love Hotel* tras la sesión fotográfica, llega incluso a manosear sus atributos sexuales.

¿Es real la escena que el espectador está viendo? ¿O quizá responde tan solo a una estrategia de marketing que ha llevado al

9 KLOSE, Travis, *Arakimenti* (Documental). Japón, 2004.

10 *Ibid.*

fotógrafo a recorrer el mundo con su obra, exponiendo en algunos de los museos más representativos del arte contemporáneo? Es extraña la sensación que suscita el conjugar el visionado de los videos de las sesiones fotográficas de Araki con las entrevistas o comentarios de algunas de sus modelos.

En el caso de Megumi Asakuma por ejemplo, la modelo relata cómo Araki le pidió que dijese ante la cámara que se había acostado con él¹¹. Asakuma explica que le pareció un gesto tierno, de alguien que cuida su imagen pública. De alguien que, podríamos suponer, quiere hacer de esa imagen polémica “Su marca” personal¹².

La modelo Komari habla en términos semejantes respecto al trato de Araki:

Es alegre y jovial, no infunde miedo en absoluto. Al principio, al ver sus fotos, me pareció un poco extraño y que podía incluso dar miedo, pero no es así en absoluto. Tiene un corazón cálido. Pero también entiende las emociones y la elegancia japonesa. Las actitudes y valores tradicionales japoneses. Trata bien a las mujeres. Es todo un caballero. Uno no se lo esperaría, pero lo es.

Para el espectador occidental, podría resultar extraño el hecho de que Komari aluda al entendimiento y cuidado de Araki por las “emociones y la elegancia japonesa”, por las actitudes y

11 *Ibid.*

12 El propio Araki suele vestir con camisetas con su propia cara caricaturizada. Una bola redonda con sus peculiares gafas de sol y el pelo peinado a modo de dos pequeños “cuernecillos”, como si de una especie de diablillo se tratase.

valores tradicionales nipones¹³. Pero, en efecto, si el espectador está versado en las distintas corrientes de la pintura clásica nipona, captará rápidamente los guiños al arte clásico.

Sin ir más lejos, el propio Araki se considera deudor de una de las formas artísticas más relevantes del período Edo (1600-1868), la estampa *Ukiyo-e*. Es justo en esta época, desde el siglo XVII hasta mediados del XIX, en donde se observa como en la historia del arte nipón se da una inversión de los valores tradicionales.

Esa estética de la “sombra” como la denominó Tanizaki¹⁴, representada por la contemplación, lo melancólico, lo fugaz y perecedero, dejó paso a otra que, asentándose en aquella tradición del *ものの哀れ* (*Mononoaware*. “Belleza triste”), reivindicó lo revolucionario e irreverente (*Basara*), el frenesí (*Kyo*) y lo sexual-erótico (*Iro*)¹⁵.

浮世 (*Ukiyo*) remite a “Mundo flotante” en cuanto a “hedonismo”, pero la toma de conciencia del período de guerras civiles anterior a aquel mundo del “placer” forjado en el XVII,

13 Si omitiésemos los subtítulos y tan solo prestásemos atención a lo que expresa literalmente Komari, oíríamos como cuando alude a la elegancia japonesa, utiliza el término 詫びサビ, traducible por “simplicidad-humilde”. Se trata éste de uno de los conceptos estéticos más interesantes del Japón tradicional, y alude precisamente a un tipo de contemplación sosegada y melancólica de lo imperfecto, de lo quebrado. Algo que, en primera instancia, choca con la actitud *Basara* (irreverencia, extravagancia) de la que hace gala Araki. Para un acercamiento a ese rastro de los conceptos estéticos tradicionales en la obra de Araki, véase: TANAKA, Yuko en: NOBUYOSHI, Araki, *Self, Life, Death*.. Londres, Phaidon, 2011, p. 546-548. (London: Phaidon Press, 2005), 546-48.

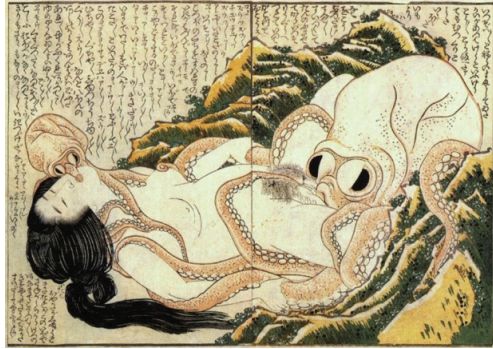
14 Cfr. TANIZAKI, Junichirō, *El elogio de la sombra*. Trad. Julia Escobar. Madrid, Siruela, 2008, p. 46.

15 Cfr. TANAKA, Yuko en: NOBUYOSHI, Araki, *Self, Life, Death*.. Ed. cit., p. 546-548.

forma parte de su idiosincrasia también. Un fragmento del *Ukiyo Monogatari* (1665) lo refleja bien:

En este mundo todo es interesante. Pero penetras un poco más y topamos con la oscuridad, la muerte. Así que, deberíamos suprimir todos los pensamientos tristes sobre nuestra existencia terrena y disfrutar solo de los placeres y deleites que nos ofrece la vida (...) En definitiva, seguir el camino de nuestras vidas como una calabaza flotando, aunque a veces parezca que se vaya a hundir: Esto es el mundo flotante.¹⁶

Vida, muerte y erotismo parecen ser tres de los nuevos conceptos a tener en cuenta en ese nuevo Japón que comenzaba a configurarse en el 1600. Un nuevo Japón creado, desde Tokio, la nueva capital¹⁷, por la clase comerciante. Ésta, tenida como la de menor importancia según el nuevo gobierno¹⁸ empezó poco a poco a enriquecerse y a solicitar una cultura del entretenimiento. Además,



Katsushika Hokusai *El sueño de la esposa del pescador*. 1818

16 Fragmento del clásico *Ukiyo Monogatari* (1665) en: LANZACO SALAFRANCA, Federico, «Los valores estéticos en la cultura clásica japonesa». Madrid, Verbum, 2003, p. 111

17 Mientras el Emperador mantuvo su residencia en la antigua capital, Kioto. Tokugawa, el caudillo militar que finalmente unificó Japón bajo su mando, ostentó el poder militar desde la nueva: Edo (Actual Tokyo). Cfr. W. G. Beasley, *La restauración Meiji*. Trad. Marián Bango Amorín. Gijón, Satori, 2007, p. 23-45.

18 El sistema de clases, en orden decreciente en cuanto a importancia sería: Samurai, campesino, artesano y comerciantes. Cfr. GUTH, Christine, *El arte en el Japón Edo*. Madrid, Akal, 2009, p. 15.

la política instaurada por el *Shogun* (caudillo militar) del *Sankin Kôtai* también alentó este “sub-mundo del placer”. La *Sankin Kôtai* obligaba a los *Damyô* (señores feudales) de las distintas provincias y regiones, a visitar cada determinado tiempo la capital (junto con toda la corte que los acompaña). Además, a la vuelta, dejarían a sus mujeres e hijos en Tokyo como garantía de que no habría ningún tipo de sublevación por su parte¹⁹. Con este panorama, Tokio se enriquecía y, por primera vez en la historia, su clase media-baja, coincidía con la alta en el reclamo de nuevas formas de entretenimiento.

Frente a esa cultura de lo refinado que ebullía en la corte imperial de Kyoto, el teatro *Kabuki*, los barrios de placer como Yoshiwara o las xilografías del *Ukiyo-e* emergieron en la nueva capital. Dentro de estas últimas, hubo un género en el que la simbiosis vida/erotismo/muerte se hizo más patente que en ninguna otra, el denominado: *Shunga*.

3. VIDA, EROTISMO, MUERTE: SHUNGA-E

Araki Nobuyoshi ha declarado en repetidas ocasiones que no quiere fotografiar fuera de la ciudad en la que se crió: Tokio²⁰.

Vivió de pequeño al lado del barrio de placer de Tokio, Yoshiwara. En el cementerio donde jugaba había una tumba comunitaria donde enterraban a aquellas prostitutas sin familia. “Allí lo aprendió todo sobre la vida, el erotismo y la muerte”²¹.

19 *Ibid.*, p. 14.

20 C. B. Liddell, *Nobuyoshi Araki. Intimate photography: Tokyo, nostalgia and sex*. Japan Times 23/11/2006 Cfr. <http://www.japantimes.co.jp/culture/2006/11/23/culture/intimate-photography-tokyo-nostalgia-and-sex/#.VsSmbPnhDIU> (Consultado: 15/02/2016)

21 KLOSE, Travis, *Arakimental* (Documental). Japón, 2004.

No solo se considera deudor del *Shunga* a nivel personal o sentimental, sino también estético. Algunos han calificado el trabajo de Araki, el cuál recurre a las técnicas del *Shibari* en repetidas ocasiones, o toma las estampas de reconocidos autores clásicos del medio como Katsuhiga Kokusai como inspiración, como *Neo-Shunga*. Junto con Araki, son varios los ejemplos que demuestran una tendencia del arte contemporáneo nipón por recuperar el arte clásico. Como el fotógrafo, son varios los artistas japoneses que, en los diversos campos del arte (pintura, escultura, etc) se preguntan a través de su trabajo por la posibilidad una historia del arte ucrónico, en la que la influencia occidental no hubiese existido o, al menos, no lo hubiese hecho de manera tan apabullante.

No es la pretensión de este trabajo entrar a valorar tales derroteros, y tan solo se centrará en el análisis de las fotografías de Araki en tanto que deudoras del arte *Shunga*. El autor explica:

I'd like to take photos similar to Shunga, but I haven't reached that level yet. There is bashfulness in Shunga. The genitals are visible, but the rest is hidden by the kimono. In other words, they don't show everything. They are hiding a secret.²²

La declaración del japonés nos lleva a una serie de cuestionamientos que enlazan con los postulados presentados en la primera parte de Barthes y Byung-Chul Han. Araki está claramente remitiendo a su trabajo como una fuente de “erotismo” en tanto que, en ocasiones, ya sea por el kimono (*Neo-Shunga*), o las

22 A. Nobuyoshi en: Catálogo en línea de *The Michael Hoppengallery*. En línea: <http://www.michaelhoppengallery.com/artists/32-nobuyoshi-araki/overview/> (Consultado: 15/02/2016).

mismas cuerdas que envuelven a la modelo (*Kibari*), no se permite una visión explícita del cuerpo de la mujer.

Para el propio Byung Chul-Han, el factor de la “fantasía” se revela como necesario en la consecución de ese “erotismo” frente a lo unario-pornográfico que denominaría Barthes²³. En esa misma línea, el propio Araki parece referir a ese factor de “misterio” o “secreto” que lo erótico o sensual poseerían frente a lo pornográfico pero, curiosamente, el fotógrafo no opone resistencia alguna a que su obra sea tildada de pornográfica. En la cita de Araki encontramos entonces la aparente paradoja que se da entre lo implícito (y sensual) que sería ese “secreto” que esconde el quimono, conjugado con lo explícito (y pornográfico) ya que, normalmente, el *Shunga*, representa el momento mismo del acto no dejando nada a la imaginación, a la “fantasía”.



Shunga de Katsushika Hokusai. Serie Fukujusō . 1815.

23 Cfr. HAN, Byung-Chul, *La agonía de Eros*. Ed. cit., p. 29-33.

Por otro lado, en las fotografías de Araki, puede observarse como el fotógrafo suplanta al “hombre” de la estampa *Shunga*:

In my photographs I often appear in scenes containing bondage or sexual activity. I play the role of a midget in a Shunga painting. A secondary role as a spectator. After all, I prefer photographs to sex.

La connotación pornográfica es por tanto más que explícita, pero lo cierto es que la imagen es despojada del “acto-sexual”, lo cual lleva una vez más a cuestionar esa barrera entre lo erótico y lo pornográfico.



Araki recurre a la denominación “pornográfico” debido a que causa mayor “revuelo” entre la crítica pero, lo cierto es que no le importa de qué manera sea toma su obra, si como artística o pornográfica. También parece ser esta una de las actitudes que lo engarza de alguna manera con la estampa *Shuma-e*. Ésta nació en su origen para ser consumida como medio de entretenimiento, tenía un valor puramente utilitario. Cuando se desgastaba debido a su uso o al tiempo simplemente se tiraba y se compraba otra igual. El concepto de las bellas artes (*Bijiutsu*) y de contemplación desinteresada de influencia kantiana, no llegó a Japón

hasta la Restauración Meiji en 1868. En ese sentido, fueron los occidentales los que le otorgaron el valor de “gran arte” a la estampa nipona.

Araki parece jugar indirectamente con esa cuestión, incorporándole el mismo ese valor “utilitario” a través de su serie *Spermako*. En ésta, el autor derrama pegotes de pintura de diversos colores en la foto impresa como si de su propio semen se tratase. “Eyacula” artísticamente, en fotos pornográficas que van a ser expuesta en los museos (institución la cual parece otorgarle un valor artístico con su exposición). Todo queda en un juego irónico del que el fotógrafo, ahora pseudopintor, se aprovecha.



Fotografías extraídas de la serie *Spermako*

4. LAS CONTRADICCIONES QUE PLANTEA LO “ERÓTICO-PORNOGRÁFICO” DE NOBUYOSHI.

a) Sensualidad-explicita.

Como se ha comentado líneas arriba, Araki capta el momento previo al acto en sus imágenes de tipo *Neo-Shunga*. Es el mo-

mento previo al acto. El motor de la “Fantasía” en los términos en los que Chul Han la describe tiene aún huecos desde los que gestarse a través de los entre abiertos del kimono de la modelo. Pero, por otro lado, la vagina y su vello púbico quedan al descubierto impudicamente, dando a entender que lo que allí se muestra no es una intención puramente sensual, de misterio o ocultamiento. Es la propia fantasía, la que, potenciada por estos elementos de lo pornográfico, cae ella misma en su propia ejecución. Es en el momento en el que actúa, imaginando, fantaseando con el momento que sobrevendrá a ese instante en el que la foto fue captada, en el que lo erótico se torna pornográfico. En ese sentido, a pesar de la aparente contradicción de los términos, parece que desde la obra de Araki, puede hablarse de una cierta “sexualidad explícita o, si se prefiere, de un tipo de pornografía velada (en el sentido del Velo tal y como lo trataba W. Benjamin en su texto *Afnidades electivas de Goethe*.²⁴

b) Arte pornográfico

El fotógrafo Daido Moriyama²⁵ explica como antes de la llegada de Araki Nobuyoshi, en Japón había dos modos de ver la foto de una mujer desnuda. O dicha imagen era calificada de pornografía (de modo que para acceder a ella había que hacerlo a través de medios o establecimientos concretos) o era clasificada como obra de arte (de modo que su carácter pornográfico normalmente nunca llegaba a mostrarse de una manera explícita). Araki unió ambas dice Daido Moriyama, lanzado así la pregunta

24 BENJAMIN, Walter, *op. cit.*, p. 195.

25 Fundó la *Photo workshoop school* junto Araki nobuyoshi entre otros en el 1974. <http://www.moriyamadaido.com/english/> (Consultado: 19/02/2016).

de si lo puramente pornográfico puede ser tenido como arte. Esta pregunta se deriva de la interpretación de su obra porque a lo que al autor respecta, parece no interesarse por dichas cuestiones.

c) Un “monstruo” en busca de la belleza

Cuando Araki recurre a las técnicas del *Shibari*, se muestra fiel al espíritu que envuelve a este arte. El *Shibari* o *Kinbaku* nació con el pasó del *Hojôjutso* del período Edo (técnica con la que la policía inmovilizaba a los criminales) a su refinamiento artístico a finales del siglo XIX de manos del artista Ito Seiú (considerado el primer *nawashi* o maestro atador). Desde entonces el *Shibari* se ha movido en esa franja de lo erótico al que, a pesar de la etiqueta pornográfica de las fotos de Nobuyoshi, el japonés permanece fiel.

Kinbaku (knots with ropes) are different from bondage. I only tie up a woman's body because I know I cannot tie up her heart. Only her physical parts can be tied up. Tying up a woman becomes an embrace.²⁶

Cuando nos centramos en su producción *Neo-Shunga*, también nos topamos con una actitud que, frente a esa otra cara pública que el autor quiere mostrar, puede caer en el olvido. Araki no discrimina entre sus modelos. Cuando en 1990 su fama comenzó a crecer, eran cientos las mujeres que llamaban a su puerta para ser fotografiadas por él.

Nobuyoshi explica que lo que el hace es retratar la belleza. Él no discrimina nada cuando se pone detrás de la cámara. Para la

26 A. Nobuyoshi en: *Catálogo en línea de Jablocka Gallerie Berlin*. En línea: http://www.jablonkagalerie.com/download/jablonka_kinbaku_e.pdf (Consultado: 21/02/2016)

sesión “Amas de casa eróticas” relata cómo su intención, entre otras, es la de retratar el amor y la belleza, pero que, indudablemente, esas mujeres también revelan en el proceso sus partes menos atractivas²⁷. “La crueldad de la vida” llega a decir él. Se trata entonces de una pornografía alejada de los ideales de belleza. No diferencia entre mujeres más o menos atractivas.

27 KLOSE, Travis, Arakimentí (Documental). Japón, 2004

BIBLIOGRAFÍA.

- BENJAMIN, Walter, *Afinidades electivas de Goethe*. Madrid, abada, 2008.
- BARTHES, Roland, *Cámara Lúcida*. Trad. Joaquim Sala-Sanahuja. Barcelona, Paidós, 1990.
- C. B. Liddell, *Nobuyoshi Arkai. Intimate photography: Tokyo, nostalgia and sex*. Japan Times.
- GUTH, Christine, *El arte en el Japón Edo*. Madrid, Akal, 2009.
- HAN, Byung-Chul, *La sociedad del cansancio*. Trad. Arantza Saratxaga Arregi. Barcelona, Herder, 2012.
- HAN, Byung-Chul, *La sociedad de la transparencia*. Trad. Raúl Gabás. Barcelona, Herder, 2013.
- HAN, Byung-Chul, *La agonía de Eros*. Trad. Raúl Gabás. Barcelona, Herder, 2014. KLOSE, Travis, *Arakimentí (Documental)*. Japón, 2004.
- LAPIDARIO, Josep, «Shibari. La inesperada sensualidad de las cuerdas». *Eikyô. Influencias japonesas*, 20 (2016).
- TANAKA, Yuko en: NOBUYOSHI, Araki, *Self, Life, Death*. Londres, Pahidon, 2011.
- TANIZAKI, Junichirô, *El elogio de la sombra*. Trad. Julia Escobar. Madrid, Siruela, 2008.
- W. G. Beasley, *La restauración Meij*. Trad. Marián Bango Amorín. Gijón, Satori, 2007.



no hay educación, ni cultura
ni futuro
para estas mujeres
que dedican entre cuatro y ocho
horas al día a buscar agua

● Μ ε ἰ γ μ α ●

LA MEMORIA Y EL OLVIDO EN COLECCIÓN PRIVADA

—●—
Ángela Pérez Castañera

1. INTRODUCCIÓN

Desde que Horacio enunciara en su famosa Epístola a los Pisones el verso “Ut pictura poesis” la relación entre ambas artes no ha dejado de producirse y analizarse con mayor o menor frecuencia según el período histórico. Según Krieger, la poesía imita las imágenes de la naturaleza gracias a la figura retórica de la *ékfrasis*. A través de ella se intenta representar con el lenguaje una obra plástica. Ahora bien, se ha teorizado mucho sobre la naturaleza de las relaciones entre estas artes consideradas hermanas desde antiguo. Si realmente es posible transmitir lo mismo con ambas o cuál es la función de la interacción cuando aparece. Parece claro que de algún modo llevan implícita una reflexión sobre el arte en general y sobre cada una de las disciplinas en particular. Así, por ejemplo, en su libro *A la pintura* Rafael Alberti no quiere solamente que sus poemas se comprendan, sino

más bien lo que pretende el poeta es que sus palabras sean tan vívidas que el lector tenga la sensación de estar contemplando la obra de arte, hasta tal punto que se olvide de los medios que utiliza: el lenguaje verbal. El poeta busca la perfecta unión entre pintura y poesía.

El propósito de este trabajo es analizar esta relación tomando como ejemplo un poemario titulado *Colección privada*. El propio título sitúa al lector en el contexto del mundo del arte al tiempo que realiza una declaración de intenciones: seleccionar “su” colección. Ramón Cote Baraibar es un poeta colombiano nacido en 1963. Como se puede apreciar bien en el poemario, es además licenciado en Historia del arte. Esta doble faceta del autor resulta especialmente significativa a la hora de analizar la ékfrasis en su obra. Tras cuatro poemarios publicados obtiene en 2003 el III Premio Casa de América con este homenaje a la pintura, o mejor dicho, no sólo a la pintura en abstracto sino a sus pintores y cuadros admirados. Como dice Juan Gustavo Gordo Borda “Su formación le permite intentar una fusión entre la poesía y la historia del arte para situar, en diálogo afectivo, esas obras que hace suyas incorporándolas a su lenguaje”.

Dado que entrar en un análisis exhaustivo de cómo se emplea el recurso de la ékfrasis en el poemario sería demasiado amplio para lo que se requiere en este espacio, se centrará en una de las funciones que parece predominar. Dejando a un lado lo expuesto anteriormente sobre el autor y su intención, hay una constante temática, un leit-motiv que vertebra el poemario de forma más o menos evidente según los poemas. Uno de los aspectos teóricos más interesantes es la subjetividad del escritor ante los aspectos seleccionados de la obra artística. Puesto que no puede escogerlo todo, qué elige y por qué. Además de su admiración por

el cuadro y su autor, del reto que supone transformar un objeto plástico en palabra, el autor reflexiona sobre el cuadro y el verbo y más allá, sobre el arte en general, sobre la memoria y el olvido. La memoria que trasciende la vida humana y permanece a través del arte. Un tema tan horaciano, por cierto, como la propia sentencia “así como la pintura, la poesía”.

2. COLECCIÓN PRIVADA

El poemario hace un recorrido histórico seleccionando autores o cuadros de forma aparentemente aleatoria, de ahí el término “privada”. La elección parece estar hecha de acuerdo con la “educación sentimental” del autor, pues como se verá el sujeto lírico de los poemas refleja sus sentimientos e interpreta los cuadros al tiempo que los describe. En la propia “entrada” que sirve de obertura se reconoce el “agradecimiento” y hasta la “apropiación” que se hace de las obras y añade que “sólo la poesía nos permite preservar en palabras esas contadas revelaciones que nos visitan a lo largo de nuestra vida” p. 7. Resulta muy interesante cómo el autor percibe la pintura como una revelación inefable y la poesía como el único cauce para guardar ese tesoro.

El poemario-museo está dividido en ocho salas que se recorren organizadas históricamente. Las cuatro primeras están dedicadas a los “maestros antiguos” y las otras cuatro a los “maestros modernos”. En el siguiente apartado vamos a analizar a modo de ejemplo con más o menos detenimiento la *ékfrasis* que contienen casi todos los poemas de la primera sala, que se centra en pintores fundamentales del *quattrocento*. De las siete salas restantes sólo nos centraremos en aquellos aspectos que tengan

que ver con la *ékfrasis* y con el tema que se ha propuesto como vertebrador de este poemario.

MAESTROS ANTIGUOS

3. PRIMERA SALA.

3.1 EXPULSIÓN DEL PARAÍSO

Obra del pintor italiano Tommaso di Giovanni di Mone Casai, Masaccio, (1401- 1428). Aportación decisiva al Renacimiento, ya que fue el primero en aplicar las reglas de la perspectiva científica. Creó la *Expulsión del paraíso* para la capilla Brancacci de Santa Maria del Carmine, en Florencia, en colaboración con Masolino. Las figuras de Adán y Eva expulsados del Paraíso son prototípicas de la concepción que Masaccio tenía de la pintura, basada en la masa y el volumen de las figuras, en una única fuente de luz y en la representación científica de la perspectiva. La importancia de estos frescos fue tal que todos los grandes pintores posteriores, incluidos Leonardo, Rafael y Miguel Ángel, los estudiaron.

El poema que presenta el libro lleva por título el nombre del cuadro y debajo su autor:

*Ni siquiera las lágrimas
Espesas como el mercurio
Ni el yunque ardiente*

Que les quemaba muy adentro

*Ni los kilómetros de zarzas
Que hicieron sangrar los tobillos*

*Ni la prolongada llovizna
Que los recibió de pie en la intemperie.*

*Nada, nada de eso, ni las semanas ni las arenas
Ni las sucesivas generaciones*

*Han podido borrar de nuestros cuerpos
Ese aroma a jazmín que un día muy lejano
Trajeron del Paraíso.*

El foco de atención se pone desde un primer momento en las lágrimas que el yo lírico supone en los rostros de las dos figuras centrales del cuadro. Y es que a pesar del evidente sufrimiento que manifiestan las caras, desde el primer verso se están adivinando unas lágrimas que además son “pesadas como mercurio”, hipérbole que dota de gran dramatismo y subjetividad a la escena, tal y como se hace de forma plástica en el cuadro. Esas lágrimas, sinécdoque, además, que se describen como primer elemento del cuadro y que sin embargo no vemos sino que intuimos, nos dan la clave de lo que será el poema: recreación subjetiva de la escena e interpretación libre. El poema está construido con una estructura bimembre excepto en el verso final que funciona como epifonema. La anáfora al principio de cada dos versos con la repetición de “ni” sirve también para estructurar el poema y crea además una litotes: todo el poema se genera por oposición, por lo que no es (ni...ni...nada).

Con la segunda pareja de versos el yo lírico cambia de perspectiva. Ya no mira a los personajes desde fuera (observa sus lágrimas) sino que se introduce en su interior a través de la metáfora “el yunque ardiente”, que asociamos de forma instintiva con el infierno. Lo que se nos describe, por tanto, no es el cuadro con minuciosidad sino el estado de ánimo que suscita en el que lo interpreta, personalizado en el sujeto lírico. La tercera pareja de versos añade kilómetros y arañazos tras un éxodo que no vemos pero que tal y como nos sugiere el poema tuvo que ser muy penoso. Así, una vez más, se nos recrea “el tiempo” que rodea al cuadro, su contexto e historia, se humaniza para darle vida. Esta sensación se completa con la aparición de la lluvia prologada, el tiempo, “las arenas” y las generaciones... en una palabra, el olvido que trae el paso del tiempo. Sin embargo el poema da un giro y viene a decir que aunque la memoria olvide la piel no. Aunque la memoria olvide las obras de arte nos recuerdan la nostalgia del paraíso perdido. Resulta llamativa la omisión del ángel que sostiene una espada sobre sus cabezas o la postura de sus cuerpos, lo que sugieren es aquí lo que interesa al emisor.

3.2. BATALLA DE SAN ROMANO

Paolo Uccello

Se trata de un pintor del Quattrocento florentino especialmente interesado en la perspectiva. Aunque el poema es más largo éstos son los versos más interesantes para la *ékfrasis*:

*[...] para saber que esos frutos
Que tanto hemos perseguido
No se encuentran en el lugar*

Donde nuestro ojo y deseo suponían,

*Pues son reflejo de otras naranjas
Más lejanas y que jamás mano alguna
Podrán alcanzar.*

*Así lo quiso Paolo Uccello,
Maestro de la ilusión óptica.*

Y de la melancolía.

Estos versos finales suponen una reflexión sobre el arte y lo que nos aporta. Las naranjas no son tales, sino reflejos platónicos de un mundo inalcanzable que sin embargo nos hacen soñar. Partiendo de nuevo, como en el poema anterior, del detalle más nimio que el observador atento adivina en el cuadro se produce una profunda interiorización de lo que este maestro consigue provocar en el espectador tantos siglos después de ser pintado. En consonancia con final del poema anterior y produciendo una coherencia absoluta en el poemario, el último verso menciona la “melancolía”. Melancolía del objeto añorado que nunca será nuestro, de la ilusión que provoca el arte, considerado aquí como un trampantojos permanente.

3.3. BELLA FERRONIERE

Leonardo da Vinci

La obra fue realizada durante los años de la estancia en Milán del artista, y refleja el intenso estudio de óptica de aquel período, evidente en el bellísimo detalle de la reverberación del

vestido rojo en la mejilla del enigmático rostro. El modelado de las carnaciones se consigue gracias al juego de luces y sombras.

Una de las teorías que se barajan es que La Belle Ferronière fue una de las amantes del rey Francisco I de Francia. Era una burguesa de París, y recibiría su nombre de la profesión de su marido, *ferronnier* (ferretero, persona que comercia con hierro), o simplemente del nombre de su marido, llamado *Ferron*. Este hombre fingió tolerar la conducta de su mujer, pero secretamente ideó una forma odiosa de deshacerse de ella y su amante real, contrayendo la sífilis. Ella murió pronto y Francisco I no se curó jamás.

Esta mujer dio su nombre (*ferronière*) a una joya que consistía en una cinta o cadena que rodea la cabeza, inmovilizando el cabello, y que se cierra sobre la frente con un camafeo o una piedra preciosa. El adorno se puso de moda entre las mujeres de Francia e Italia del siglo XVI, usándose para ocultar lesiones sifilíticas. La dama de esta obra de Da Vinci usa esa joya, lo cual dio lugar a un error de catalogación a finales del siglo XVIII. En realidad es el retrato de una dama desconocida y se barajan varias identidades.

No fue debido a la blancura cegadora

De la nieve

Que desviaras la mirada.

Herida mujer de amores,

Protegida por una cinta negra que sostiene tu frente

Te asomas decidida a la ventana de la torre

Intentando contener ese llanto que sólo el corazón produce,

Que sólo del engaño emana.

Las fugaces alondras

*Que cruzan sobre tu tristeza
Nada pueden hacer por aplacar
Esa brasa que atormenta el fondo de tus ojos.*

*Como si te acusaran de olvido
Volteas a mirar con rabia, con fiereza,
Esa voz alguna vez amada
Que ahora te separa de la nieve.*

Una vez más, el poema parte de un elemento ausente del cuadro, la nieve, y de la negación para interpretar la obra. El foco se centra en la mirada de la mujer, tan enigmática en todos los retratos de Leonardo. En la segunda estrofa el yo lírico resuelve el enigma porque asegura que esa mirada desviada se debe a su condición de mujer herida por amor, para volver a continuación a la descripción del cuadro. De la mirada se pasa a la cinta de la frente en la que no se detiene porque vuelve a la mirada pero esta vez desde dentro. Toma como punto de vista el de la protagonista del retrato y describe un elemento ausente: mira desde el interior de la torre en la que se encuentra hacia el exterior a través de la ventana, lo que explica su aparente abstracción. La ventana parece adivinarse en ese marco (cuadro dentro del cuadro) del que da Vinci sólo muestra la parte inferior. El poema retorna de forma permanente a la mirada que ahora le parece atormentada y en la estrofa final crea un movimiento con el verbo “volteas”. Ahora hay rabia y fiereza porque el yo lírico fantasea con la idea de que alguien, quizás su antiguo amor, ha acusado a la dama de “olvido”. Si bien en este poema la reflexión queda más velada que en los anteriores, por el contexto de todos los poemas no podemos ya considerar la aparición del término “olvido” como

una coincidencia. Esta tesis queda refrendada con el siguiente poema, último de la sala y con varias coincidencias, mismo autor y retrato de mujer.

3.4. GINEVRA BENCI

Leonardo da vinci

Se cree que es un retrato de Ginebra de Benci (*Ginevra de' Benci*), lo que explicaría la representación del enebro a sus espaldas. Fue una dama de la clase aristocrática del siglo XV de Florencia, admirada por su excepcional inteligencia por sus contemporáneos florentinos. A Ginebra Benci se la recuerda hoy en día sólo por ser el tema de una de las 17 pinturas atribuidas a Leonardo de Vinci. Posiblemente en el pasado fuera más grande, habiéndose acortado por la parte inferior. Podría haber sido hecho con motivo del matrimonio de Ginebra, en 1474 o, dado que ella aparenta más de 17 años, pudo ser un encargo de años posteriores del embajador veneciano Bernardo Bembo, que tenía con la dama una amistad platónica. Pijoán considera que la pintura está datada hacia 1504, cuando Ginebra tendría treinta años. Destaca por su extraña luminosidad, y la atención prestada al detalle. Hay toques de luz en el cabello, al modo de la pintura flamenca. El pintor extendió la pintura, en algunos lugares, con los dedos, dejando así marcadas sus huellas dactilares. En el reverso está representada una guirnalda, con una rama de laurel y otra de palma, atada por una cartela en la que pone “VIRTUTEM FORMA DECORAT” (*la belleza adorna la virtud*), por lo que quizás el cuadro podría ser considerado un iconotexto. La pintura del reverso podría aludir a la castidad del sentimiento amoroso que Ginebra inspiró.

GINEVRA BENCI
Leonardo da Vinci

Hay algo superior
Al amor
 Y es el olvido
Porque silenciosamente
Va limando
 Puliendo
 Despojando
Todo lo que por pasión
O soledad
Consideramos alguna vez eterno.

Un día cualquiera lo advertimos
Cuando al querer recordar la cara
De una mujer mil veces besada,
En lugar de repasar sus párpados,
Extraviarnos en la profundidad de su boca,
Recuperar el doble salto de corza de sus cejas,
Para nuestro desconcierto encontramos
Solamente
 Un óvalo
Balanceándose en el aire del pasado
Como una fruta solitaria.

Entonces la memoria
En una desesperada maniobra de rescate,
Emplea palabras verdes

Como enebro

Enredadera

Boscaje

Y se vale de una mandolina

Como música de fondo

Para lograr su restitución.

Pero el veredicto del tiempo es inapelable.

Y traicionero el trabajo del olvido.

Ahora te comprendo

Dolorida Ginebra Benci,

Cuando en la oscura sala de un museo

Norteamericano miras hacia nadie,

Sin esperanza, como una lámpara encendida

En pleno día,

Soportando impasible

Las parejas que pasan de largo sin detenerse a mirarte,

Los cumplidos que hacen de otras madonnas.

De nada te ha valido tener la cara más perfecta,

La más delicada salida de las manos de Leonardo,

Porque cargas como una maldición

La marca indeleble

Del óvalo

Del olvido.

El poema parece querer sacar del olvido a través de la palabra a la obra injustamente tratada. Empieza generalizando sobre el amor y el olvido, conceptos ya relacionados en otros poemas

anteriores para después trascender a una reflexión aquí más evidente sobre el olvido en el arte. Describe a la mujer amada (labios, párpados, cejas, óvalo de la cara) únicos en un momento y olvidados sólo un tiempo después, creando una analogía con la del cuadro pero sin referirse en ningún momento a ella. La primera referencia concreta al retrato es el enebro, de nuevo detalle casi imperceptible que toma como punto de fuga. Hasta el verso treinta y tres no menciona el retrato, y lo hace nombrando a la dama representada de una forma curiosa: colgada en el museo en el que se encuentra físicamente el cuadro y dolorida por el olvido injusto al que ha sido relegada. Aquí la dama aparece como trasunto de la obra de arte en la que es la figura central a modo de sinécdoque y la describe por sus cualidades físicas y por la maestría pictórica con la que ha sido representada al mismo tiempo. Modelo y objeto representado caracterizados en uno a través de una personificación rara, pues el objeto es la persona y la persona representa al objeto, lo que produce una paradoja. Nadie valora la perfección de sus rasgos (reales y la maestría de Leonardo al plasmarlos) lo que supone un juicio crítico sobre la fortuna de esta obra de arte, en particular, y la injusta suerte de algunas obras de arte en general. La metáfora “el óvalo del olvido” identifica a modo de colofón el olvido humano y el olvido artístico.

4. SEGUNDA SALA.

4.1. Se inicia con *Caronte cruzando la laguna Estigia*, de Patinir, pintor flamenco que realizó la obra hacia 1520. El cuadro, conservado en el Museo del Prado, parte del tema clásico

relatado por Virgilio en la *Eneida* y por Dante en el *Inferno*. La figura más grande de la barca es Caronte, quien «pasa las almas de los muertos a través de las puertas del Hades». El pasajero en la barca, demasiado pequeño para distinguir sus expresiones, es un alma humana decidiendo entre el Cielo, a su derecha (la izquierda del espectador), o el Infierno, a su izquierda. La laguna Estigia divide la pintura por el centro. Es uno de los cuatro ríos del mundo subterráneo que pasa por la parte más profunda del infierno. En el lado izquierdo de la pintura está la fuente del Paraíso, el manantial del que surge el río Leteo a través del Cielo: «el agua del Leteo tiene el poder de hacer que uno olvide el pasado y concede la eterna juventud». En el lado derecho de la composición está la visión que Patinir tiene del Infierno, que se debe ampliamente a las influencias de El Bosco. Adapta la descripción del Hades, en que, según el escritor griego Pausanias, una de las puertas estaba ubicada en el extremo meridional del Peloponeso. En frente de las puertas está Cerbero, un perro de tres cabezas, que guarda la entrada de la puerta y asusta a todas las almas potenciales que entran en el Hades. El alma de la barca al final elige su destino mirando hacia el Infierno e ignorando al ángel en la orilla del río en el Paraíso que le hace señas para que se acerque al más dificultoso sendero que lleva al Cielo.

El texto homónimo de Cote Baraibar se trata de un poema en prosa, en el que se toma el punto de vista de Caronte y se analizan sus sentimientos. Se le presenta en el primer párrafo como un ser impasible a la belleza, deshumanizado. En la segunda se detiene en mitad de la laguna, justo el momento en el que le inmortaliza el cuadro porque acaba de realizar un descubrimiento. El tiempo se detiene porque es capaz de apreciar esa luz que un dios pone al servicio de los hombres “insignificantes”. En la ter-

cera estrofa envidia la suerte de esos “mortales” (resulta significativa la gradación en los términos hombres-mortales) y siente melancolía por no ser como ellos, incluso dejaría su puesto.

Más que en algún pasaje concreto, este texto trata el binomio memoria-olvido desde su planteamiento: la revelación dota de la memoria que quita el Leteo al barquero y le hace añorar lo que no es.

4.2. ALTAR DE ISENHEIM (RESURRECCIÓN)

Matías Grünewald

Retablo elaborado entre 1512 y 1516 es la obra maestra del pintor alemán y está formado por nueve paneles. Destaca por contener escenas dramáticas poco comunes, de un misticismo violento. Se dice que *Resurrección*, panel de gran cromatismo del que habla el poema, pudo haber inspirado a Beethoven la Quinta Sinfonía.

El texto se centra en los últimos instantes de Jesús, al que llama el Vacilante, entre la vida y la muerte que se disputan su cuerpo. Sumido en un sopor que le seduce por la inmovilidad, el yo lírico reflexiona sobre sus sentimientos:

¿Cómo podrá nombrar

Si todo lo que ve está en fuga.

Cómo podrá recordar al menos un rostro

Si su memoria es un espejo impedido?

La realidad parece desdibujarse a su alrededor y sólo quedan perfiles y formas. Todo se borra (está una fuga, a punto de desaparecer) al tiempo que el poema hace referencia al concepto pictórico del punto de fuga por el que también se va la mirada del espectador al contemplar el cuadro. El “nombrar” en relación

con el “ser”. No se puede nombrar lo que ya no es o está a punto de desaparecer. Aún más allá, ya no nombrar sino recordar, lo único que le queda antes de desaparecer él también. No deja de ser llamativo e incluso irónico esto último en relación al título del cuadro *Resurrección*.

Resulta sorprendente la metáfora del último verso en la que identifica la memoria del “Vacilante” con un espejo impedido. Suponemos que el espejo sólo le devuelve su propio rostro desfigurado, o que la memoria deformante es incapaz de reproducir nada más. Sólo queda el olvido.

4.3. EL TRIUNFO DE LA MUERTE

Bruegel

A través de uno de los cuadros más conocidos del pintor flamenco, pintado hacia 1562, se recrea el mismo tema. El texto en prosa contiene a un sujeto lírico que se dirige, como en las obras anteriores, a un elemento marginal del cuadro, al personaje de la “esquina inferior izquierda” para decirle que tanto la muerte como el olvido en el arte (aquí por parte de su creador) son la misma cosa.

5. TERCERA SALA.

5.1. CARAVAGGIO

En este primer poema, como en el último de la sala anterior, el autor no rinde tributo o recrea un cuadro, sino que homenajea a un autor, su estilo y su obra. Si en el caso anterior era Durero, en

esta ocasión es Carvaggio. El gran pintor italiano, nacido en 1571, está considerado el primer gran exponente de la pintura barroca.

En la última estrofa el yo lírico se dirige al pintor por su nombre de pila:

*Dime ahora, Michelangelo Merisi,
De qué otra manera podías encontrar la muerte
Si no fuera más que a cuchilladas.*

Para decirle que gracias a su obra ya es inmortal.

5.2. LA JOVEN DE LA PERLA

Veermer

El cuadro data de 1665 y es una de las obras maestras del pintor holandés. Considerado como la *Mona lisa* del norte, el retrato tiene como foco de atención la perla que cuelga de la oreja de la joven. Lo más destacable es el tratamiento del color y la mirada fija y enigmática que mantiene la mujer hacia el espectador.

Precisamente éste será el punto de partida del poema. El yo lírico se pone en el lugar del amante de la joven de la que le separa una “dolorosa lejanía” y califica esa mirada como suplicante, destinados a una especie de condena que consiste en pedirle ella eternamente que le haga compañía y él en no poder dársela. Los últimos versos enlazan con el tema de la memoria y el olvido:

*Como si tú, atrapada en un cuarto
De la vieja ciudad de Delft,
Hubieras olvidado por completo*

Que únicamente existes

Para despedirte.

Resultan ser una nueva reflexión sobre el arte con una variación. Aquí la modelo cobra vida y lo que ha olvidado es el fundamento de su existencia, su límite como criatura de ficción recreada por el artista en su obra y condenada a un gesto único. De nuevo la frontera entre ficción y realidad se desdibujan y crean un estado de melancolía en el que nunca se podrá alcanzar lo deseado, se lo imponen sus propios límites. El elemento que permanece igual es el arte como vehículo de algún modo de pervivencia y de rescate del olvido.

5.3. JARDÍN DE VILLA MÉDICIS

Velázquez

No hay acuerdo entre los críticos sobre si Velázquez pintó la obra en su primero o en su segundo viaje a Roma. En lo que sí que parece haber consenso es en la maestría de la ejecución del paisaje, un tema poco habitual entre los pintores españoles. Incluso se considera precursor, doscientos años antes, del impresionismo, tanto por la elección del tema como por las técnicas empleadas, así como el propio tratamiento de la relación luz-naturaleza.

El poema recrea los posibles sentimientos de Velázquez en primera persona en esa tarde romana ante lo que iba a pintar y cómo se propone hacerlo antes de que la memoria le traicione. Por tanto, lo que recrea no es la pintura sino el momento real de

la que surge, en un intento por atrapar el momento, para que no se desvanezca y no caiga en el olvido:

*[...] Entonces cierro los ojos y suplico al cielo
Que sea capaz de repetir más tarde en la tela
Esta efímera felicidad que ahora me acompaña,
Antes de que mi propia memoria,
Como la puerta de piedra que están cubriendo,
No me reconozca y me impida la entrada [...]*

Parece querer decir que la memoria siempre acaba por olvidar a través de este bellissimo símil.

Sólo en la última estrofa aparece la obra acabada y se presenta al yo lírico-Velázquez figurado contemplando el cuadro y siendo contemplado, a su vez, por el rey en un curioso juego especular (el rey incluso pregunta qué es lo que “refleja”). La respuesta del sujeto poeta-pintor aquí identificados refuerza lo efímero que queda inmortalizado gracias al arte: *solamente la tarde romana que pasa.*

MAESTROS MODERNOS

6. CUARTA SALA

Esta sala, más breve pues sólo contiene tres poemas, dedicados a Goya y uno a Friedrich como representante del Romanticismo. En los dos Goya no aparece referencia directa al tema que nos ocupa en cambio en el otro, sí.

6.1. EL VIAJERO SOBRE UN MAR DE NUBES

Friedrich

Se trata de uno de los cuadros más conocidos del Romanticismo pintado en 1818. Está creada teniendo en cuenta las convenciones de género tanto del Romanticismo como del paisaje. La obra, de esta manera, no se diferencia de otras obras de Friedrich; parecía sentirse bastante atraído con la idea de ver y experimentar la naturaleza en lugares aislados y maravillosos: al borde del mar o de lagos, en la cima de las montañas, o en lo alto de una cascada.

El hombre que aparece de espaldas en el cuadro y que se identifica con el sujeto lírico del poema en prosa se ha venido relacionando con el propio autor del cuadro y es precisamente con esa espalda con la que se inicia el poema. Compuesto en tres estrofas, ésta es la primera:

Le he dado la espalda al mundo para mirar por vez primera al mundo, porque desde esta cima una fuerza que se agita entre las nubes como un estandarte en medio de la tormenta me arrastra hacia otras regiones, me seduce con herbolarios y hemisferios, me muestra noches más allá de las noches donde todo se completa, donde nada se corrompe, ni siquiera la memoria [...]

El yo lírico parece considerar la memoria como lo primero que se corrompe y ha encontrado un lugar en el que ni siquiera eso está sujeto al paso del tiempo: el mar de nubes o la propia pintura que lo representa.

7. SEXTA SALA

7.1. UNA PUERTA (TOR)

Paul Klee

Obra fechada en 1939, hay críticos que opinan que su autor, el suizo Paul Klee, realiza una reflexión sobre la muerte utilizando la imagen de una puerta. Martin Heidegger opinaba que era la puerta por la que todos tendremos que pasar algún día: la muerte. Éste es el poema:

*La memoria tiene dos puertas ocultas
Como las ciudades sepultadas de los desiertos.*

*Quien impetuoso entre por el Norte
O sigiloso se deslice por el Sur*

*Sediento se detendrá a beber en el mismo manantial,
Y una vez se lleve el agua a los labios
Descubrirá una palabra que jamás empieza
Porque no termina nunca.
Pero no es Olvido. Tampoco es Recuerdo.*

*Más allá de los días, de los cuerpos,
De los años, regresará a su boca
El lejano sabor del agua en la fuente
Y entonces escribirá en la arena,
En las paredes, en las calles, en las ventanas
Esa palabra circular, esa palabra*

Que no parece tener principio ni fin:

A

E

E

R

La memoria y el olvido aparecen aquí asociados posiblemente a la muerte, como en el resto del poemario en última instancia, pero sobre todo con la idea de lo volátil, de lo circular, del eterno retorno. La memoria se identifica desde el principio con un lugar físico localizado en un desierto y, entres por la que entres, el resultado siempre será el mismo.

8. SÉPTIMA SALA

8.1. EN AGRADECIMIENTO A JOSEPH CORNELL

Nacido en 1903, muere en 1972. Fue un artista y escultor norteamericano, uno de los pioneros y exponentes más destacados del denominado arte de assemblage. Recibió influencias de los surrealistas, además fue un cineasta experimental vanguardista.

A través de un largo poema en prosa el yo lírico imagina para su admirado pintor una vida que ya no podrá vivir pero que en memoria lleva.

[...] *como prueba de tu poder sobre el olvido haz resonar con un alfiler la mínima campana del dedal para convocar las voces de todos los ausentes [...]*

De esta forma, recordándolo a él, consigue que no caigan en el olvido todos los que han desaparecido.

[...] *Solo así, amado Cornell, podremos encontrar en esas cuatro orillas de madera, en esos ataúdes de eternidad, esa región donde la errancia recupera el don de hacer milagros.*

9. OCTAVA SALA

9.1. LUIS CABALLERO

Pintor colombiano (1943-1995) en cuya obra predominó el desnudo, especialmente masculino, de fuerte contenido erótico.

En el poema se toman elementos del cuerpo humano mezclados y, a partir de sinécdoques, parece reconstruir una escena erótica. La escena parece protagonizarla él mismo frente a un espejo

[...] *Tatuaje mío, espejo mío, batalla mía,
Aquí me tienes ahora*

*Dibujándote desesperadamente,
Disputándose tu cuerpo con la muerte*

*No para consolarme con tu recuerdo,
Sino para lograr tu resurrección.*

Por última vez en el poemario, el recuerdo en la doble vertiente autor- obra de arte, resulta ser otra forma de vida después de la muerte, la única posible.

10. CONCLUSIÓN

Mediante el análisis de la *ékfrasis* en algunos poemas del poemario *Colección privada* se ha pretendido ilustrar algunas de las funciones de este recurso. En esta obra es fundamental pues quiere ser un homenaje a determinados cuadros y a veces una reivindicación a través de la cual pretende conjurarlos contra el olvido. Otras veces consigue una reflexión teórica acerca del hecho artístico y de la función de la poesía, pero siempre es una personalísima interpretación, subjetiva y emocionada como observador de lo que esos cuadros son capaces de provocar en el espectador. Resulta significativo que, a medida que se avanza en las salas y épocas, el tema de la memoria y el olvido aparece menos, como si los maestros antiguos y sus obras tuviesen que ser rescatados con mayor urgencia. Otros temas como el erotismo o el amor están presentes en un diálogo permanente entre la fugacidad y la materia, pero en definitiva a través de la *ékfrasis* el autor homenajea autores y obras de su *Colección privada* al tiempo que realiza una reflexión sobre dos temas tan universales como complementarios: la memoria y el olvido.

11. BIBLIOGRAFÍA

- COTE BARAIBAR, RAMÓN, *Colección privada*, Madrid, Visor, 2003.
- <http://lablaa.org>. Biblioteca Luis Ángel Arango. Boletín cultural y bibliográfico 69.
Autores: María de El Puig Andrés Sebastiá
Localización: Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, celebrado en Valencia, en 2007 / coord. por Jorge Martí Contreras, 2007, ISBN 84-611-8316-9 , pags. 107-123
Recoge los contenidos presentados a: Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española (1. 2007. Valencia).
- www.wikipedia.org.



Obligado a trabajar
junto al resto
de su familia

Niños de niños en el mundo no asisten a la escuela

SONETOS METAFÍSICOS

(con ilustraciones del autor)

Joaquín Paredes Solís

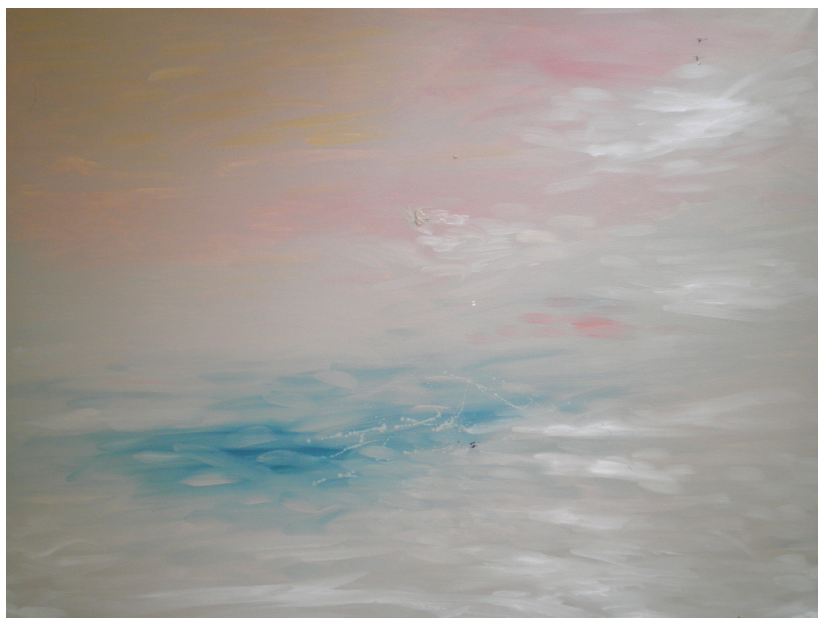
DIOS

*Deseo que se piensa eternamente
en el mismo entendimiento en que se crea,
búsqueda inútil entre viento y marea
en el complejo meandro de la mente,*

*que en su mundo de conceptos se recrea
jugando al escondite con la muerte.
Postulado de ficción con tanta suerte
que aquí estará mientras el hombre sea*

*esclavo del temor y de la lengua.
Es el abismo astral de la razón
que apenas el pasar del tiempo mengua;*

*obra de arte de nuestro pensamiento
que, colocada en mitad del corazón,
se inmuniza contra todo argumento.*



*Entre el ser y el no ser nos empeñamos
en el siendo que somos cada día;
entre el ser y el no ser, eterna vía,
desbrozamos la luz en que viajamos*

*y destilamos líquido alimento,
para que sean la guía y el sentido
de los pasos que damos, del latido
en que somos, de este fugaz momento*

*que se extingue tan leve como ha sido.
Saturno devorando y devorado
por el hambre insaciable de sus hijos.*

*Entre el no ser y el siendo, que batido
en su oleaje nos navega, amado
y enlazado por soplos tan prolijos,*

el ser aspira a que sea lo soñado.

*Ya no me reconozco en esta sombra
que se alarga y se alarga cada día
prisionera en su voz y en la osadía
de querer hacer real lo que ella nombra.*

*Tangible hacer la luz que nos asombra
es la labor de signos milenarios
que nutren la saliva de los labios
para urdir y proyectar la maniobra*

*de amarre a los puertos del sentido.
Pero nos vence tanto movimiento,
ese elevar o arriar, según el viento,*

*las velas de un navío que ha vivido
las calmas, las tormentas, los naufragios,
y nota en sus bodegas los cansancios*

de tanto navegar y tanto ruido.



*No soy sino otro eco, una sílaba más
de un discurso que roza el infinito,
una esponja que absorbe con su grito
los afanes de la voz y su compás.*

*No soy más que otro eslabón que anuda
a una cadena sus horas, sumando
símbolos y signos hasta cuándo
y al hilo de esta corriente que muda,*

*como sierpe, de cuando en cuando su piel.
Sentir que soy más que uno con los otros,
un peldaño de una torre de Babel*

*que se alza desde el polvo sobre un sueño
cuya arcilla y cimiento es el nosotros
con que vamos amasando nuestro empeño.*

*Efímera es la luz que nos regala
su acaso, su quizás y su albedrío;
pasajero es su aliento y su quejío
mientras dura el instante en que se avala*

*la pupila en su ascenso, como un ala
que huyera del invierno hasta el estío,
que embriaga y que seduce con el brío
consciente de su vuelo. Como impala*

*que quisiera jugar al infinito,
sabiéndose, no obstante, condenado
a perecer en la garra y en el grito.*

*Así también la voz, tan fugitiva,
y empeñada en llevar nuestro legado
más allá de las nubes, tan altiva.*



*Entre la nada y nada nos mecemos
como hoja seca al arbitrio del aire,
como la luz que inventa en su donaire
territorios en los que nos crecemos.*

*La nada nos circunda y aunque ajenos
a su rotar seamos y a su baile,
ella no deja de rondar la carne
en que vivimos y en la que nos hacemos.*

*Jugando a conjugar el mientras tanto
se nos pasan las horas y los días
de un presente que entre el gozo y el espanto*

*nos lleva sin querer a la enseñada
donde alojan las aguas las cenizas
de lo que fue entre la nada y nada.*

*La esencia de las cosas solamente
refleja la verdad de su vacío.
Es la magia del habla y su albedrío,
producto del prodigio de la mente,*

*que en demanda de verbo permanente,
de ideas y conceptos, con el brío
de lo que vive y fluye, como el río
de Heráclito, de efímera corriente,*

*la que inventa la forma y el sentido
en todo lo que abarca el pensamiento.
Luces, formas, el mundo, el sufrimiento,*

*el cosmos y sus leyes, el latido
de lo que tiene voluntad y vida,
todo es objeto de su curiosa mira.*



• Β ί β λ ο ς •

UNA GENEALOGÍA DE LA ACELERACIÓN

Dailos de Armas Magaña

Byung-Chul Han, *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*, Herder, Barcelona, 2015, 163 pp.

La época de la aceleración ya ha quedado atrás. Con esta impactante afirmación, que parece desafiar la evidencia de unos hechos que por todas partes en nuestra vida cotidiana, dominada por los intercambios de información a velocidades cada vez más vertiginosas, hablan justamente de lo contrario, comienza el que tal vez sea el libro de mayor alcance y recorrido teórico hasta la fecha de una de las figuras más destacadas del panorama filosófico actual: el surcoreano, y profesor de la Universidad de las Artes de Berlín, Byung-Chul Han. En un constante diálogo con Heidegger, Nietzsche y Aristóteles, los tres pilares sobre los que Han levanta su diagnóstico de la crisis de la sociedad tardomoderna, el filósofo surcoreano nos explica que ella, la época de la aceleración, ha quedado atrás no porque las cosas de nuestro mundo hayan dejado de acelerarse, sino porque dicha aceleración ya no puede entenderse por sí misma (si es que alguna vez pudo). La

crisis de sentido actual, descrita en *La sociedad del cansancio*, uno de sus libros más celebrados, como una superabundancia de positividad que sitúa el origen de la violencia hacia el yo no ya en un afuera que responde al esquema inmunológico propio-extraño característico de épocas anteriores, sino en la inmanencia de sus propios estados neuronales patológicos, es una crisis temporal. Esta se manifiesta como disincronía, es decir, como una dispersión o carencia de orden temporal, cuya responsable, afirma Han, es la atomización del tiempo. La atomización del tiempo significa que este ya no se experimenta como duración, como transcurrir ordenado dentro de una estructura narrativa, sino como un informe *pasar* de acontecimientos puntuales que no conoce principio ni final y que pone a la subjetividad en el disparadero de una aceleración infinita de la vida social dominada por el imperativo del trabajo. La positivación absoluta que nutre la sociedad de la información, y que está detrás de las patologías psíquicas del sujeto de rendimiento actual, definido por Han en *La sociedad del cansancio* como sujeto que se explota a sí mismo con una efectividad infinitamente superior a la de cualquier agente externo, no puede entenderse sin las alteraciones temporales que produce esa disincronía. De este modo, el análisis ontológico de la temporalidad, tal y como Heidegger había expuesto ya en *Ser y tiempo*, debe ser una parte fundamental del diagnóstico de la crisis de sentido de la época, diagnóstico que en *El aroma del tiempo* cristaliza en el descubrimiento de la incapacidad del ser humano actual para la *vita contemplativa*.

El libro de Han traza un recorrido por “las causas y síntomas de la disincronía” (p. 10), recorrido que sin embargo no se agota en su faceta diagnóstica, sino que ofrece una suerte de praxis terapéutica a través de la inversión de fuerzas entre la *vita activa* y

la *vita contemplativa*. La recuperación de la temporalidad propia de esta última, radicalmente opuesta a la temporalidad acelerada del *animal laborans*, constituye el núcleo de la propuesta del autor de *La sociedad del cansancio*, una propuesta elaborada desde la tradición fenomenológico-hermenéutica que pone al filósofo surcoreano en la estela de los grandes proyectos finiseculares de indagación crítica de la modernidad, tales como los de Foucault, Agamben o Blumenberg.

El fenómeno de la aceleración, pues, es mucho más complejo de lo que parece. Podríamos decir que, en ese sentido, el ensayo de Han es una especie de *genealogía de la aceleración*. Esta investigación del origen de la crisis temporal del presente ya se encontraba prefigurada de alguna forma tanto en Nietzsche como en Heidegger. Ella tiene su expresión más pura en lo que Han denomina “muerte a destiempo”, es decir, la muerte reducida a un perecer que, debido a la atomización y fragmentación del tiempo en presentes vacíos de significado que se suceden sin rumbo, es siempre externo, perturbador, ajeno a la trama de sentido de la propia vida. Esta muerte a destiempo, colofón inquietante de la vida sometida a procesos de masificación y homogenización cada vez mayores, es la muerte a la que deben enfrentarse tanto el “último hombre” de Nietzsche, como el hombre unidimensional, el “se” impropio heideggeriano. En ambos casos, dice Han, el vaciamiento del presente de toda tensión temporal favorece la aparición de formas de vida sometidas a la tiranía de lo igual.

En ese presente atomizado el tiempo se desboca en una duración vacía, transcurre imparable como una sucesión de acontecimientos sin memoria ni proyecto más allá de lo que se dice y de lo que se piensa. Debido a esta neutralidad temporal del presente, indiscernible del que viene y del que se va, idéntico a cual-

quier segmento de la línea de puntos atomizados que constituye la vida cegada por el potente foco de lo actual, resulta imposible morir “en el momento justo” (p. 22). La destemporalización del presente implica el descoyuntamiento de sus articulaciones de sentido, de modo que los acontecimientos, no sujetos ya al ritmo del mundo de la vida y su trama gravitatoria de relaciones de significación históricas, se aceleran de manera exponencial en un espacio sin resistencias. Dentro de este espacio carente de toda direccionalidad, pues, cualquier final es contingente. El verdadero problema de la aceleración nerviosa del mundo actual, sentencia Han, es que “la vida ha perdido la posibilidad de *concluirse con sentido*” (p. 26).

La aceleración remite, por lo tanto, a un tiempo que ya no despliega ninguna fuerza ordenadora, a un tiempo vacío, sin aroma. Este es, precisamente, el tiempo desarticulado de la información, el “tiempo de puntos” (p. 36) que posibilita que ella se deje “almacenar y emplear a voluntad” (p. 20). Una de las claves de la interpretación que hace Han de la crisis de sentido de la época radica en la afirmación de que este paradigma temporal ya nada tiene que ver con la temporalidad en la que vivían las sociedades del pasado (ni siquiera con las del pasado *más reciente*), por lo que el problema de la aceleración exige una perspectiva de análisis completamente distinta. Filósofos y filósofas como Baudrillard, Foucault o Hannah Arendt aún reflexionan sobre los avatares de la modernidad dentro de las coordenadas del tiempo histórico, un tiempo, en mayor o menor medida, narrativo. La narratividad es, en efecto, la característica principal tanto del tiempo histórico, que ordena los acontecimientos en una línea orientada esencialmente hacia el futuro, como del tiempo de la imagen mítica del mundo al que aquel sustituye, esto es, el

mundo donde lo único que tiene sentido es “la eterna repetición de lo mismo, la reproducción de lo ya sido, de la verdad imperecedera” (p. 30). La aparición del tiempo histórico está marcada por la sustitución de Dios como “amo del tiempo” (p. 34): este cambio de régimen hace que el tiempo se desestabilice, que se escorde hacia el futuro, hacia donde el hombre proyecta su plan de salvación. El progreso como motor de la historia es el agente que trae la aceleración al mundo. Sin embargo, solo con el final de la historia ella impone su dominio, es decir, “cuando la línea pierde la tensión narrativa o teleológica” y “se descompone en puntos que *dan tumbos* sin dirección alguna” (p. 35). El final de la historia da lugar, así, al paradigma del tiempo atomizado, un tiempo discontinuo entre cuyos puntos se abre un vacío que la narratividad de las temporalidades mítica e histórica había repellido. Según Han, “la atomización y el aislamiento se extienden a toda la sociedad” (p. 37) y son las responsables de las nuevas formas de violencia de nuestra época, dentro de las cuales cobra una especial importancia la violencia que el sujeto de rendimiento se inflinge a sí mismo en un esquema post-inmunológico de autoexplotación.

Solo después de la exposición de las temporalidades mítica, histórica y post-histórica la tesis fuerte de Han, esto es, que la aceleración no es un fenómeno primario sino un proceso secundario derivado de la falta de gravitación ontológica del tiempo atomizado, adquiere su verdadera profundidad filosófica. La des-temporalización en la que vive la actual sociedad de la información es experimentada como des-narrativización, es decir, como la incapacidad de la subjetividad para “reunir los acontecimientos a *su* alrededor” (p. 48). Esta incapacidad desemboca, finalmente, en una crisis de identidad, algunas de cuyas mani-

festaciones son la vivencia de la muerte como un suceso carente de sentido, y por lo tanto ajeno al desarrollo acelerado de nuestra vida, y la sensación de estar abandonados a un deambular sin rumbo, flotante, a un “movimiento sin guía alguna” (p. 56) sobre la Tierra.

El “flotar” del que habla el filósofo surcoreano, el desarraigo de la subjetividad inmersa en el trajín de una vida cotidiana cada vez más despersonalizada, no es un tema nuevo de la historia de la filosofía. Nietzsche, Husserl o Heidegger, por citar solo a los más importantes, alertaron a principios del s. XX del empobrecimiento de la experiencia humana en un mundo dominado totalmente por el imparable desarrollo de las ciencias físico-matemáticas de la modernidad. La tesis de Han no sería, pues, en modo alguno original si no fuese por su reivindicación de la vida contemplativa como antídoto contra la existencia vacía del presente sin duración. Esa vida desafía el paradigma temporal de la aceleración informativa, cuya acumulación incesante de imágenes y acontecimientos hace imposible la demora, entendida aquí, al contrario de lo que la semántica de lo cotidiano parece sugerirnos, como el lugar de la verdad y del conocimiento. Pues ellos, afirma Han, “remiten a la duración” (p. 65).

El bello excursus por *En busca del tiempo perdido* de Proust ofrece a Han la posibilidad de profundizar en esta relación entre conocimiento y demora que está en la base de su recuperación de la *vita contemplativa*. La novela de Proust, cuya última parte, *El tiempo recobrado*, sale a la luz en 1927, el año de publicación de *Ser y tiempo*, “es un intento de devolver la estabilidad a la identidad del yo, que amenaza con desintegrarse” (p. 68). Dicha estabilidad es el resultado de un sentimiento de duración que permite experimentar, dice Han, “el aroma del *tiempo*” (p. 70). En Proust el gusto y el olfato consiguen desafiar el hundimiento

irreversible de las cosas en el pasado al entretejer en una composición narrativa acontecimientos distantes entre sí, composición en la que el yo vuelve a sí mismo y se recoge en la calidez de una “trama temporal de referencias y afinidades” (p. 73) cargada de significación. Solo en esta trama las cosas son verdaderas, ya que “la verdad es lo opuesto de la mera sucesión fortuita” (p. 74). La verdad se manifiesta allí, por lo tanto, donde el tiempo tiene su aroma, y no en la neutralidad aséptica de la información, cuya aceleración constante conduce a la atomización de la identidad, la antítesis ontológico-existencial de la demora feliz en la cordialidad del Ser y la comprensión.

Heidegger representa, a ojos de Han, el paralelo filosófico de este recogimiento evocado por el arte narrativo de Proust. Para Heidegger, la desintegración del tiempo en una mera sucesión de presentes puntuales afecta necesariamente a la identidad del *Dasein*. Por eso es necesaria una estrategia que recupere el dominio perdido sobre el tiempo “a partir de una movilización existencial del sí-mismo” (p. 98). Esta estrategia se concreta en un “recogerse primeramente desde la *dispersión* y la *inconexión*” (p. 95), lo que significa devolver el tiempo a un suelo de significación para la vida. Sin embargo, según Han este recogimiento contemplativo como estrategia de movilización del sí mismo ante las amenazas tardomodernas de desintegración del yo solo se hará visible en el Heidegger tardío, cuando la resolución del *Dasein* en favor de una existencia auténtica, que define todo el proyecto de *Ser y tiempo* y que aún lleva implícita la primacía de la *vita activa*, sea sustituida por una relación con el mundo de signo muy distinto, la “serenidad”. Ella, que evoca el tiempo de la perdurabilidad y el sosiego, despliega una “duración aromática” (p. 121) inaprehensible para la estrechez de miras de la resolución.

Heidegger presenta esta temporalidad a través de la hermosa figura del “camino de campo” (*Feldweg*). Para el filósofo alemán este es un camino de repetición y recolección, es decir, una senda por la que uno no se apresura hacia una meta, sino en la que se detiene, se demora, y en la que “todo permanece bajo el sobrio resplandor de un orden abarcable” (p. 100). La calidez de la narración aromática evocada por Proust, el simple “resplandor” de las cosas del camino de Heidegger, es lo que se pierde en la aceleración del proceso de vida, cuya ausencia de facticidad “las deja sin brillo propio, sin peso propio y las degrada a objetos que se fabrican” (p. 103).

Las autopistas de la información por las que transitamos actualmente a velocidades supersónicas no dejan tiempo a la demora, tampoco hay en ellas nada que *contemplar*. Solo el ser da lugar al demorarse, de forma que, según Heidegger, “la época de las prisas y la aceleración es, por lo tanto, una época del olvido del ser” (p. 110). La recuperación de la *vita contemplativa* nos saca de ese estado de penuria ontológica que no conoce otra relación con las cosas que su aniquilación consumista. Esta es, por así decirlo, el corolario de la temporalidad del trabajo, cuyo énfasis en el actuar inmediato es absoluto, y que es extraña a la demora feliz en la significatividad gravitatoria del mundo de la vida. Han afirma que el aburrimiento profundo, “la característica de la época actual” (p. 117), es la consecuencia lógica de este vaciamiento temporal que exige la *vita activa*, ya que ella, entendida como una vida ajena a la perdurabilidad y el sosiego, no es capaz de crear ningún lazo duradero con las cosas. La vida se ve arrastrada así a la búsqueda maníaca de novedades que oculten el vacío tedioso que se abre entre los picos de actualidad de la existencia atomizada, haciendo del tiempo de ocio una exten-

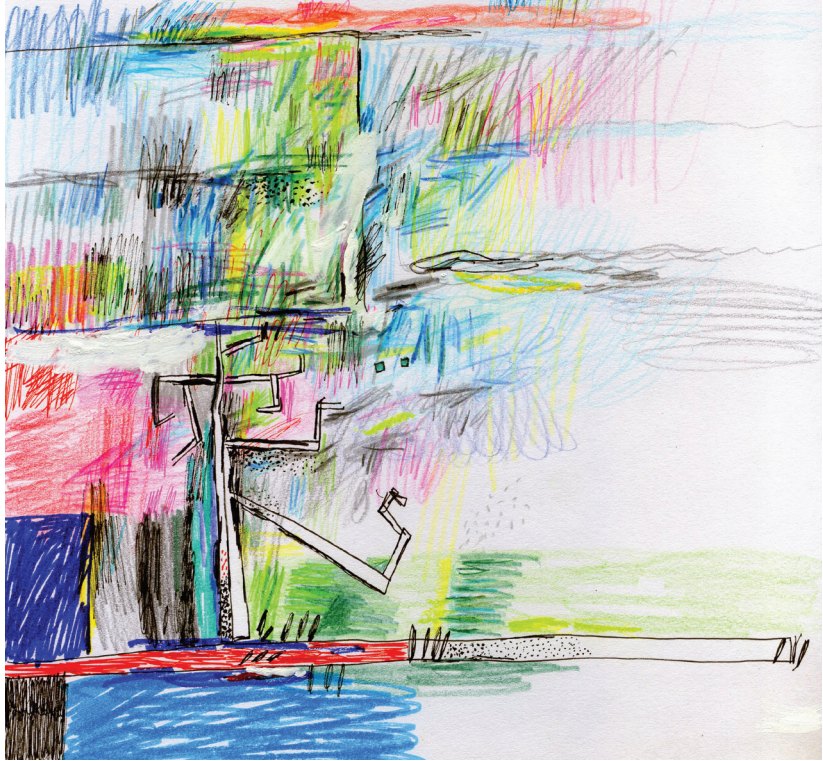
sión superflua de la desenfrenada actividad laboral. Frente a ella, la praxis terapéutica de base heideggeriana que Han propone en *El aroma del tiempo* consiste, finalmente, en recuperar el antiguo significado aristotélico de ocio como *theorein*, significado “que no tiene mucho que ver con el ocio o el *tiempo libre* en el sentido actual” (p. 123).

El ocio aristotélico (*skhole*) alude a la calma contemplativa que en el tipo de vida que el Estagirita denomina *bios theoretikos* “se ocupa de las cosas eternas e inmutables, que descansan en sí mismas” (p. 125). Él está, por lo tanto, más allá del trabajo pero también de la inactividad, ya que es una capacidad especial “que debe ser educada” (p. 126) y que nada tiene que ver con la desconexión o la relajación. Ella posee su propia temporalidad separada como por un abismo de la temporalidad de las actividades útiles y necesarias, que son actividades ocupacionales (*a-skholia*) en la medida en que no procuran tranquilidad. Según Han, “la cultura antigua del ocio señala, vista en perspectiva, que es posible un mundo distinto al actual” (p. 125), en el que la *vita activa* posee una preponderancia absoluta.

Como ocurre muchas veces con el ensayo de tipo filosófico, lo realmente destacable del libro de Han es más el recorrido y la forma con que nos presenta el problema y sus diferentes aristas, que la conclusión propiamente dicha. La riqueza metafórica y la sensibilidad de las imágenes que nos transportan al fascinante mundo narrativo del autor, situado en la frontera difusa entre la cultura del Extremo Oriente y el canon literario de Occidente, unida a la potencia de la tradición fenomenológico-hermenéutica desde la que articula su propuesta, hacen de esta obra un lugar de paso inevitable dentro del panorama filosófico actual, y palían en gran medida la carencia de un plan ético-político que

acompañe y dé *profundidad social* a su estrategia ontológica. Aunque esa tarea queda por hacer, la senda abierta por Byung-Chul Han nos convence de que otra vida, menos aburrida, menos vacía, es posible.

Que los más débiles tienen derecho a la protección
a la libertad, a la capacidad de elegir,
a la vida



PILAR BENITO OLALLA

***BARUCH SPINOZA. UNA NUEVA ÉTICA PARA LA
LIBERACIÓN HUMANA***

Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 2015



Antonio Salido Fernández

Sigue siendo Spinoza hoy un misterio, temido y desconocido a partes iguales, y esto no sólo para el gran público, sino también para la mayor parte de los filósofos académicos o profesionales. El temor y el desconocimiento devienen como el efecto y la causa, respectivamente, de la complejidad y dificultad en el contenido y de la estructura de su obra fundamental: *Ética demostrada según el orden geométrico*. Brilla, sin embargo, de vez en cuando, en nuestro árido y oscuro panorama intelectual algún cristal pulido con trabajo y honestidad que pretende hacernos ver a través de la enigmática y cautelosa niebla con la que Spinoza envolvió su más importante obra, la claridad y nitidez de sus ideas, desvelando así hasta qué punto nuestro temor ante su obra

no era más que la ignorancia que se origina, como tan bien sabía nuestro autor, en la más pura inactividad del alma: la pereza.

El libro que, contrariamente a lo que dicta la teoría de las pasiones de Spinoza, ha estado ocupando mi pensamiento en los últimos dos meses por la luz que desprende desde el primer capítulo es el volumen de **Pilar Benito Olalla: Baruch Spinoza. Una nueva ética para la liberación humana.**

A nadie se le oculta que, por las razones arriba aducidas, un libro que trate del estudio de la *Ética* de Spinoza es, cuando menos, una rareza anacrónica. Pese a que la *Ética* de Spinoza ofrece casi todos los elementos, ya sea en la forma clara y distinta cartesiana, o como golpe de intuición que más tarde hará brillar Nietzsche, para la autodeterminación y la vida feliz del ser humano, pese a que es hoy cuando la ciencia, sobre todo en las ramas de la medicina y de la concepción física de la realidad, está comenzando a presentir la profundidad de la filosofía del paciente pulidor de lentes en el estudio de la neurobiología y la psiquiatría o en el tratamiento de la realidad como pura energía activa ordenada en la Física Cuántica.

Spinoza sigue apareciendo como un pensador oscuro y difícil, rayano en los arcanos de la incomprendibilidad mística. Almas perezosas y, por tanto, siempre en la oscuridad de la ignorancia, preferimos la divulgación del hecho científico o la asunción pasiva de lo que un sistema totalizador, sea éste de naturaleza trascendente (religión) o, lo más común, de naturaleza inmanente (capitalismo económico), nos inculca acerca de la libertad y la felicidad humanas, a la actividad del pensamiento que aspira, quiere, desea remontarse a las primeras causas que expliquen y realicen la verdad de lo real y lo humano.

El estudio de Pilar Benito Olalla es una manifestación de esa cada vez más excepcional actividad del pensamiento que diluye la pereza y el miedo, adentrándose de forma concienzuda y exhaustiva, *con fuerza*, le gustaría decir a Spinoza, en la dificultosa niebla con la que Baruch protegió su obra magna de la mirada siempre atónita de los que nunca intentaron ni intentarán jamás llegar a la realización efectiva y afectiva de lo que verdaderamente son. *Caute!*

Está centrada la investigación en los libros III, IV y V de la *Ethica ordine geometrico demonstrata*, con un análisis minucioso, preciso como el de un cirujano, que sigue la ruta deductiva de Spinoza desde las definiciones y proposiciones, a las demostraciones y los escolios. La autora se adentra en el maravilloso entramado de los afectos en el libro III, no sin antes ofrecer una visión *macroscópica* con el objetivo, bien delimitado, de explicar el fundamento del tratamiento central que el estudio de las pasiones tiene en la *Ética* de Spinoza. Se lleva a cabo esta mirada desde dos laderas que constituyen el contenido de los dos primeros capítulos del libro.

Desde una perspectiva sincrónica, Pilar Benito Olalla expone los factores biográficos, sociales, políticos y culturales, desde donde se fraguan en el carácter y personalidad de Spinoza las ideas que, más tarde, su pensamiento imprimirá como teoría indeleble en la historia de la filosofía. Acompañado de un aparato crítico enorme (como corresponde a un trabajo de estas características), hace que este primer capítulo no sea una mera biografía más al uso, sino un auténtico revivir y transitar por las posibilidades y vicisitudes de la vida y el tiempo de B. Spinoza. Particularmente interesantes y evocadores son los apartados referidos al barroco como suelo matriz de la filosofía de spinoziana. Allí,

la autora, con auténtica maestría y sensibilidad, nos traslada al mundo de luz tenue, *acuática*, fusión de pasión y paz, de deseo y calma, de instinto y geometría que culminará en el brillante análisis de Vermeer y Rembrandt, como los paradigmas que supieron expresar y plasmar la peculiaridad del Barroco holandés, del que, como suelo nutricio, brotaron las intuiciones fundamentales de la teoría de los afectos de Spinoza.

Desde un punto de vista diacrónico, el segundo capítulo, analiza los antecedentes históricos de la teoría spinoziana de los afectos centrándose en el antecedente lejano de la teoría estoica y en el inmediato cartesiano. Desde un conocimiento profundo y muy serio de la Estoa la autora logra rastrear con claridad las huellas o ecos de aquellos lejanos tiempos que resonaron en el alma de Spinoza, a la par que destila lo propio y peculiar que brotó de ella. Con el mismo propósito, alejándose de los trillados caminos que, de forma un tanto simplista, contraponen, sin más, la teoría de las pasiones de Descartes a la de Spinoza, Pilar Benito Olalla logra mantener la ecuanimidad para, con honestidad y justicia intelectual, establecer cuáles fueron las influencias reales de Descartes sobre la teoría afectiva de Spinoza.

Los capítulos tercero, cuarto y quinto, se corresponden, como ya se ha dicho, con los libros III, IV y V de la *Ética*, y constituyen el corpus central del libro. En diálogo constante con los libros I y II, la autora va recreando desde sus cimientos la construcción del asombroso edificio teórico de las pasiones, dotándola de perspectiva y movimiento. Aquí, precisamente, reside la auténtica novedad de la obra: Pilar Benito Olalla recrea la construcción de la *Ética* de Spinoza logrando que los fotogramas, esto es, el análisis de las definiciones, demostraciones y escolios, cobren movimiento, vida, asistiendo con ello a la *dinamis* o

potencia del pensamiento de spinoziano, del cual la *Ética* es sólo una manifestación.

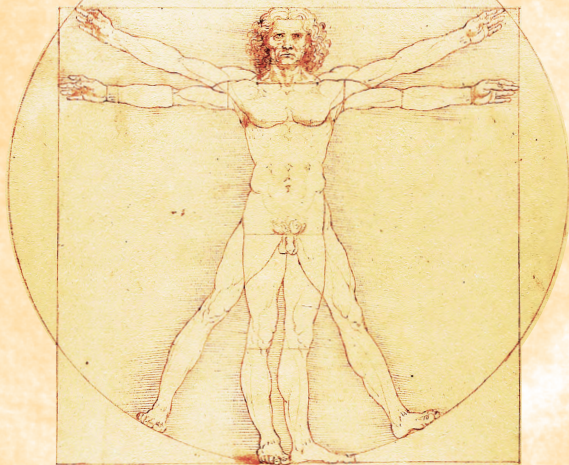
El estudio de la *Ética* se lleva a cabo desde tres dimensiones (ontológica, física y óptica) que actúan a modo de cámaras fijas desde dónde se recogen distintos planos en el análisis del contenido de la *obra*, desde el que cada una de ellas opera de forma independiente y simultánea. El movimiento adviene en la imbricación, en el montaje y continuidad con los que la autora logra armonizar, unir y fusionar las tres perspectivas. Gracias a esta labor, el lector puede situarse en esa simultaneidad de planos o dimensiones, asistiendo, con asombro en muchas ocasiones, al desarrollo dinámico de la arquitectura geométrica de la *Ética* de Spinoza, consiguiendo, de este modo, que este libro se aleje sustancialmente del mero análisis estático y secuencial propio y característico, por otra parte, de la mayor parte de los trabajos de esta índole.

Entenderá ahora el lector de esta breve recensión por qué he obrado en contra del parecer de Spinoza, al haber agotado en exclusividad toda la energía y potencia de mi pensamiento en una obra, paradójicamente, dedicada a la recreación del suyo.

Antonio Salido Fernández

Profesor de Filosofía en el IES Hernández Pacheco de Cáceres

X JORNADAS FILOSÓFICAS “PARADOXA” FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN



◦ CÁCERES, DEL 13 DE FEBRERO AL 7 DE MAYO DE 2016 ◦

PROGRAMA DE LAS X JORNADAS DE FILOSOFÍA

SÁBADO 13 DE FEBRERO

9:00 horas: Inauguración de las Jornadas.

9:30 horas: ANTONIO CAMPILLO: “Educación, democracia y filosofía”.

SÁBADO 12 DE MARZO

9:30 horas: JUAN IGLESIAS MARCELO: “Paisajes desde mi rincón”.

SÁBADO 9 DE ABRIL

9:30 horas: FRANCISCO MOLINA ARTALOITYA: “Interdisciplinariedad y didáctica de la filosofía”.

SÁBADO 7 DE MAYO

9:30 horas: JESÚS CONILL: “¿De la educación en virtudes y valores a la neuroética?”.

ORGANIZA:

ASOCIACIÓN DE FILOSOFOS EXTREMEÑOS (AFEx)

COLABORAN:

CPR DE CÁCERES

BIBLIOTECA PÚBLICA DE CÁCERES

JUNTA DE EXTREMADURA



LUGAR DE CELEBRACIÓN DE LAS JORNADAS:
SALÓN DE ACTOS DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA DE CÁCERES
“A. RODRÍGUEZ-MOÑINO / M. BREY”