

CUADERNOS DE PENSAMIENTO

REVISTA DEL SEMINARIO ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ / Nº 36



**Número monográfico sobre
Humanismo, técnica,
y transformación digital**

Nueva sección miscelánea

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ANCOS MORALES, Beatriz de | JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Lydia |
| ANTÓN-SANCHO, Álvaro | JIMÉNEZ REDONDO, Juan Carlos |
| BAVIERA PUIG, Tomás | LÓPEZ-PÉREZ, Sheila |
| BONET-SÁNCHEZ, José V. | MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, Luis Manuel |
| CASTRO, Patrick Paul de | MIRÓ I COMAS, Abel |
| CAYUELA CAYUELA, Aquilino | MORET MOLINER, Blanca |
| CEBRIÁN GUINOVRT, Elena | MUÑOZ ALCÓN, Ana Isabel |
| GARCÍA DOMÍNGUEZ, Manuel | ORDÓÑEZ-OLMEDO, Eva |
| GONZÁLEZ CASTRO, Claudia | PARRA BERNAL, Lina Rosa |
| GONZÁLEZ TEODORO, Jorge Rafael | PEÑACOBARRIBAS, Alejandra |
| GUTIÉRREZ MARTÍN, Noelia | RÍOS SÁNCHEZ, Nuria María |
| HEREDERO CAMPO, Martín | RODRÍGUEZ AZOR, Raúl |
| IRIAS ALFARO, Bryan Jesús | TOLONE, Oreste |



Seminario «*Ángel González Álvarez*»
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

Cuadernos de Pensamiento 36

Publicación del Seminario “*Ángel González Álvarez*”
de la Fundación Universitaria Española

*Publication of the Philosophy Department “Ángel González Álvarez”
of Fundación Universitaria Española*

Número 36, Vol. 2 (2023)

Número monográfico sobre
Humanismo, técnica, y transformación digital

*Monograph on Humanism
Technology and Digital Transformation*

Nueva sección Miscelánea

New Miscellaneous Studies section

Seminario “*Ángel González Álvarez*”
Fundación Universitaria Española

Cuadernos de pensamiento es la revista del Seminario “Ángel González Álvarez”, de la Fundación Universitaria Española. Desde 1987 recoge en sus páginas el resultado de la investigación de numerosos autores españoles y extranjeros. Su objetivo es la investigación y difusión del pensamiento filosófico, jurídico, político y humanístico, desde una perspectiva multidisciplinar. Se dirige a especialistas en la investigación filosófica y las humanidades. Publica exclusivamente artículos originales.

Cuadernos de pensamiento is the Journal of the Philosophy Department “Ángel González Álvarez”, of Fundación Universitaria Española. Since 1987 it collects in its pages the results of the research of numerous Spanish and foreign authors. Its objective is the investigation and dissemination of philosophical, legal, political and humanistic thought, from a multidisciplinary perspective. It is aimed at specialists in philosophical research, professors and students of philosophy and humanities. It publishes only original articles.

Indexación de datos: la revista *Cuadernos de Pensamiento* está incluida en DOAJ (Directory of Open Access Journals), Redalyc, Catálogo 2.0 Latindex, ERIHPlus y REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico). Está indizada en Miar (Universidad de Barcelona), en Carhus Plus (Próximo catálogo), en Dialnet (Universidad de La Rioja). En la base de datos especializada de ESBCO de The Philosopher’s Index with Full Text; y está clasificada en C.I.R.C. con una B en el área de Ciencias Humanas.

Data indexing: *Cuadernos de Pensamiento* has been evaluated and included in DOAJ (Directory of Open Access Journals), Redalyc, Catálogo 2.0 Latindex, ERIHPlus and REDIB (Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge). It is indexed in Miar (University of Barcelona), in Carhus Plus (Next catalog), in Dialnet (University of La Rioja). It has been included in the ESBCO specialized database of The Philosopher’s Index with Full Text; and appears in the C.I.R.C. classification as *group B* Human Sciences.

SECRETARÍA / ADMINISTRATION
Alcalá, 93. 28009 Madrid (España)
Teléfono (0034) 914 311 193
E-mail: pensam@fuesp.com
<https://revistas.fuesp.com/cpe>

ISSN: 0214-0284 / ISSN-e: 2660-6070
Depósito Legal: M-37.362 - 1987



Copyright © 2023 Revista *Cuadernos de Pensamiento*
Open Access. La edición electrónica de la revista se publica bajo una licencia Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) no se usen para fines comerciales; c) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

Copyright © 2023 *Cuadernos de Pensamiento* Journal
Open Access. The electronic edition of the journal is published under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) license. They may be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed, provided that: a) authorship and the original source of publication (journal, publisher and URL of the work) are cited; b) they are not used for commercial purposes; c) the existence and specifications of this license for use are mentioned.

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM

DIRECTORA / DIRECTOR

LYDIA JIMÉNEZ

Universidad Católica de Ávila

EDITORA JEFE / EDITOR IN CHIEF

María Teresa Cid Vázquez

Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)

CONTACTO / CONTACT

Seminario “Ángel González Álvarez” de Pensamiento

C/ Alcalá 93, 28009 Madrid

María Teresa Cid Vázquez

Teléfono: (0034) 914311122

Correo electrónico: pensam@fuesp.com

CONSULTORES / CONSULTING EDITORS

Enrique Alarcón Moreno, *Universidad de Navarra (España)*

Alexander Fidora Riera, *Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Christoph Ohly, *Kölner Hochschule für Katholische Theologie, Colonia (Alemania)*

María del Carmen Paredes Martín, *Universidad de Salamanca (España)*

Conrad Vilanou Torrano, *Universidad de Barcelona (España)*

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Angela Ales Bello, *Centro Italiano di Ricerche fenomenologiche, Roma (Italia)*

Rafael Alvira Domínguez, *Universidad de Navarra, Pamplona (España)*

Juan Arana Cañedo-Argüelles, *Real Academia de Ciencias Morales y Políticas (España)*

Enrique Bonete Perales, *Universidad de Salamanca (España)*

María Teresa Cid Vázquez, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

Teófanos Egido, *Universidad de Valladolid (España)*

Sara Gallardo González, *Universidad Católica de Ávila (España)*

María Esther Gomez De Pedro, *Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile (Chile)*

Amancio Labandeira, *Universidad Complutense, Madrid (España)*

Ricardo Martín de la Guardia, *Universidad de Valladolid (España)*

Mora Perpere Viñuales, *Pontificia Universidad Católica Argentina (Argentina)*

José Tomás Raga Gil, *Universidad Complutense, Madrid (España)*

María Lourdes Redondo, *Universidad Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo (Perú)*

Ignacio Sánchez Cámara, *Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España)*

Rubén Sánchez Muñoz, *Universidad de Puebla (México)*

Gabriela Schmidt, *Ludwig-Maximilians-Universität München, Munich (Alemania)*
 Marianne Schlosser, *Universität Wien, Viena (Austria)*
 Juan Fernando Sellés Dauder, *Universidad de Navarra, Pamplona (España)*
 Francesco Valerio Tommasi, *Università degli Studi di Roma La Sapienza, Roma (Italia)*

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS / BIBLIOGRAPHIC NEWS

Nuria María Ríos Sánchez, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

COLABORADORAS / STAFF MEMBERS

Miriam Ramos Gómez, *Escuela Universitaria Fray Luis de León, Valladolid (España)*

María Luisa Pro Velasco, *Universidad Católica de Ávila (España)*

COMITÉ INTERNACIONAL DE REVISORES CIENTÍFICOS / INTERNATIONAL COMMITTEE OF SCIENTIFIC REVIEWERS

José Ángel Agejas Esteban, *Universidad Francisco de Vitoria, Madrid (España)*

Jorge Luis Álvarez, *Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

Álvaro Antón Sancho, *Escuela Universitaria Fray Luis de León, Valladolid (España)*

Salvador Antuñano Alea, *Universidad Francisco de Vitoria, Madrid (España)*

María Arriola Jiménez, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

Beatriz Bullón de Mendoza, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

Noa María Carballa Ribas, *Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

María Jesús Carravilla Parra, *Universidad Católica de Ávila (España)*

Gloria Casanova Mayordomo, *Universidad Católica de Valencia (España)*

Jesús Manuel Conderana Cerrillo, *Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

María Carmen Chivite Cebolla, *Universidad Católica de Ávila (España)*

Luz María Fernández Mateos, *Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

Santiago García-Jalón de la Lama, *Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

Emilio García Sánchez, *Universidad Cardenal Herrera-CEU, Valencia (España)*

Jordi Gayà Estelrich, *Maioricensis Schola Lullistica, Mallorca (España)*

María Eugenia Gómez Sierra, *Universidad Complutens, Madrid (España)*

Susan Hegarty, *Dublin City University, Dublin (Irlanda)*

Begoña Lafuente Nafria, *Universidad Católica de Ávila (España)*

María José Luciáñez Sánchez, *Universidad Autónoma, Madrid (España)*

Elena Martín Acebes, *The Catholic University of America, Washington D.C. (EEUU)*

Iván Martín Gómez, *Universidad Católica de Ávila (España)*

María Martín Gómez, *Universidad de Salamanca (España)*

Feliciano Merino Escalera, *Instituto de Filosofía Edith Stein, Granada (España)*

Albert Moya Ruiz, *Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona (España)*

José Luis Orella Martínez, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

Eduardo Ortiz LLueca, *Universidad Católica de Valencia (España)*
Antonio Piñas Mesa, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*
Pedro Pérez Cuadrado, *Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España)*
Paniel Reyes Cárdenas, *Universidad, Puebla (México)*
Ana Risco Lázaro, *Universidad Católica de Valencia (España)*
María Rodríguez Velasco, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*
Rosa Sánchez Barragán, *Universidad Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo (Perú)*
Dalia J. Santa Cruz-Vera, *Universidad Católica de Colombia, Bogotá*
Juana Sánchez-Gey Venegas, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*
Francisca Tomar Romero, *Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España)*
Jaime Vilarroig Martín, *Universidad Cardenal Herrera-CEU, Madrid (España)*

PERIODICIDAD ANUAL

Cuadernos de Pensamiento

36

2023



Publicación del Seminario «Ángel González Álvarez»
de la Fundación Universitaria Española

*Publication of the Philosophy Department “Ángel González
Álvarez” of the Fundación Universitaria Española*

Número monográfico sobre
Humanismo, técnica, y transformación digital

*Monograph on
Humanism, Technology and Digital Transformation*

Número 36, Vol. 2 (2023)

Coordinado por / Coordinated by
María Teresa Cid Vázquez / Miriam Ramos Gómez /
María Luisa Pro Velasco

SUMARIO / SUMMARY

Presentación	
LYDIA JIMÉNEZ	15

ESTUDIOS MONOGRÁFICO / MONOGRAPHS

Metodología e investigación: ¿es posible superar el reduccionismo científico?	
JUAN CARLOS JIMÉNEZ REDONDO	21

Una sociedad tardía. La tecnificación de la feminidad y la “elastificación” de la vida	
AQUILINO CAYUELA	51
Marx y la técnica: ¿el progreso humano conlleva la explotación de la naturaleza?	
SHEILA LÓPEZ-PÉREZ	75
Presencia: una ética más allá del solo <i>homo sapiens</i>	
BRYAN JESÚS IRIAS ALFARO	101
El papel de la cosmovisión cristiana en el origen y la preservación del conocimiento científico	
TOMÁS BAVIERA	121
El <i>Ars</i> de Ramón Llull y el principio de conveniencia (segunda parte)	
ABEL MIRÓ I COMAS	141
Lecciones renacentistas para un alfabetismo digital: sobre la lectura en tiempos de pdf	
MANUEL GARCÍA DOMÍNGUEZ, BLANCA MORET MOLINER	171
Afrontando la exclusión y la brecha digital mediante un uso humano de las TIC	
ALEJANDRA PEÑACOBIA ARRIBAS, ANA ISABEL MUÑOZ ALCÓN, LINA ROSA PARRA BERNAL, CLAUDIA GONZÁLEZ CASTRO	201
Comunidades de aprendizaje educativas: un enfoque integral	
EVA ORDÓÑEZ-OLMEDO, NOELIA GUTIÉRREZ MARTÍN	225
Formación integral del estudiante universitario a través de textos literarios	
BEATRIZ DE ANCOS MORALES	251

ESTUDIOS MISCELÁNEA / MISCELLANEOUS STUDIES

Ser yo: entre la neurociencia y la moral	
JOSÉ V. BONET-SÁNCHEZ	273
Técnica, cuerpo y dualismo: una reflexión sobre la antropotecnia a partir de Ernst Jünger	
MARTÍN HEREDERO CAMPO	299

El sufrimiento vencido por el amor: redescubrir el sentido del sufrimiento humano	
RAÚL RODRÍGUEZ AZOR	321
La educación sensible al Origen: marco pedagógico que encuentra fundamento en el pensamiento de Edith Stein	
LUIS MANUEL MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ	343
Biological precursors of Ethics and Religion. Antonio Damasio and the homeostatic imperative	
ORESTE TOLONE	371
The Philosophy of Education of Edith Stein and Augustine	
PATRICK PAUL DE CASTRO	391

RESEÑAS /REVIEWS

ARANA, JUAN (2023). <i>Filosofía natural</i>	
ÁLVARO ANTÓN-SANCHO	413
CID VÁZQUEZ (ed.) (2023). <i>Aportaciones femeninas a una cultura humanista</i>	
NURIA MARÍA RÍOS SÁNCHEZ	418
SÁNCHEZ MARTÍNEZ, MERCEDES (ed.), (2023). <i>La persona real ante el mundo virtual</i>	
JORGE RAFAEL GONZÁLEZ TEODORO	424
NEWMAN, ELISABETH (2022). <i>Divina abundancia. El ocio, base de la vida académica</i>	
ELENA CEBRIÁN GUINOVART	427
NORMAS DE ADMISIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS COLABORACIONES	433
STANDARS FOR ADMISSION AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS	445

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO (orden alfabético):

CONTRIBUTORS TO THIS ISSUE (in alphabetical order):

ANCOS MORALES, Beatriz de
ANTÓN-SANCHO, Álvaro
BAVIERA PUIG, Tomás
BONET-SÁNCHEZ, José V.
CASTRO, Patrick Paul de
CAYUELA CAYUELA, Aquilino
CEBRIÁN GUINOVART, Elena
GARCÍA DOMÍNGUEZ, Manuel
GONZÁLEZ CASTRO, Claudia
GONZÁLEZ TEODORO, Jorge Rafael
GUTIÉRREZ MARTÍN, Noelia
HEREDERO CAMPO, Martín
IRIAS ALFARO, Bryan Jesús

JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Lydia
JIMÉNEZ REDONDO, Juan Carlos
LÓPEZ-PÉREZ, Sheila
MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, Luis Manuel
MIRÓ I COMAS, Abel
MORET MOLINER, Blanca
MUÑOZ ALCÓN, Ana Isabel
ORDÓÑEZ-OLMEDO, Eva
PARRA BERNAL, Lina Rosa
PEÑACOBÁ ARRIBAS, Alejandra
RÍOS SÁNCHEZ, Nuria María
RODRÍGUEZ AZOR, Raúl
TOLONE, Oreste

SECRETARÍA / ADMINISTRATION
Alcalá, 93. 28009 Madrid (España)
Teléfono (0034) 914 311 193
E-mail: pensam@fuesp.com
<https://revistas.fuesp.com/cpe>

Presentación

LYDIA JIMÉNEZ

*Presidenta de la Fundación Universitaria Española
Directora del Seminario “Ángel González Álvarez” de Pensamiento*

U nas breves palabras de presentación de este número 36 de *Cuadernos de pensamiento* que deseo sirvan, en primer lugar, de agradecimiento a todos los que han colaborado en su preparación, a los autores, revisores, editores y al servicio de publicaciones de la Fundación Universitaria Española. Me alegra anunciar que incorporamos a la revista una nueva sección. Además de la sección primera que es siempre un monográfico, en este caso, el segundo volumen sobre humanismo, técnica, transformación digital y su repercusión en la educación, a partir de este número, se inicia una nueva sección miscelánea con el objetivo de ampliar y mejorar nuestra revista, que estará permanentemente abierta a la recepción de manuscritos.

La nueva sección miscelánea se inaugura con los trabajos más relevantes –previa revisión por pares ciegos– presentados en el V Simposio internacional de la Sociedad de Filósofos Cristianos (SOFIC), sobre *Interioridad humana-presencia, conciencia y educación*, celebrado en la Universidad Católica de Ávila (España), en septiembre de 2023. Su temática enlaza, profundiza y amplía algunas de las cuestiones tratadas en la sección primera.

El cientifismo imperante ha obligado a introducir criterios cuantitativos en todos los ámbitos también en las humanidades, deslumbrados por el prestigio

y los avances de la ciencia y el mito tecnológico. Según Fabrice Hadjadj, nuestra época ya no es esencialmente la de la ideología sino la de la tecnología:

Hemos pasado del paradigma de la cultura al de la ingeniería. La cultura, cuyo modelo es la agricultura, acompaña el florecimiento y la fructificación de un modo dado por la naturaleza. La ingeniería, por el contrario, impone sus planes a una naturaleza reducida a un *stock* de materiales y energías. Hoy el *donum* ha quedado reducido a los *data*. Se explotan bases de datos; ya no se intenta prolongar una donación generosa (2021, p. 49)¹.

No se reconoce el carácter recibido de la vida (lo recibido, lo dado) porque ese rasgo supondría aceptar que nuestros talentos o capacidades “no son plenamente obra nuestra”, a pesar de los esfuerzos que dedicamos a desarrollarlos y ejercitarlos. Así, el constructivismo de la ideología de género no es más que un derivado de la tecnología contemporánea. Lo que hace que el hombre pueda presentarse como un sujeto *neutro* que construye su género es el hecho de que las biotecnologías reducen el cuerpo a una suma de funciones manipulables. Y para llevar a cabo la “elastificación” de la vida biológica, sobre todo en el mundo femenino, se produce una fuerte tecnificación de la vida y la dependencia de tratamientos hormonales y cosméticos.

La técnica decide qué es lo posible y correcto, la ideología se limita a escoger entre las posibilidades que ofrece la técnica. Quizá la devoción por la tecnología de las últimas décadas no haya sido sino una forma de reanimar nuestra fe en las posibilidades del ser humano y de su hacer en la realidad. Ahora bien, la salvación por la técnica convertida en absoluto, es la salvación del hombre por sí mismo. La seguridad que necesitamos no puede venir de la técnica, ni de la ciencia, sólo puede brotar de la fuerza moral del hombre, como recordaba Aleksandr Solzhenitsyn en el célebre discurso que pronunció en los años setenta del siglo pasado en la Universidad de Harvard:

Algunos representantes muy bien conocidos de su sociedad, tales como George Kennan, dicen: no podemos aplicar criterios morales a la política.

¹ Hadjadj, F. (2021). *La suerte de haber nacido en nuestro tiempo*. Rialp.

Así mezclamos el bien y el mal, lo derecho y lo torcido y damos oportunidad para el triunfo absoluto del Mal en el mundo. Por el contrario, sólo los *criterios morales* pueden ayudar a Occidente contra la estrategia bien prevista del mundo del comunismo. No hay otros criterios [...] Todos los celebrados logros tecnológicos del progreso, incluyendo la conquista del espacio exterior, no alcanzan para redimir la *pobreza moral* del siglo XX, una pobreza que nadie hubiera imaginado incluso todavía hacia fines del siglo XIX (1978²).

Existe sólo el hombre en abstracto, que después elije para sí mismo, autónomamente, una u otra cosa como naturaleza suya. Se niega a hombres y mujeres su exigencia creacional de ser formas de la persona humana que se integran mutuamente. La libertad individual es el valor fundamental que lo mide todo; se propone una permanente ampliación de la libertad individual hasta llegar a la emancipación completa. La concepción mal definida, o de hecho no definida, de libertad, que está en la base trae consigo, inevitablemente, y paradojas y contradicciones.

Por eso es apremiante la invitación de ir *al fondo de las cosas* y no dejarse llevar por falsos eslóganes. Como decíamos en la presentación del primer volumen dedicado a reflexionar sobre el humanismo y la técnica, la esperanza no se encuentra en la adquisición de capacidades técnicas sino en la capacidad de imaginación del espíritu humano, en la fuerza del amor, y en la responsabilidad moral. Así se pone de relieve en los espléndidos estudios que publicamos en este volumen, nos invitan a una lectura *lenta, atenta y meticulosa*.

² Solzhenitsyn, A. (1978). “Un mundo dividido”. Discurso de Solzhenitsyn en la ceremonia de graduación de la Universidad de Harvard (8 de junio de 1978). Centro Aleksandr Solzhenitsyn.

ESTUDIOS MONOGRÁFICO /
MONOGRAPHS

Metodología e investigación: ¿es posible superar el reduccionismo cientificista?

Methodology and Research: Is it possible to overcome Scientific Reductionism?

JUAN CARLOS JIMÉNEZ REDONDO¹

*Universidad San Pablo CEU,
CEU Universities, Madrid (España)*

ID ORCID 0000-0001-5752-5199

Recibido: 02/10/2023 | Revisado: 17/10/2023
Aceptado: 17/10/2023 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.392>

¹ (jcjimenez.fhum@ceu.es) Catedrático de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales de la Universidad San Pablo-CEU de Madrid, Licenciado y Doctor tanto en Historia Contemporánea como en Ciencias Políticas y Diploma de Estudios Avanzados en Derecho Público. Dirige el Máster en Historia Contemporánea de la Universidad San Pablo-CEU, dónde también coordina el Programa de Doctorado en Humanidades para el Mundo Contemporáneo. Ha sido investigador principal del proyecto de investigación del Plan Nacional de I+D+I del ministerio de Economía y Competitividad, Proyectos de Excelencia, «Los discursos geopolíticos de la península ibérica durante las dictaduras de Salazar y Franco: proyectos y realidades de la Alianza Peninsular y su proyección internacional» (Ref. HAR2015-68492-P) Autor de una extensa bibliografía sobre relaciones internacionales, historia comparada de España y Portugal y sobre sus respectivas políticas exteriores. Destacan: *España y Portugal en los siglos XX y XXI. Geopolítica de una vecindad conflictiva*, 2019; y *Franco y Salazar. La respuesta dictatorial a los desafíos de un mundo cambiante, 1936-1968*, 2019; *El valor de la solidaridad en la dinámica de las Relaciones Internacionales*, 2011.

RESUMEN: El cientifismo imperante ha obligado a introducir criterios cuantitativos claramente contrarios a la idiosincrasia de las Humanidades y de los humanistas. En este trabajo se propone un replanteamiento en profundidad de estos instrumentos, ya que su aplicación solo ha producido un deterioro muy notable en la calidad de la investigación en Humanidades. Pero no solo cabe la crítica a los métodos cuantitativos que pretenden convertir a las Humanidades en lo que no son, es decir, sucedáneos de las ciencias físicas y experimentales, sino también a otros métodos como es el de la evaluación por pares. La crítica se centra en poner de manifiesto el sesgo profundamente ideológico que tiene este procedimiento en el campo de las Humanidades. Porque, a pesar de contar con un ingente número de defensores, se defiende que, en realidad, ha propiciado una investigación plana y repetitiva que no se atreve a plantear temas ni perspectivas innovadoras y audaces. En último extremo, supone una merma de libertad que lleva a los investigadores a autocensurarse para acomodarse a esos moldes rígidos que impone la evaluación por pares, al existir en el mundo universitario una estructura de poder muy solidificada, basada en una hegemonía cultural e ideológica concreta y determinada.

PALABRAS CLAVE: calidad, evaluación, innovación, investigación, humanidades.

ABSTRACT: The prevailing scientism has forced the introduction of quantitative criteria clearly contrary to the idiosyncrasies of the Humanities and humanists. This paper proposes an in-depth rethinking of these instruments, since their application has only produced a very considerable deterioration in the quality of research in Humanities. But there is not only criticism of quantitative methods that seek to turn the Humanities into what they are not, that is, substitutes for the physical and experimental sciences, but also of other methods such as evaluation by peers. The criticism focuses on highlighting the deeply ideological bias that this procedure has in the field of Humanities. Because, despite having a huge number of defenders, it is argued that, in reality, it has led to a flat and repetitive investigation that does not dare to raise innovative and bold topics or perspectives for new research. Ultimately, it implies a reduction of freedom that leads researchers to self-censor to accommodate themselves to those rigid molds imposed by peer evaluation, since there is a very solidified power structure in the university world, based on a concrete and determined cultural and ideological hegemony.

KEYWORDS: friendship, justice, nature, technique, technology.

1. INTRODUCCIÓN: CRISIS DE LAS HUMANIDADES, ¿QUÉ CRISIS?

Resulta ya un tópico demasiado manido afirmar que las Humanidades están atravesando una crisis de credibilidad científica y, lo que es mucho peor, una grave crisis de credibilidad social (Faber, 2014). En realidad, no es nada nuevo. Porque esta misma idea lleva repitiéndose de forma reiterada desde hace, por lo menos, dos o tres décadas. Lo único que si es nuevo es la irrupción de los poderes públicos en una especie de cuestionamiento generalizado del valor social de las Humanidades. De ahí la desaparición paulatina, pero constante, de varias disciplinas humanísticas de los currículos académicos de secundaria y de bachillerato, y la cada vez más frecuente reflexión de muchos políticos acerca de si tiene sentido gastar grandes cantidades de dinero en mantener estudios universitarios en Humanidades, cuando el número de alumnos desciende sin parar y, sobre todo, cuando hay una especie de preferencia política hacia los estudios de materias tecnológicas, al considerarse que van a ser esenciales para el desarrollo de la economía de los países (Barnes, 2015; Amaya, 2016).

Por tanto, aunque esta idea de crisis permanente de las Humanidades sea un tópico, no por ello deja de reflejar una indudable realidad (Toca, 2021). Por eso, numerosos autores han intentado articular un conjunto de argumentos más o menos sofisticados en defensa de estas materias. Adela Cortina ha incidido en su valor como marco de reflexión sobre la intersubjetividad humana, sobre la construcción de la propia identidad o sobre el cultivo de la humanidad (Cortina, 2013). Y no le falta razón. Pero son argumentos demasiado sofisticados como para que puedan calar en grandes grupos de la sociedad. Por eso se utilizan, también, otros argumentos mucho más discutibles por simplistas.

El problema es que suelen ser los utilizados por las propias universidades para publicitar sus estudios en Humanidades. Evidentemente, con limitado éxito. Son discursos excesivamente defensivos y enormemente faltos de imaginación. Porque, recurrir permanentemente a la justificación de que las Humanidades sirven para pensar es tan inútil como vacuo. Todas las ciencias sirven para pensar. Incluso todas ellas conllevan esa obligación de pensamiento crítico con el que las Humanidades pretenden legitimarse por medio de su

apropiación exclusiva. La pregunta es, obviamente, otra muy diferente: ¿por qué deben legitimarse constantemente unas disciplinas que son en sí y por sí mismas valiosas? ¿Por qué ese permanente complejo de inferioridad científica y por qué asumir acríticamente la cosmovisión e incluso los métodos de las ciencias físicas y experimentales, de las ciencias de la salud o de los ámbitos tecnológicos como los únicos válidos para hacer ciencia desde las Humanidades?

El problema no es que las Humanidades estén en crisis. El verdadero problema es pretender convertirlas en lo que no son (Martínez Maza y Suárez Vallejo, 2022). Es evidente que el estudio de las Humanidades no faculta exactamente para desarrollar un oficio. Se estudia Derecho para ser abogado, Medicina para ser médico o Arquitectura para ser arquitecto. Pero un estudiante de Humanidades no parece estudiar para algo exactamente concreto. Evidentemente, uno estudia Historia para ser historiador, Filología para ser filólogo o Filosofía para ser filósofo. Pero salvo la carrera docente, no hay una profesión que sea “humanista” en sentido estricto. Ni, por supuesto, el mercado laboral puede absorber un número masivo de historiadores, filólogos, filósofos, etc., en puestos específicos para ellos.

Esto parece poner en cuestión la utilidad práctica, concreta e inmediata de las Humanidades. Pero, aunque no sirvan para ganar dinero, ni parezcan contribuir de forma inmediata a la mejora de la capacidad productiva de un país, son saberes imprescindibles para garantizar una educación mucho más empática y comprensiva, imprescindible para asegurar una sociedad más tolerante, inclusiva y democrática (Nussbaum, 2010, p. 20) El problema, en consecuencia, no es que las Humanidades no sirvan para nada. Es aceptar socialmente que sirven para todo, o casi para todo.

Hace cuarenta o cincuenta años, el auge de los estudios humanísticos se basaba en una mentalidad social que aceptaba sin problemas ese carácter amplio y adaptativo de las Humanidades. Esto es, era más que evidente que un estudiante de Historia o de Filosofía no tenía como única salida laboral la de ser profesor, aunque muchos lo fueran. El mercado laboral era lo suficientemente expansivo y lo suficientemente flexible como para extraer de sus trabajadores las competencias necesarias para que ese trabajador se desarrollara de forma eficiente en su puesto de trabajo. Y lo era porque una sólida forma-

ción cultural se entendía imprescindible para desarrollar competencias tales como orden, capacidad de trabajo, resolución de problemas complejos, conocimiento de los entornos actuantes o capacidad de liderazgo, que eran cualidades consideradas imprescindibles para el trabajo en equipo. La aplicación concreta de esos conocimientos se encomendaba a la experiencia.

Hoy no es así, en absoluto. Las empresas parecen haber emprendido carreras sin retorno hacia su digitalización. La tecnificación de la empresa, de los servicios públicos, de las redes de transporte, etc., avanza de forma imparable. Pensar parece que carece de sentido en un mundo tecnológico, en el que, incluso, ya pueden pensar por ti por medio de ese nuevo icono del presente/futuro como es la inteligencia artificial ¿Para qué, entonces, tener empleados culturalmente bien preparados que “piensen por sí mismos”?

De hecho, se ha acuñado un concepto aparentemente importante, pero culturalmente extravagante como es el de la sobrecualificación. Es un concepto puramente economicista, que no económico, que cuestiona el valor productivo de la educación al poner en relación el nivel educativo individual con los requisitos formativos que se supone deben tener los trabajos ofertados. Es un concepto clave porque, por supuesto, incide en mayor medida en los trabajadores cuya formación proviene del ámbito de las Humanidades, ya que una enorme mayoría de ellos ocupa, efectivamente, puestos de trabajo que, o bien, no requieren el grado de educación que tienen, o bien presentan una divergencia entre su formación y los requerimientos del puesto de trabajo (Salas Velasco, 2023), lo cual se traduciría en altos costes negativos para el trabajador y para las organizaciones (McGuinness, 2006).

Conviene adoptar una visión crítica hacia el concepto de sobrecualificación. Porque se utiliza siempre como sinónimo de infraocupación, lo cual no siempre es cierto. El trabajo tiene otros componentes sociales, de tiempo libre, de pérdida de importancia en el desarrollo vital de las personas, que el concepto no es capaz de medir. Pero más importante aún es que es un concepto que, en buena medida, legitima las ideas contra los excesos de educación. En realidad, viene a decir que para qué se deben expandir los sistemas educativos si luego el sistema productivo no va a ofrecer puestos cualificados acordes con esa formación recibida.

Lo que, por supuesto, lleva a otra pregunta, ¿Para qué ofrecer estudios con una demanda directa que se sabe muy limitada? Es tanto como decir que para qué queremos historiadores o filósofos cuando es evidente que nunca van a poder encontrar trabajo como tales. Es una reflexión preocupante, porque, en realidad, sugiere que hay que limitar el desarrollo del sistema educativo ajustándolo al dictado exclusivo de la demanda laboral. En realidad, ¿un electricista, un fontanero o un técnico de instalaciones fotovoltaicas precisa saber algo de historia, de filosofía o de literatura? Según esta lógica no. Pero es que además de trabajadores, son ciudadanos y personas con indudables demandas de identidad y reconocimiento. Con ansias de autorrealización. Esto es, con demandas culturales que el sistema educativo, por supuesto, debe colmar.

Innovar no precisa humanistas, precisa técnicos. Por eso el mercado universitario norteamericano –la antesala de todos los cambios del presente y el futuro– ha enviado a las Humanidades a la intrascendencia. Baste el análisis de los datos ofrecidos por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación para concluir que en las últimas dos décadas los estudiantes de Humanidades se han reducido en Estados Unidos entre un 30 y un 50% (unos 100.000 estudiantes menos en estas dos décadas). No son, evidentemente, estudiantes perdidos, sino estudiantes migrantes: desde las clásicas carreras de Humanidades –Filosofía, Historia, Filología–, a los nuevos grados científicos y, sobre todo, a los técnicos y tecnológicos.

El caso español es algo diferente. Porque, aunque es evidente un incremento importante de las carreras técnicas y científicas –más o menos en un 20% en los últimos años–, las Humanidades siguen teniendo una presencia sólida de alumnos, sobre todo, en los grados de Filosofía, con más de 2000 nuevos alumnos en los últimos cinco años (Ministerio de Universidades, 2023) Pero estos datos no contradicen la tendencia general. Más bien se explican por la alta tasa de feminización de estos grados. La mujer sigue prefiriendo carreras más empáticas, de contenido más social, cultural y de pensamiento antes que las carreras tecnológicas o las ingenierías. Y son el grupo más importante y numeroso de la universidad. Evidentemente, hay otras razones, pero lo que interesa señalar es que, aunque en España las Humanidades tienen una salud aceptable, es una “mala salud de hierro”.

Si el estudio de las Humanidades está en declive al cuestionarse su utilidad práctica, ¿para qué sirve exactamente la investigación en Humanidades? ¿qué relevancia social tiene esa investigación? Más aún si partimos de un presupuesto de competencia y utilidad percibida respecto de las ciencias físicas y experimentales, de las ciencias de la salud o de las carreras tecnológicas. En realidad, la pregunta básica es si tiene sentido distraer recursos y gastar esfuerzos en investigar un tema humanístico, o si no sería mejor concentrar ese dinero y esos esfuerzos en alcanzar una cura al cáncer o un fármaco que evite enfermedades infecciosas letales.

Es una comparación falaz, aunque socialmente extendida. Y lo es porque si se siguiera esta lógica habría que diseñar una pirámide de problemas que nos permitiera abordar los que están en la cúspide para ir descendiendo a los que se desparraman por su base. Pero ¿qué es más importante, investigar sobre el cáncer o sobre los accidentes de tráfico?, ¿investigar sobre la polarización de la sociedad y sus efectos sobre la convivencia o hacerlo sobre un tratamiento para adelgazar?, ¿investigar sobre las causas de una guerra civil o sobre los ecosistemas marinos?

Una última cuestión que no es menor. Porque la pertinencia o importancia de una investigación no depende de un área de conocimiento, sino de la investigación en sí y de sus intentos por alcanzar conocimiento, aunque en primera instancia parezcan estudios poco relevantes. Todos los años, la revista humorística *Annals of Improbable Researchs* otorga un premio a las investigaciones que considera más sorprendentes, los Ig Nobel. Podrían parecer premios que ridiculizan a los científicos. Pero, en realidad, lo que hacen es reconocer lo diferente, lo arriesgado, lo que se sale de la norma.

Por eso, muchos de los galardonados, que son reputados científicos, van a la entrega de los premios, que se realiza en la Universidad de Harvard. Porque estudios aparentemente tan absurdos como el de un grupo de investigación catalán que demostraba que las ratas podían distinguir entre el japonés y el holandés por la entonación y el ritmo de las frases, suponen, en realidad, un notable avance para el conocimiento del lenguaje en los seres humanos. Por supuesto que todas estas investigaciones tienen una razón de ser que va más allá de lo que parecen estudios sin sentido. Por ejemplo, Brian Witcombe y Den Meyer publicaron en diciembre de 2006 un, en apariencia, ridículo estu-

dio sobre los efectos colaterales de tragar sables. Descontextualizado carece de sentido, pero ambos autores defienden que su estudio contribuyó a profundizar en el conocimiento, desarrollo y avance de la endoscopia digestiva alta. Y seguro que es así. Pero, entonces, ¿por qué considerar que las investigaciones en Humanidades son superfluas o insignificantes?, ¿solamente por su imposibilidad de aplicación práctica? Es decir, es cierto que el mercado no demanda en absoluto investigaciones de este tipo, ni sus resultados se pueden aplicar de forma directa en los procesos productivos. Pero no por ello carecen de relevancia para el conocimiento.

Entonces, ¿para qué investigar en el campo de las Humanidades? y ¿cómo podemos determinar si una investigación en este campo es de calidad o no? Porque no sirve un criterio de aplicabilidad que pueda medir la calidad y pertinencia de una investigación de raíz humanística más allá del conocimiento en sí y por sí mismo. Es decir, por profundizar en la cultura.

2. CUESTIONES DE MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

El cientifismo ha convertido a las ciencias físicas y naturales en un sucedáneo de la religión. En gran medida, estas ciencias siguen cumpliendo esa función del viejo y dogmático iluminismo que consideró la ciencia como el único antídoto contra la Fe, convertida por los filósofos franceses en superchería y oscurantismo (Estrada Díaz, 2014) Por supuesto que las ciencias físicas y experimentales, o las ciencias de la salud, han conseguido un amplio conocimiento de muchos procesos vitales para mejorar y prolongar la vida humana. Igual que los extraordinarios avances tecnológicos han conseguido cosas impensables hace apenas unos decenios.

Frente a la mentalidad dogmática y exclusivista de muchos científicos pertenecientes a estas áreas, las Humanidades no ganan valor denigrándolas. Al contrario, lo que estas enseñan es, precisamente, lo contrario. El conocimiento científico es un camino imprescindible y de validez universal para el conocimiento (Pérez, 2008). Pero el concepto de conocimiento científico es mucho más amplio que el que aceptan algunos científicos experimentales.

En todo caso, parece evidente que el tópico de las dos culturas dibujado en los años cincuenta del siglo pasado por Snow: la científica y la intelectual; sigue estando presente en los imaginarios sociales actuales. Igual que la incompreensión entre los miembros de estas dos culturas, que siguen demostrando, en la mayor parte de las ocasiones, pertenecer a dos grupos polarmente antitéticos (Snow, 1977).

Pero ese abismo de incompreensión mutua no es equilibrado, porque el avance de la obsesión cuantitativa y de medición de la investigación ha supuesto el triunfo absoluto de los primeros sobre los segundos. De ahí la sensación de frustración generalizada que los humanistas perciben en un mundo científico que parece arrinconarles, al imponerles formas, procedimientos y requisitos ajenos a su idiosincrasia (Ochsner, Hug y Daniel, 2016).

Si cerráramos los ojos e imagináramos la figura de un científico, el resultado sería siempre el mismo. El de una persona con bata blanca que manipula tubos de ensayo y escribe en un ordenador complejas fórmulas matemáticas. En realidad, todos veríamos la imagen icónica de Einstein. Seguro que nadie describiría a un historiador, a un filólogo o a un científico social. Estos son vistos como intelectuales o “sabios”, en el mejor de los casos, pero nunca se piensa que son científicos. Para la inmensa mayoría de la sociedad, las Humanidades no son ciencias, son cultura.

Por tanto, investigar en Humanidades no sería investigación científica en sentido estricto. Sería, de forma optimista, contribuir al desarrollo cultural de la sociedad. Conviene matizar algo. Porque es verdad que la investigación en el campo de las disciplinas humanísticas tiene resultados volátiles e inestables, pero eso no es suficiente para invalidar su carácter científico. Las Humanidades se basan en el pensamiento, pero no son una mera expresión de pensamiento. En Humanidades se investiga en términos científicos, y desde una perspectiva metodológica plenamente científica, pero no es posible investigar en Humanidades sin pensamiento.

En muchos casos, representantes mediocres de las ciencias físicas y experimentales intentan demostrar su superioridad por la incuestionable validez de sus procedimientos de investigación. Esto es, por la sofisticación de su método experimental científico. Pero si así fuera, no cabría el error. Y el error es consustancial a la ciencia. Además, se arguye que la ciencia experimental carece de prejuicios

y huye de juicios de valor. Pero la realidad es que, aunque las ciencias físicas y experimentales aspiran a descripciones objetivas del mundo, también están contaminadas por intereses y creencias que destruyen ese factor de objetividad.

Pongamos un ejemplo. Hace algunas décadas, comenzaron a publicarse un número muy importante de estudios “científicos”, avalados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que señalaban los perjuicios que conllevaba el aceite de oliva, al elevar de forma desmesurada los niveles de triglicéridos y de colesterol. Las alternativas propuestas eran el aceite de palma, el de soja, del que, curiosamente, Estados Unidos tenía unos enormes excedentes sin colocar, o el aceite de cacahuete, que Estados Unidos producía en cantidades extraordinarias. La ciencia se utilizó para legitimar lo que a todas luces era una simple falsedad. Pero los estudios, convenientemente pagados y subvencionados, guardaban todas las formas metodológicas y procedimentales propias de las ciencias experimentales. Es solo un ejemplo, pero podríamos referirnos a la investigación médica, farmacéutica o de cualquier otra índole no para denostarla, sino para afirmar que toda la investigación científica está influida por intereses evidentes. Se podría afirmar que esto no invalida ni el objeto ni el procedimiento científico, sino que denota, simplemente, mala praxis científica. Y es verdad, igual que ocurre en el campo de las ciencias humanas. Con la salvedad de que en estas materias la ideología, la forma de ver y comprender el mundo, se vuelve factor esencial de la investigación.

3. ¿SE PUEDE MEDIR LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES?

Hace ya varios años que el sistema de medición de la calidad de la producción científica está en cuestión (Giménez Toledo, 2016). En el ámbito de las ciencias físicas y experimentales, las ciencias de la salud o en ámbitos tecnológicos, la investigación se ha canalizado masivamente hacia revistas indexadas en una base de datos multidisciplinar que, tras aplicar una serie de variables estadísticas, clasifica, de forma supuestamente sistemática y objetiva, la importancia relativa de cada revista según la materia de la que se trate y de acuerdo, básicamente, al número de citas que ese artículo ha recibido.

Journal Citation Report es la referencia esencial y casi única para evaluar la calidad de la investigación, aunque presente sesgos muy notables. Por ejemplo, el idioma. Dado que nunca un artículo que no esté escrito en inglés alcanzará un número de citas importante, toda la investigación en estas ramas se ha acabado realizando en inglés. Además, la investigación en ciencias físicas y experimentales, o ciencias de la salud e, incluso, las ramas tecnológicas, carece de sentido nacional o identitario, dado que sus objetos de estudio tienen, por definición, un carácter general y universal. Incluso cuando se realizan estudios de caso de carácter nacional, siempre tienen una dimensión global, pues no dejan de poder “desnacionalizarse”. Por eso la investigación en estos campos se ha acabado haciendo esencialmente en inglés.

Sin embargo, la medición de la calidad de la investigación en ciencias sociales y humanas es muy diferente, a pesar de los intentos de imitación de los indicadores de calidad que utilizan las ciencias físicas y experimentales. En las primeras, el factor nacional es decisivo. Evidentemente, se puede internacionalizar la investigación a través de proyectos y metodologías de estudio comparado, pero una parte enormemente sustantiva de la misma se refiere a realidades nacionales, por lo que carece de sentido que esa investigación se haga en inglés (Borrego y Urbano, 2006) Pero la presión del sistema de evaluación es extraordinaria. Tanto, que muchos autores españoles acaban utilizando el inglés porque consideran que mejora sus posibilidades de una mejor evaluación (López-Navarro, Moreno, Burgess, Sachdev y Rey-Rocha, 2015).

La investigación en ciencias sociales y humanas interesa directamente a la sociedad. Esto es, el público está dispuesto a comprar libros que traten temas como el franquismo, la Restauración, la poesía renacentista, el bien común, la democracia, principios morales, etc. Algo que, evidentemente no sucede con las ciencias físicas y experimentales, aunque sí, con las ciencias de la salud. De hecho, cada vez más médicos, psiquiatras o psicólogos escriben libros para la sociedad. Pero la gran mayoría de ellos se encuentran con que estas obras son catalogadas como mera divulgación y, en consecuencia, no aptos para su evaluación como actividad investigadora.

Pero no se puede olvidar que la investigación carece de sentido si no se transfiere a la sociedad y que este es, precisamente, el objetivo final de los científicos sociales y de los humanistas. Por eso, para las ciencias sociales y

para las Humanidades el artículo científico carece, en buena medida, de sentido. Es un mero avance de investigación, hecho exclusivamente por y para la pequeña comunidad epistemológica en la que se inscribe. Pero es una cultura relativamente ajena a la idea de intelectual propia de los científicos de las ciencias humanas y sociales.

No es un argumento que no esté en la cabeza de ese núcleo de interés que controla los parámetros de evaluación de la calidad en la investigación, ni de los propios políticos. La prueba es que desde hace algunos años asumen que la producción científica de los proyectos de investigación que cuentan con financiación pública debe realizarse en revistas de acceso abierto. Y admiten que debe ser un punto esencial de la investigación, de acuerdo con un criterio de transferencia. Pero es una absoluta contradicción con la idea de calidad que tanto les obsesiona. Porque el hecho de que una revista sea de acceso abierto o cerrado no puede, en ningún caso considerarse un criterio de calidad de lo que se publica en ellas. Sí es un factor de transparencia y de compromiso con la sociedad que financia la investigación. Pero en modo alguno de calidad. ¿Y no es la calidad lo que se quería medir?

En realidad, la evaluación en ciencias humanas debería tomar en consideración dos elementos sustantivos que distan notablemente de los criterios de impacto de las ciencias físicas y experimentales: la creatividad y la capacidad de transmitir ideas más o menos originales y no meros datos. El problema es que no son criterios que puedan cuantificarse de forma fácil. Pero es que son las aportaciones esenciales de la investigación en ciencias humanas. Por supuesto que una buena evaluación debe tomar en consideración variables tales como la base documental y bibliográfica; la novedad y pertinencia de las fuentes; el estilo y claridad de la exposición; la coherencia del título del trabajo con lo que efectivamente se desarrolla en él; el desarrollo lógico de la exposición y la relación entre las hipótesis planteadas y las conclusiones ofrecidas. Pero todos ellos son elementos subordinados a los dos primeros. Creatividad y capacidad de transmitir ideas originales constituyen el núcleo del factor relevancia y, este factor no puede, en la inmensa mayoría de los casos, transmitirse en el limitado espacio de un artículo científico. Las Humanidades precisan de desarrollos largos y prolijos que permitan sustentar con claridad una hipótesis compleja y analizar los diferentes caminos que pueden llevar a su verificación

o refutación. El artículo científico por supuesto que tiene valor, pero ajustado y limitado.

Un segundo aspecto interesante es profundizar en la idea, ya apuntada, de evaluar la investigación en Humanidades por su influencia social, no por su vehículo de transmisión. Esto afecta especialmente al ámbito de la transferencia de conocimiento a través de libros. Porque, por más que se quiera utilizar una clasificación objetiva de calidad editorial, no existe mejor evaluador que el público al que va dirigido. La idea de “comercialidad” sigue siendo demasiado incómoda para los medidores de la calidad de la investigación (AQU, 2010) ya que asumen, implícitamente, que la investigación se debe dirigir a una élite científica y no a la sociedad en su conjunto. Incluso para este último caso utilizan de forma claramente despectiva el vocablo divulgación. Pero es que la investigación en esta área es capaz de aunar ambos destinatarios. Por tanto, no son incompatibles sino claramente complementarios. Más aún, porque investigar exclusivamente para el mundo académico-científico es una simplificación extraordinaria del valor de la investigación humanística.

La investigación en ciencias humanas y sociales cumple, además, otros dos objetivos esenciales. En primer lugar, permite mejorar el conocimiento dirigido a los estudiantes. Lo curioso es que de forma oficial la investigación simplemente ignora una obra dirigida al estudio de los estudiantes, como si éste no se basara en un marco valorativo e interpretativo solvente que transmite valor a los estudiantes de las diferentes materias. Es decir, sin considerar que la creación de un manual de estudio no supone desarrollar un conjunto de habilidades para la enseñanza que crea valor en la cadena de conocimiento. Algo que es, por definición, objetivo de la investigación. Considerarlos trabajos menores, expresamente excluidos del ámbito de la investigación es claramente un error.

Podría pensarse que ya tienen su valoración independiente dentro del ámbito de materiales docentes. Y es cierto. Pero esta bifurcación lo único que hace es confundir planos que están claramente interrelacionados. Y otra cosa todavía peor. En realidad, convierte al manual en un objeto insulso, en una mera recopilación bibliográfica, más o menos bien presentada. Pero, en todo caso, ausente de vida propia. En otros términos. A nadie se le ocurre hacer un manual que sea una concepción original e innovadora sobre la historia del

España del siglo XX, o sobre el sistema internacional de la posguerra fría, porque su valoración es tan nimia, que no merece la pena el esfuerzo que conlleva. Lo curioso es que realizar una obra de este tipo supone un esfuerzo investigador extraordinario. Y no solo por la abundante bibliografía e, incluso, documentación que hay que manejar, sino, también, porque supone una aportación original y propia al conocimiento de esa materia.

Es un caso similar al de los manuales de derecho, en los que el autor no solo recopila datos, sino que hace su propia valoración del sistema normativo que está analizando. En otras palabras, fija doctrina. ¿De verdad que realizar una obra de este tipo no vale nada, y que un pequeño, y en muchas ocasiones repetitivo y bastante irrelevante articulito de tan solo quince o veinte páginas sí lo vale? Es una contradicción ridícula, pero de graves consecuencias. Porque los desincentivos para afrontar tareas de este tipo orientan a investigadores relevantes hacia investigaciones fáciles, que saben que pueden ser publicadas en cualquier revista bien indexada porque es lo suficientemente gris como para que ningún evaluador le ponga objeciones serias.

En segundo término, la investigación permite enfocar y contextualizar el desarrollo de políticas públicas más eficientes en un ámbito tan esencial como es el de la cultura. Sin embargo, la consideración de determinadas actividades como investigación está siempre puesta en entredicho. Valga el ejemplo de los comisarios de exposiciones, a los que se les obliga a cumplir determinados requisitos para que su trabajo sea considerado investigación. Y, peor aún, cuando los investigadores deben enfrentarse a la evaluación de la creación artística, aspecto siempre criticado y nunca bien resuelto (Mateo, Verdú y Viñarás, 2017).

4. REPENSAR LOS CRITERIOS Y LA PROPIA LÓGICA DE LA EVALUACIÓN

La obsesión por la evaluación y la calidad es algo relativamente reciente. Y, en principio, parece algo sumamente positivo. Por tanto, ¿cómo negarse a llevarla a cabo? El problema no es, sin embargo, si debe realizarse o no. La verdadera cuestión es si esa obsesión cuantitativa ha elevado efectivamente la cali-

dad de la investigación. La pregunta podría alargarse, e interrogarnos acerca de si procedimientos de medición de la calidad similares han mejorado la calidad del personal docente e investigador de las universidades españolas, o si han incrementado la calidad de las propias universidades. ¿De verdad alguien puede afirmar con rotundidad que la evaluación de la investigación ha dado lugar a una investigación más original, novedosa y sofisticada que la realizada hasta su generalización?

Hace pocos años Jesús López-Fidalgo publicaba una valiente tribuna en el digital *El Español* en el que presentaba algunos datos muy relevantes. Señalaba, por ejemplo, que cada año se publicaban en el mundo dos millones de artículos científicos. Artículos que tenían una media de 10 lectores, incluidos los coautores, los editores y los revisores. También hacía constar que el 82% de todos los artículos que se habían publicado en el área de las Humanidades no habían tenido una sola cita. Y que solamente el 20% de los artículos citados había sido leído realmente por los autores que realizaban la cita. (López-Fidalgo, 2017). Lo más curioso es que estos datos coinciden con un apreciable incremento en el número de investigaciones que se realizan en el campo de las Humanidades (Guillén, Núñez, Barreda, Cabanillas y Sánchez, 2022; Ardany, 2014).

Estos datos llevan a la reflexión. Porque es imposible que dos millones de artículos digan realmente algo interesante. Pero el problema no es de los autores, si no de un sistema ridículo y absurdo que obliga a publicar, aunque esa publicación sea absolutamente irrelevante. Pero lo más grave no es eso. Lo verdaderamente esencial es que demuestra fehacientemente que el sistema de evaluación es absolutamente ineficaz para cumplir con sus verdaderas funciones. Por eso nadie quiere contestar a la pregunta inicial. Porque, seguramente, la respuesta sería muy poco satisfactoria. Pero, entonces, ¿no parece que se ha creado un monstruo que se alimenta a sí mismo y que tiene muy poco que ver realmente con una auténtica evaluación? Es evidente que la investigación se ha desbordado propiciando un fenómeno acelerado de obsolescencia de la investigación.

Al tiempo que ese marasmo de publicaciones ha dado lugar, curiosa y contradictoriamente, a un poderoso reduccionismo en temas, formatos, idiomas y estrategias de investigación. Por supuesto que no toda la investigación

tiene igual valor. Pero el elemento discriminador no puede ser publicar en una Q1 o una Q3; Hacerlo en inglés o en cualquier otro idioma, o hacerlo en editoriales que ocupan puestos altos en algún índice. Más aún cuando el acceso a muchas de estas revistas o editoriales comportan un pago por parte del investigador. Solamente esto debería llevar a pensar si el actual sistema de evaluación de la investigación tiene sentido o no.

Es verdad que se está intentando dar algunos pasos para mejorar la evaluación de la investigación en Humanidades, como la consideración de un libro como mérito equivalente a la de dos artículos en Q1. Pero esa mejora viene siempre de un factor imitación de las ciencias experimentales. El ejemplo más llamativo de esta permanente dependencia es esa extraña obsesión por introducir en las Humanidades el concepto de grupo de investigación, cuando el trabajo específico de un investigador en esta área se suele realizar casi siempre de forma individual o, como mucho, con dos investigadores en colaboración. Sin embargo, esa idea de grupo de investigación, que se quiere meter con calzador, contrasta con la extraña paradoja de que un artículo de ciencias experimentales, en una revista de máxima indexación y con autoría múltiple es perfectamente considerado, mientras que tal autoría múltiple es considerada improcedente en el ámbito de las Humanidades. ¿Trabajar en equipo, pero no publicar en equipo? Y, ¿por qué en experimentales sí hay que trabajar en equipo y publicar en equipo y en Humanidades no?

Las Humanidades no pueden seguir bajo la ridícula evaluación al peso de su investigación. Los científicos experimentales tampoco. Porque la ciencia, la investigación no puede medirse exclusivamente por el número de artículos que uno presenta en su currículum vitae. La obsesión por la cantidad ha generado todo tipo de problemas, no siendo el menor la absoluta voracidad de unos investigadores sin escrúpulos y dispuestos a cualquier cosa con tal de publicar en una Q1.

Lo mismo sucede con la obsesión por las citas que se reciben, produciéndose todo tipo de situaciones. Por ejemplo, el típico evaluador que en su informe señala la necesidad de citar su propia obra. Evidentemente no es una obligación real, pero, por supuesto, que todos los autores evaluados van a tender inexorablemente a cumplir las indicaciones de ese evaluador preocupado porque se citen sus propias obras. No es menos importante la concentración de

citas en unos pocos autores que, sin saber exactamente la razón, se convierten en abanderados de un tema determinado. En realidad, el sistema de evaluación es tan querido por muchos destacados y reconocidos científicos y profesores universitarios porque reafirma sus propios intereses como autores.

¿Por qué un autor no puede obviar a uno de estos supuestos popes si no comparte en absoluto sus puntos de vista?, ¿únicamente para demostrar que conoce esa referencia? Es absurdo. Porque un autor que conscientemente presenta una determinada bibliografía lo hace porque esta selección es un componente más de su propuesta investigadora, que, igual que cita a algunos autores, obvia a otros que considera que no se ajustan a su propia elección. Es un problema de libertad investigadora, algo que el sistema de evaluación, simplemente, desprecia.

Pero es que las citas no son un indicador suficiente. Pongamos el ejemplo de numerosos historiadores cuyos libros reciben multitud de citas. Sin embargo, es muy probable que sus artículos no reciban igual suerte, porque, en realidad, son obras muy menores dentro de su actividad investigadora. Pero el sistema obliga a presentar artículos, nadie sabe todavía bien porqué. Y claro, estos suelen ser repetitivos y carentes de valor, porque los autores los realizan exclusivamente para alcanzar una evaluación positiva de su actividad investigadora.

La evaluación ha introducido una evidente distorsión en el personal docente e investigador. Porque las carreras ya no dependen del conocimiento, sino de la obtención de una serie de puntos de evaluación de la investigación, lo que ha llevado a miles de profesores a abandonar parcialmente sus responsabilidades docentes, o a negarse a realizar tareas que no conlleven reconocimiento para los tramos de investigación. Pero es que muchas veces, estas labores no evaluables son esenciales en aspectos como la transmisión del conocimiento, la impartición de pequeñas charlas no regladas y un sinfín de actividades que no van a tener reconocimiento evaluable, pero que forman, o deberían formar parte del compromiso social de los profesores universitarios con sus alumnos y con el conjunto de la sociedad.

El talento se desprecia frente al intelectual burócrata que maneja los entresijos de la evaluación de la calidad investigadora. Por eso, iniciativas tan saludables como la de los profesores Emilio Delgado-López-Cózar, Ismael Ràfols

y Ernest Abadal tendente a forzar a las administraciones a transformar el sistema español de evaluación de la investigación, restando valor a puros indicadores bibliométricos, parecen condenadas al fracaso (Delgado-López-Cózar, Ràfols y Abadal, 2021)

Existe un último problema que merece la pena tratar. Es el de la diferente consideración del factor impacto en los diferentes campos científicos. Los sistemas de evaluación en Humanidades están enfocados al corto plazo. Así, por ejemplo, si tomamos como medida de tiempo el conocido sexenio, un tramo de investigación que debe comprender al menos seis años con producción investigadora, resulta que se evalúa el impacto de un trabajo de investigación en un espacio muy corto de tiempo (Granell, Zafra, Sales, 2015) Así, por ejemplo, si se publica un libro en el año final de vigencia de ese sexenio, solamente se dispone de unos meses para medir su impacto, algo totalmente imposible de hacer. (Borrego y Urbano, 2006) Evidentemente, si se ha publicado durante el primer o los primeros años de vigencia del sexenio, la posibilidad de medir su impacto es algo mayor.

Pero, lo que no se puede medir de ningún modo es la influencia individual o colectiva de esa investigación Porque no es lo mismo abrir y consolidar una línea de investigación que no hacerlo. No es lo mismo definir un objeto de estudio y abordarlo desde una perspectiva de complejidad que no hacerlo. No es lo mismo ser una referencia nacional o internacional en tu campo de investigación que no serlo, etc. Y, sin embargo, esas consideraciones carecen de cualquier valor en el marco de los actuales sistemas de evaluación de la actividad investigadora, en los que el vehículo (la revista o la editorial) es mucho más determinante que los pasajeros que puede llevar.

Lo mismo se puede decir cuando se evalúan los proyectos de investigación. Porque es una evaluación a priori, que considera que se deben tener ya prefijadas todas las variables esenciales de la investigación. Pero, si así fuera, ¿para qué realizar ese proyecto? Pero es que es un sistema que no admite algo tan esencial en la investigación científica como es el error. Una excelente investigación final puede haber partido de una débil planificación inicial, o de una aproximación al objeto de estudio no especialmente sofisticada. Pero como los proyectos son competitivos, se opta por concederlos a quienes presentan proyectos tan avanzados que ya no requerirían esa financiación, porque

en su misma presentación parecen establecer conclusiones definitivas. Es, un problema de dinero y dotación. Ámbito en el que las Humanidades siguen siendo y estando extraordinariamente minusvaloradas.

Es pertinente volver de nuevo a la pregunta anterior: ¿este sistema de evaluación ha mejorado la investigación? En absoluto. Ha creado docentes mucho menos empáticos, mucho más competitivos, en el peor sentido de la palabra, y verdaderos clones reproductores de las reglas de funcionamiento del sistema de evaluación anglosajón. El sistema crea una espiral endogámica en el que la investigación se limita a contentar a unos académicos que solo se interesan por sí y de sí mismos. La investigación se orienta a halagar a unos cuantos popes que son reiteradamente citados, venga a cuento o no, porque no se sabe qué comunidad científica los considera referencias imprescindibles. Y no se limita a las citas, sino a la imitación permanente de sus estilos, ideas-fuerza y cosmovisiones.

De esta forma, la investigación se orienta a un fin exclusivo: satisfacer la previsible evaluación positiva de la actividad. Y para ello se repiten esquemas, referencias y puntos de vista que no se pueden contradecir, a riesgo de ser negativamente evaluado. El investigador se ha convertido en un ser gris, sin ideas, sin audacia intelectual, que minimiza al máximo una hipótesis, una simple intuición, o idea controvertida. En definitiva, la investigación en Humanidades, salvo honrosas excepciones, ha dejado de ser, gracias al cientifismo, verdaderamente relevante y, por supuesto atractiva y emocionante.

5. UNA VUELTA DE TUERCA MÁS: IDEOLOGÍA Y JUICIOS DE VALOR

Las Humanidades no aspiran a la verdad, aunque tengan ese concepto como aspiración idealizada. La investigación en Humanidades —e igual podríamos decir de la investigación en ciencias sociales— está trufada de ideología y es, por definición, parcial. La investigación en Humanidades consolida y precisa el conocimiento de hechos y procesos, pero no puede renunciar a la interpretación y a la valoración. Porque sus objetos de estudios son el ser humano y la sociedad, y eso conlleva una irrenunciable y específica visión antropológica. Una determinada cosmovisión social y cultural.

En otras palabras, el estudio del hombre y de la sociedad son, por definición ideológicos. Y no puede ser de otra forma. Pensar que el hombre es bueno o malo por naturaleza, que Dios es el Creador o una simple construcción totémica del ser humano, o que la propiedad privada es la quintaesencia de la libertad, o un instrumento de opresión de clase, son determinantes ideológicos insoslayables. ¿Invalida eso el carácter científico de las Humanidades? En absoluto. Porque las Humanidades tienen su propia metodología, que separa el puro ensayismo de la investigación científica.

Pongamos, por ejemplo, la Historia, en la que hace ya mucho tiempo el documento se convirtió en evidencia y fuente básica de la investigación. Es decir, un historiador no hace interpretaciones libérrimas de un hecho o proceso histórico. Las hace siempre y cuando las pueda documentar suficientemente. ¿Eso impide el subjetivismo histórico? En absoluto. Igual que no garantiza algo que, simplemente, no existe: la objetividad histórica pura. Vayamos a un campo más complejo como es el del Pensamiento o la Filosofía, en los que no hay documentos de archivo, en sentido estricto, sobre los que construir la investigación. Aunque no es enteramente cierto. Porque las ciencias humanas son acumulativas, lo que conlleva que la investigación se basa en aportaciones previas que permiten transitar por líneas de investigación consolidadas y convincentes.

Pero por mucho que el método sea muy sofisticado, estos campos de estudio no dejan de basarse en ciertos convencionalismos epistemológicos, contruidos según un marco de contradicción, algunas veces bastante primario. Por ejemplo, la democracia es buena; el autoritarismo es malo. Por ejemplo, el igualitarismo es siempre un bien social; las diferencias sociales son siempre malas. O, por no ser redundante, el interés económico es siempre negativo; mientras el asistencialismo público es un bien social incuestionable y libre de cualquier matización negativa.

Las Humanidades y las ciencias sociales son especialmente sensibles a las narrativas de imposición presentes en todas las sociedades. Narrativas en el sentido gramsciano de hegemonía cultural. Esto es, el sector cultural dominante en la sociedad ejerce su poder simbólico, real y efectivo, porque logra imponer a los demás sus propios marcos ideológicos, facilitando la identificación inconsciente y generalizada de esos puntos de vista, que pasan a ser con-

siderados como de validez general e irrefutable. Esto es, porque sus objetos de estudio crean cultura. Generan un marco de identidad que se refleja en los valores de la sociedad y en la legitimación implícita de determinadas concepciones, partidos o movimientos sociales, políticos o ideológicos. Algo que no ocurre en el campo de las ciencias físicas y experimentales que, en este sentido, sí son mucho más neutras.

Precisamente por eso, el control de la investigación en ciencias humanas y sociales es mucho más férreo, aunque indirecto e implícito, que en el caso de las físicas y experimentales. Puede parecer una afirmación sorprendente, teniendo en cuenta el carácter individualista y casi anárquico de los investigadores en Humanidades. El individuo no es controlable, pero la investigación sí, siempre que se haga depender de financiación, se colectivice o se fijen criterios específicos de preferencia. Determinación que siempre tiene un sentido político y, en consecuencia, ideológico.

El estudio de las enzimas alostéricas no genera hegemonía cultural. El estudio de la Guerra Civil sí; o el análisis de la democracia y la acción de los grupos de presión; o el debate acerca de lo que es y significa la verdadera democracia. Esta es una de las razones esenciales que ha llevado a una creciente estatalización de la investigación en ciencias humanas y sociales, porque de forma cada vez más clara el Estado, a través de sus convocatorias de proyectos de investigación, puede acabar controlando la dinámica investigadora de un país.

Se puede argumentar que el sistema de subvención tras revisión de dos, tres o cuatro evaluadores es un procedimiento suficientemente garantista que evita la arbitrariedad. Pero es una afirmación falaz, igual que lo es la evaluación por pares de los artículos científicos. Los evaluadores no son máquinas neutras, sino profesores con sus propias contradicciones, prejuicios y opciones ideológicas. Y qué duda cabe de que, en ese conglomerado heterogéneo, las distintas corrientes ideológicas carecen de igual representación. Es más, se puede afirmar taxativamente que la distribución ideológica en el ámbito del docente universitario es extremadamente desigual. Y lo es por el abrumador predominio de las posiciones que se podrían denominar como progresistas o izquierdistas (Langbert y Stevens, 2022) frente a lo excesivamente reducido

de los sectores que representan un pensamiento conservador, o más escorado hacia la derecha.

Esta desproporción no sigue la lógica distribución ideológica de las sociedades occidentales, entre ellas la española. Si estas suelen dividirse en escalas 55/45% en términos generales, la universidad norteamericana y europea, incluida la española, rompe esa simetría para volcarse de forma exageradamente pronunciada hacia la izquierda, lo que tiene en el campo de las Humanidades y las ciencias sociales una importancia decisiva.

La aparente neutralidad de la evaluación se convierte en un procedimiento estructuralmente sesgado, sin necesidad de explicitar de forma exagerada esa desviación ideológica, aunque también se haga. Bajo una apariencia de estricta neutralidad científica, la evaluación por pares reproduce ese predominio ideológico y la estructura de poder que existe, indudablemente, en la Universidad, en este caso, la española. Por supuesto, un artículo científico no puede sino afirmar el conjunto de ideas esenciales que ese predominio ideológico ha fijado en cada una de las materias. Por ejemplo, en el campo de la Historia no es posible contradecir las líneas argumentales de una especie de “historia oficial” que responde, esencialmente, a una visión de izquierda de la historia de España convertida en historia académica (González Cuevas, 2019). Un artículo que defienda posiciones contrarias es más que probable que, simplemente, no pase la evaluación, aunque su formulación científica sea impecable.

Un artículo que reproduzca los esquemas ideológicos predominantes sí pasará esa evaluación, aunque su contenido sea algo tan denigrante como la crítica personal. El ejemplo más penoso de esta asimetría ideológica se produjo con la publicación en la revista *Hispania Nova* de un número 1 extraordinario dedicado a denostar la figura de Stanley Payne, que no a criticar su obra (*Hispania Nova*, 2015). No es una revista insignificante, ya que desde 2018 presenta una alta indexación que oscila entre Q1 y Q2 según JSR. Su impulsor fue Ángel Viñas, y en ese número colaboraron un buen número de representantes de la universidad española.

La colección de artículos era, obviamente, un simple linchamiento público de un autor que ya no seguía los cánones de lo “históricamente correcto” que esos “vigilantes de la recta moral histórica” creían encarnar. Su valor historiográfico era absolutamente nulo y, sin embargo, todos los artículos pasaron un

sistema de evaluación por pares aparentemente muy neutral y científico. Los planteamientos de Payne podían ser más o menos acertados, incluso es más que plausible una crítica dura a su biografía de Franco realizada en colaboración con Jesús Palacios (2014), decepcionante en sus muchísimas páginas. Pero lo que es inadmisibles es que la crítica se deslizara hacia la absoluta descalificación personal.

La publicación de este número coincidió también con la labor de denuncia de varios historiadores académicos de la obra de un publicista que, en esos momentos, vendía muchos libros, Pío Moa, cuyos argumentos contradecían la visión rosa de la II República confeccionada por la historiografía oficial y académica, por lo que fue tachada de revisionista y, por supuesto, de franquista. El problema no es si las obras de Moa eran más o menos rigurosas en términos historiográficos, sino el hecho de que se levantara un muro de pureza frente a unas obras que planteaban una visión histórica diferente. En todo caso, lo que es evidente es que Moa nunca hubiera podido publicar en la mayor parte de las revistas científicas españolas de Historia.

Por tanto, no se puede aseverar que la evaluación por pares sea neutra. Puede serlo más, (asumiendo fobias personales que siempre existen) en el ámbito de las ciencias físicas y experimentales, de las ciencias de la salud o de las áreas tecnológicas. Pero en Humanidades es un factor determinante. Y lo es todavía más cuando la universidad se ha convertido en un receptor esencial de una nueva censura planetaria articulada por la llamada cultura *woke*, importada desde Estados Unidos, pero que ya ha calado en las universidades del Reino Unido y de Europa, incluso, como no, de España.

La cultura de la cancelación es un movimiento que bajo la excusa de luchar contra la imposición y la ofensa cultural pretende imponer una radical censura que prohíba todo lo que ellos consideran incorrecto. Este nuevo y estafalario puritanismo es algo más que una moda ideológica (Bonete, 2023). Es un movimiento totalitario cuya función es el control de la expresión pública del pensamiento, al estilo del ministerio de la verdad descrito por George Orwell en 1984. Asumen que lo considerado “inmoral” o “inconveniente” debe ser silenciado: estar despierto frente a las supuestas injusticias sociales, raciales; esto es, identitarias. Porque, en el fondo, la cultura *woke*, o de la cancelación, es la sublimación de la identidad como factor de definición del nue-

vo hombre y de la nueva sociedad. Un simple juego totalitario maximizado por una parte de la izquierda ideológica como instrumento radical de imposición de su hegemonía cultural.

La Universidad ha sucumbido a esta cultura *woke*, decretándose la cancelación de cientos de personajes, obras literarias, de arte o de cualquier atisbo que contraríe lo que ellos consideran “correcto”. Para la Universidad en general es su extinción. Para las Humanidades una enfermedad terminal. Pensar está prohibido, salvo que se haga dentro de los parámetros que esta nueva inquisición considera aceptable (Kaiser Barents-von Hohenhagen, 2020)

La cultura *woke* se está apoderando de los campus universitarios. Ya no se puede hablar de política, salvo que sus devotos lo autoricen, porque representantes de otros espacios ideológicos son inmediatamente tildados de fascistas. Tampoco se puede poner en cuestión temas como la transexualidad, la libre determinación de género, la contextualización del racismo en un determinado tiempo, etc. Lo curioso es que pueden ser grupos minoritarios, pero con alta capacidad de asustar a profesores y compañeros. De esta forma, miles de profesores se han visto obligados a reclamar neutralidad en los espacios universitarios y la posibilidad de un debate universitario abierto y libre (Harper’s Magazine, 2020). Han fracasado. La Universidad es cada vez más un espacio conquistado, en el que solo se puede debatir e investigar aquello que estos nuevos censores no deciden que debe ser cancelado.

En este ambiente, la investigación carece de sentido, porque el investigador no se atreve a abordar investigaciones que puedan ser tachadas de micro-machistas, microrracistas, micropatriarcales, de negacionismo climático, de transfobia, etc. La investigación avanza inexorablemente hacia la aceptación de lo “político y culturalmente correcto” o, como mucho, hacia una neutralidad miedosa y vigilante. Si no, cientos de profesores e investigadores corren el riesgo de ser condenados al silencio y al ostracismo. ¿Es posible en este ambiente la libertad de cátedra y la libertad de investigación?

El diario digital *El Debate* publicaba en su edición del 24 de enero de 2022 el caso del profesor conservador Jordan Peterson. Profesor numerario de Psicología en la Universidad de Toronto decidió abandonar la docencia tras denunciar que “la posibilidad de que mis estudiantes de postgrado varones, blan-

cos y heterosexuales, extraordinariamente cualificados y preparados, reciban una oferta para un puesto de investigación en la universidad son mínimas, a pesar de sus brillantes currículos. Y son también inaceptables, precisamente, porque son mis alumnos; y yo soy académicamente una persona non grata por mis “inaceptables” planteamientos filosóficos. ¿Cómo puedo en conciencia aceptar investigadores y formarlos sabiendo que sus posibilidades profesionales son ínfimas?”. No era un caso único. Porque como el mismo diario seguía contando, Joseph Manson, profesor de Antropología en UCLA durante veinte años también abandonó la universidad por idénticos motivos (El Debate, 2022).

Como ellos, muchos otros colegas se han visto literalmente silenciados porque sus investigaciones han sido consideradas impertinentes. Es decir, contradictorias respecto a los nuevos dogmas *woke*. ¿Investigar para ser vapuleado por tus temerosos colegas que prefieren el silencio a la dignidad? No se puede dejar de citar el caso de los profesores españoles Jose Errasti y Marino Pérez Álvarez (2022), autores de un libro en el que rebatían que existiera cualquier amparo científico a la idea de que se podía nacer en un cuerpo equivocado. Sus presupuestos, considerados anatemas transfóbicos, causaron verdaderos altercados cuando ambos autores quisieron presentar su obra en varias universidades españolas.

Por supuesto que cualquier investigación puede ser cuestionada desde planteamientos científicos. Pero no es esto lo que está ocurriendo. Lo que sucede es el asesinato civil, profesional del temerario autor que desafía los presupuestos *woke*. Lo que es muy diferente.

Por supuesto que la cultura *woke* acentúa todavía más la asimetría entre las diferentes áreas científicas. Porque su incidencia en las ciencias físicas y experimentales, aunque visible, es limitada. Sin embargo, en el marco de las ciencias sociales y humanas, o en el de las ciencias de la salud, su incidencia es decisiva. Hasta el extremo de distorsionar absolutamente su carácter y naturaleza. En el apogeo de las emociones identitarias, el pensamiento desaparece. La osadía intelectual carece de sentido, pues los investigadores no son, ni en modo alguno deben de ser héroes. Las Humanidades y las ciencias sociales corren un serio peligro de extinción a manos de su propia creación: el totalitarismo identitario.

No es un problema exclusivo de grupos de activistas incontrolados e intolerantes. Porque sus grandes defensores son los rectorados de las grandes universidades norteamericanas progresistas. En una más que interesante serie de artículos, Argemino Barro e Irene de Pablo cuentan como son esos cargos académicos quienes han abanderado la promulgación de normas, códigos y toda suerte de reglamentos de control de la “desviación del pensamiento”, eufemísticamente denominada adecuación a los estándares DEI [acrónimo de diversidad, equidad e inclusión]” (Barro y de Pablo, 2021).

La admisión por cupos raciales o identitarios varios se combinan con poderosos comités de vigilancia cuya misión consiste en velar por la ortodoxia de los programas, de las clases y de las investigaciones. La distopía del control del pensamiento es un hecho, pero no por parte de un Estado, sino de una ideológica impuesta sobre la base de la violencia implícita amparada en la supuesta legitimidad de una pretendida “lucha contra la violencia de la ofensa”. Ver en pleno siglo XXI a una universidad norteamericana abrir un “espacio seguro” es una aberración propia de los totalitarismos del siglo XX. Es la subversión más grave y peligrosa que se está produciendo hoy del principio de la libertad, aparentemente, sin grandes oposiciones políticas ni ideológicas.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de estas reflexiones se ha pretendido plantear si el cientifismo ha sido un proceso pernicioso para el desarrollo de las Humanidades. Y, en efecto, parece que así ha sido. Los sistemas cuantitativos de medición de la calidad y de evaluación, claramente inadaptados a las especificidades de las Humanidades han socavado, en gran medida, su propia naturaleza. Porque esa obsesión por convertirlas en ciencias físicas y experimentales no puede estar sino condenada al fracaso. De hecho, el estudio de las Humanidades está en una situación delicada, igual que lo está la investigación en estas áreas, al verse sometida, cada vez, a parámetros antinatura que están propiciando una investigación irrelevante.

El sistema de evaluación de la investigación, básicamente “al peso” es enormemente lesivo para todos los científicos, pero muy especialmente para

los humanistas. Sin embargo, ahí sigue, inmune a las críticas. Si se desapruueba la revisión por pares, se asume que es algo irrefutable; si se cuestiona el sistema de citas, se considera imprescindible incrementar su importancia; si se pone en cuestión el sistema de medición de calidad de las revistas, la respuesta es dar todavía más significación a las revistas y a esos índices de impacto, ciertamente esotéricos; si se pone de manifiesto la vergonzosa consideración que se da al libro en los sistemas de evaluación de Humanidades, la respuesta es decir que un libro de trescientas páginas, basado en una amplia documentación y bibliografía, vale, como mucho, igual que dos artículos de veinte páginas publicados en una revista Q1.

Es una dinámica curiosa, porque cuanto más consciente se es de que los sistemas de medición de la calidad y de la investigación presentan importantes deficiencias, más se profundiza en ellos. En realidad, se ha creado todo un universo de intereses en torno al tema de la calidad y la evaluación que ya no es posible remover, porque ha creado su propia dinámica de funcionamiento y nadie está dispuesto a renunciar a ella. Ni siquiera están dispuestos a plantearse su revisión seria.

El problema es que las Humanidades son las grandes perdedoras de este sistema cientificista puramente cuantitativo. Pero, en realidad, achacar toda la responsabilidad a un sistema, por viciado que esté, parece un mero mecanismo de irresponsabilidad. La culpa esencial es de los propios humanistas, que no saben cómo salir de un sistema que les perjudica, ni saben proponer otro en el que pudieran estar más cómodos. Prueba de que esto sí es posible es la redefinición de muchos grados de Humanidades en grados híbridos que son perfectamente competitivos y atractivos para muchos estudiantes. ¿Por qué no pensar algo similar en el ámbito de la investigación?

Para ello habría que romper definitivamente los corsés que impone el actual sistema de evaluación y volver a valorar la obra en sí, y no el medio por el que esta obra ve la luz. Y, lo más importante, habría que acabar de una vez por todas con esa estructura de poder ideológica que obliga a los investigadores a seguir unos parámetros preestablecidos. En definitiva, sería obligado retomar con fuerza una apuesta por la libertad de proponer, de pensar y de publicar. Porque la libertad es la verdadera esencia de las Humanidades.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. (2010). *La evaluación de la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*. AQU.
- Ardanuy Baró, J. (2014). La publicación de artículos en las áreas de ciencias sociales y Humanidades analizada a partir de los sistemas de información sobre investigación: El caso de las Universidades de Barcelona y Girona. *Revista Española de Documentación Científica*, 37(1), pp. 1-14.
<https://doi.org/10.3989/redc.2014.1.1074>
- Amaya, L. A. (2016), “América Latina necesita menos poetas y más técnicos y científicos. Entrevista con Andrés Openheimer”. *Tiempo*, 3 de julio.
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16635740>
- AA. VV. (2015). *Revista electrónica Hispania Nova*, 1. Número Extraordinario “Sin respeto por la Historia. Una biografía de Franco manipulada”.
<https://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISPNOV/article/view/2879/1604>
- AA.VV. (2020). A Letter on Justice and Open Debate, *Harper’s Magazine*.
<https://harpers.org/a-letter-on-justice-and-open-debate/>
- Barnes, H. G. (2015). El gobierno japonés propone eliminar las carreras de humanidades de la universidad. *El Confidencial*, 22 de septiembre.
https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-09-22/gobierno-japones-universidades-eliminar-humanidades_1029705/#:~:text=El%20gobierno%20japon%C3%A9s%20propone%20eliminar%20las%20carreras%20de,de%20letras%20a%20cambio%20de%20una%20mayor%20financiaci%C3%B3nç
- Barro, A. y de Pablo, I. (2021). Teoría crítica racial. Doctrina ‘woke’ (I): fundamentalismo identitario y hostilidad racial en los campus de EEUU. *El Confidencial*, 15 de abril.
https://www.elconfidencial.com/mundo/2021-04-15/estados-unidos-doctrina-woke-campus-universitarios_3033540/
- Bonete, F. (2023). *Cultura de la cancelación. No hables, no preguntes, no pienses*. Ciudadela.
- Borrego, A. y Urbano, C. (2006). La evaluación de revistas científicas en Ciencias Sociales y Humanidades. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 14, pp. 11-27.
- Caerols Mateo, R.; Verdú Ruiz, S. y Viñarás Abad, M. (2017). Las artes en la educación superior: la evaluación en España de la actividad investigadora en Bellas Artes a través de los indicadores de calidad. *Revista Española de Documentación Científica*, 40:4, e191.
<https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1394>

- Cortina, A. (2013). El futuro de las Humanidades. *Revista chilena de literatura*, 84, pp. 207-217.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952013000200015>
- Delgado-López-Cózar, E.; Ràfols, I. y Abadal, E. (2021). Letter. A call for a radical change in research evaluation in Spain. *Profesional de la información*, 30:3.
<https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.09>
- El Debate. (2022). Jordan Peterson, el polemista conservador, abandona su plaza en la universidad por presiones ‘woke’ contra sus alumnos. *El Debate*, 24 de enero.
<https://www.eldebate.com/cultura/20220124/jordan-peterson-dimite-plaza-psicologia-clinica-universidad-toronto-denuncia-cultura-woke.html>
- Errasti, J. y Pérez Álvarez, M. (2022), *Nadie nace en un cuerpo equivocado*. Ediciones Deusto.
- Estrada Díaz, J. A. (2014), Razón y Fe: una relación controvertida. *Proyección: teología y mundo actual*, 254, pp. 277-284.
- Faber, S. (2014). La rebelión de los pesimistas. ¿Cómo defender las humanidades? En AA.VV., *FronteraD Antología 2009-2014* (pp. 108-122). Ediciones Frontera Digital.
- FECYT. (2007). *Criterios de calidad en la investigación en Humanidades*. FECYT.
- Giménez Toledo, E. (2016). *Malestar. Los investigadores ante su evaluación*. Iberoamericana Vervuert.
- González Cuevas, P. C. (2019). Manuel Tuñón de Lara: marxismo, historiografía y redes de influencia universitaria. *Aportes, Revista de Historia Contemporánea*, 34:99, pp. 7-53.
- Granell Zafra, X.; Pinto, M. y Sales, D. (2015). La evaluación de la investigación: criterios de evaluación en Humanidades y el caso de la Traducción e Interpretación. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 29:66, pp. 57-78. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.025>
- Guillén Chávez, E. P.; Núñez Pacheco, R.; Barreda Parra, A.; Cabanillas García, J. L. y Sánchez Gómez, M^a. C. (2022). Una aproximación cualitativa a las publicaciones científicas en Humanidades: el punto de vista de los investigadores. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e579.
Doi: <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e579>
- IES NCES. (s.f.) *National Center for Education Statistics*, <https://nces.ed.gov/ipeds/use-the-data>
- Kaiser Barents-von Hohenhagen, A. (2010). *La neoinquisición: Persecución, censura y decadencia cultural en el siglo XXI*. Ediciones Deusto.

- Langbert, M. y Stevens, S. (2022). Partisan registration of faculty in flagship colleges. *Studies in Higher Education*, 47:8, pp. 1750-1760, <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1957815>
- López-Fidalgo, J. (2017). Por una investigación de calidad. *El Español*, 28 de febrero. https://www.lespanol.com/opinion/tribunas/20170227/197100289_12.html
- López-Navarro, I.; Moreno, A. I.; Burgess, S.; Sachdev, I.; y Rey-Rocha, J. (2015). Why publish in English versus Spanish?: Towards a framework for the study of researchers' motivations. *Revista Española de Documentación Científica*, 38:1, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3989/redc.2015.1.1148>
- Martínez Maza, C. y Suárez Vallejo, R. (2022). Sin humanidades no hay universidad. *Paradigma: revista universitaria de cultura*, 24, pp. 28-35.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, 20:3, pp. 387-418.
- Ministerio de Educación y Formación profesional. (2023). *Datos y cifras curso 2023/2024*. MEFP. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:27162db1-c2b3-4f9c-a8fa-a17731a561f8/datos-y-cifras-2023-2024-espanol.pdf>
- Ministerio de Universidades. (2023). *Datos y cifras del sistema universitario español 2022-2023*. Ministerio de Universidades. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro, Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ochsner, M. H.; Sven E. y Daniel, H.-D. (Eds.). (2016), *Research Assessment in the Humanities: Towards Criteria and Procedures*. Springer. [e-Book]
- Payne, S. y Palacios, J. (2014). *Franco. Una biografía personal y política*. Espasa.
- Pérez, J. (2008). Humanidades y cientifismo. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, Edición de Apertura, pp. 44-47.
- Salas-Velasco, M. (2023). The Reform of Curricula in the Spanish University System: How Well Matched Are New Bachelor's Degrees to Jobs. *Systems*, 11:4, 200. <https://doi.org/10.3390/systems11040200>
- Snow, C. P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Alianza.
- Toca Rey, G. (2021). ¿Están las humanidades en peligro de extinción? *La Vanguardia*, 6 de junio. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-antigua/20210606/7500301/humanidades-peligro-extincion.html>

Una sociedad tardía. La tecnificación de la feminidad y la “elastificación” de la vida

A Late Society. The Technification of Femininity and the “Elastification” of Life

AQUILINO CAYUELA¹

*Universidad Abat Oliba CEU,
CEU Universities, Barcelona (España)*

ID ORCID 0000-0002-8114-1600

Recibido: 26/09/2022 | Revisado: 18/10/2022
Aceptado: 18/10/2022 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.342>

¹ (acayuelac@uao.es) Catedrático de Filosofía Moral y Política, y director de estudios, en la Universidad Abat Oliba CEU de Barcelona, CEU Universities (España). Es analista de política internacional en el diario digital EL DEBATE. Ha sido Catedrático de Moral y Política en el Instituto de Filosofía de Berlín afiliado a la Pontificia Universidad Gregoriana (2018-2022) y docente de Filosofía y Teología en el Instituto Teológico (2012-2018). En Berlín, ha desarrollado tareas de investigación en Filosofía Práctica (2020-2022) en el Institut für Philosophie, Literatur, Wissenschafts un Technikgeschichte de la Universidad Técnica de Berlín (TU). Ha sido Profesor Titular en la Universidad Cardenal Herrera y profesor visitante en distintos centros universitarios nacionales e internacionales. Ha recibido numerosos premios de investigación, ensayo y literatura donde destaca el Premio Internacional Ciudad de Valencia “Vicente Blasco Ibáñez” de Narrativa en Castellano en su XXVI edición (2008), por su novela: *El hombre de arena*. Cuenta con numerosas obras y artículos científicos en ética y pensamiento político, donde destacan: *Los Constitutivo de la Comunidad: Sociabilidad y Gratuidad*, en Garrido (ed.) Comunidad Posmoderna (Madrid, 2023), *Vulnerable: To Be Between Life and Death* en Masferrer; García Sánchez, *Human Dignity of the Vulnerable in the Age of Rights, Ius Gentium: Comparative Perspectives on Law and Justice* 55 (Suiza, 2016).

RESUMEN: Las sociedades actuales son tardías. La realidad humana está retardada y desajustada respecto a su devenir biológico y su tiempo vital (su tiempo vivido). La biología femenina en nuestra sociedad es especialmente tardía, está retardada respecto a los procesos naturales, sus ciclos biológicos, y sus ritmos metabólicos. Este hecho ha disparado la demanda biotecnológica y la intervención artificial en los procesos relevantes propiamente corporales (biológicos, sexuales y procreativos). El “imaginario social” actual presenta esta característica debida principalmente al sacrificio del tiempo en “tiempo productivo”, también se debe al predominio político de perspectivas de género. La consecuencia, para llevar a cabo esa “elastificación” de la vida biológica, sobre todo en el mundo femenino, es la fuerte tecnificación de la vida y la dependencia de tratamientos hormonales y cosméticos.

PALABRAS CLAVE: ciclos biológicos, elastificar la vida, hormonas, imaginario social, género, maternidad, sociedad tardía.

ABSTRACT: Today’s societies are late. Human reality is delayed and out of sync with its biological development and its vital time (its lived time). Female biology in our society is especially late, it is delayed with respect to natural processes, its biological cycles, its metabolic rhythms. This fact has triggered the biotechnological demand and artificial intervention in the relevant bodily processes (biological, sexual and procreative). The current “social imaginary” has this characteristic mainly due to the sacrifice of time in “productive time”, but also due to the political predominance of gender perspectives. The consequence of this “Elastifying life” of biological life, especially in the female world, is the strong technification of life and the dependence on hormonal and cosmetic treatments.

KEYWORDS: biological cycles, elastifying life, hormones, gender, late society, motherhood, social imaginary.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partimos de una descripción del “imaginario social” actual y su producto. Con “imaginario social” nos referimos a “algo mucho más amplio y profundo que las construcciones intelectuales que puedan elaborar las personas cuando reflexionan sobre la realidad social de un modo distanciado” aplicando la perspectiva holista de Charles Taylor (2006, p. 37)².

² Al hablar de “imaginario social” dice Charles Taylor: «Pienso más bien en el modo en que imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de

Con “imaginario social” tendemos a una “descripción social densa” (Geertz, 1973, pp. 19-40)³, porque tratamos “la forma en que las personas corrientes imaginan su entorno”. Se trata de algo que “no solo comparten amplios grupos de personas, sino la sociedad en su conjunto”. Consiste en un “sentimiento ampliamente compartido de legitimidad” (Taylor, 2006, p. 37). Se trata precisamente de este tipo de análisis sobre un presente que “nos explica a nosotros”. Una crítica social directa sobre el tiempo, sin ir mucho más allá de nuestra misma generación. De modo directo responde a la pregunta: ¿cómo comprendemos el marco social en el que nos situamos y vivimos? Y, ¿hacia qué horizonte tendemos y qué deseamos socialmente? Este hecho hace que el “imaginario social” es influenciado políticamente a través de medios de ingeniería social, a través de propaganda, a través de medidas políticas y legales que pueden cambiar el hábitat social.

Desde estos presupuestos consideramos que el núcleo relevante y característico de la sociedad presente es *el retardo*, o lo *tardío*, porque los modos de *vida*, particularmente en la mujer, se presentan *descompasados* con su *Bios*, lo que explica una enorme demanda de necesidad técnica y biomédica. Nuestra hipótesis se puede presentar así: “En nuestras sociedades presentes la biología humana, particularmente la femenina, es tardía, está plenamente retardada respecto de los procesos naturales, de sus ciclos biológicos, de sus ritmos metabólicos. Este hecho ha disparado la demanda biotecnológica y la intervención artificial en los procesos relevantes propiamente corporales (biológicos, sexuales y procreativos)”.

La realidad humana está retardada y desajustada respecto a su devenir biológico y su tiempo vital (su tiempo vivido). Vivimos en una sociedad tardía (*Spät-*

cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas». Cfr. Taylor, Ch., *Imaginarios sociales modernos*, Barcelona, Paidós, 2006, 37.

³ Cf. Geertz, C., *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa, 1992, 19-40. Este antropólogo cultural en el primer capítulo, que recoge su ensayo *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura* (1973), Geertz explica esta metodología que se inspira, a su vez, del filósofo Gilbert Ryle y consiste en analizar no solo el comportamiento sino “los contextos” en toda su amplitud.

gesellschaft)⁴ y este retardo es un fenómeno cultural e imaginario social cuya característica consiste en “una precepción del tiempo tal que retrasa el transcurso de la vida y algunos de sus procesos biológicos como si fuésemos poseedores de una prolongada juventud, hasta alcanzar la vejez y el advenimiento de la muerte. Se trata, por tanto, de “elastificar la vida” y postergar la juventud”.

De este modo la sociedad, la cultura, la forma de vida, no coinciden con el tiempo biológico del humano, con sus desarrollos y sus ritmos. Pero este hecho se da en mayor medida en la mujer *donde el ritmo biológico es continuamente forzado y violentado por el tiempo cultural, tecnificado y productivo*. El objeto de tal desajuste es una ofrenda a la productividad y al consumo, un sacrificio de los humanos contemporáneos, particularmente de las mujeres, al rendimiento, al capital, al bien estar material y al disfrute de este. Es un forzamiento de los seres humanos en su dimensión más fuerte y profunda: la temporal. Un desajuste que se puede describir como *cronopatía* (García-Sánchez, 2021, pp. 61-65)⁵ de nuestro presente.

Los humanos somos *seres en el tiempo*, somos *segmentos conscientes entre la vida y la muerte*, somos la tensión de nuestro “tiempo vivido”, pero en el mundo de hoy se sacrifica ese *ser temporal y vivido* en el ara del *tiempo productivo*. Por eso se hace necesario “elastificar” los ritmos naturales con ayuda de la técnica, las hormonas y la cosmética.

2. TIEMPO VIVIDO CONTRA TIEMPO PRODUCTIVO: UNA APRECIACIÓN ONTOLÓGICO-SOCIAL

En los siglos XVIII y XIX autores como Bentham o Marx plantearon el pasaje de una expectativa en una vida perdurable recibido de la concepción cristiana (“un reino construido por la fe y las buenas obras que conduce a una frui-

⁴ El presente artículo recoge un material inédito propio y original de uno de los temas investigados, bajo la dirección del Prof. Dr. Thomas Gil, durante la estancia de investigación (2019-2022) en el *Institut für Philosophie, Literatur-, Wissenschafts- & Technikgeschichte*, en el Área de Filosofía Práctica, de la *Universidad Técnica de Berlín (TU)*.

⁵ Cfr. García-Sánchez, E., *Infinitos heridos. El rescate de los vulnerables*, Madrid: Dykinson, 2021, 61-65. Interesante planteamiento de este autor, acerca de la vulnerabilidad, bajo el epígrafe “rendimiento, productividad y miedo: *cronopatía* mundial y ausencia del otro”.

ción trascendente más allá del horizonte terrenal”) a un caduco estar en esta tierra. Supuso la trasposición de “la esperanza trascendente” al ámbito intramundano. Un mundo terreno de justicia, prosperidad, fraternidad y libertad alcanzada políticamente en un orden social inmanente (Finnis, 1992, p. 23). La vida eterna teológica sufrió una metamorfosis hacia utopías políticas que habían de realizarse en un tiempo presente. Un proceso de ideas y formas sociales que, desde el renacimiento, luego la revolución francesa y las sucesivas revoluciones de los siglos XIX y XX, al no alcanzar sus objetivos inmediatos han derivado en ideologías.

Este proceso ha supuesto una metamorfosis kafkiana (Kafka, 2011)⁶, un transitar del excelso horizonte teológico y extra mundano a un angostamiento temporal, donde el culto de latría se extendía a meras ideas políticas (ideología) configuradas por una “extraña mezcla entre ciencia, política y religión”. Tales utopías políticas han causado, particularmente en el siglo XX, unas escaladas de deshumanización sin precedentes. Comunismo, fascismo, nacional socialismo comportan una transformación, en este sentido “kafkiana”, por salir de un sueño transformado en un insecto monstruoso. Despertar del ensueño de un horizonte terreno y material donde resolver los deseos y aflicciones de los humanos convertidos en la realización monstruosa de los totalitarismos predominantes en el siglo XX. Por este motivo el pasaje del “tiempo moderno” a la “modernidad tardía” (Habermas, 2008, pp. 15-26) había de ser construido en parámetros de estrictas posibilidades temporales, es decir, en un horizonte providencial humano.

La conjunción entre utilitarismo y marxismo ha propiciado un nuevo imaginario donde “el pensamiento técnico” es ubicuo y satisface los deseos de todos. Fusiona un modelo de deliberación basado en estimaciones, cálculos y juicios técnicos, donde subyace un “telos” o finalización en el horizonte material de “alcanzar objetivos” con el menor coste y, donde, la “emancipación humana” se logra a través del trabajo y su producto, que supone la esencia última de significado y de valor de toda vida. Es más, la productividad no es solo la esencia humana sino su única realización posible.

⁶ El protagonista de este relato, Gregorio Samsa despierta una mañana transformado en un repulsivo insecto.

El pensamiento técnico, después de todo, proporciona consecuencias muy deseables, máxime en una sociedad donde todos disponemos de iPhone o Smartphone, a través de los cuales un determinado deseo puede ser alcanzado con una disposición inmediata y digital (con un toque de dedo). Nos hemos habituado a alcanzar un objetivo con el menor coste. La inmediatez y la temporalidad son nuestro hábito actual, frente a la paciencia y la contemplación que predominó en otros tiempos culturales.

Pensamos y creemos que la tecnología de la que disfrutamos es transponible (*mutatis mutandis*) al resto de los aspectos de la vida humana. Por eso si hoy despertásemos de un sueño agitado, como el Gregorio Samsa de Kafka, posiblemente nuestro horror no sería encontrarnos metamorfoseados en una repugnante cucaracha, sino coger nuestro iPhone o Smartphone y verlo transformado en una BlackBerry Bold 9000, de 2008, de teclas minúsculas, farragosas y equívocas para unos dedos gruesos y torpes y una vista ya cansada. El terror sería retroceder tecnológicamente diez o quince años. Esto sería lo repulsivo.

Los humanos somos *seres en el tiempo*, somos *entre la vida y la muerte* algo que supone una tensión en el tiempo vivido, pero en nuestra percepción actual sobreestimamos el “tiempo inmediato y productivo”. Nos resulta la base esencial de la vida. Para Marx el trabajo objetiva el espíritu humano, lo concreta, y la producción es su resultado y el premio de la humanidad misma. La producción es la esencia humana.

La sociedad del siglo XIX que Marx conoció y, concretamente en la Inglaterra de su tiempo, las condiciones de trabajo eran terribles: Los hombres adultos no encontraban labor ni sustento en las ciudades, en las fábricas, en las minas. Los trabajadores deben malvivir sin trabajar a costa de sus hijos (proletarios: “los que viven de su prole”) y sus mujeres son contratadas y explotadas con salarios de miseria. La crítica de Marx determina que el trabajo en esas condiciones es pura *alienación*, es decir, deshumanización, algo que enajena a hombres y mujeres, les embrutece y arruina porque deben vender sus fuerzas por poco, sin apenas producto o compensación. Marx nos sitúa ante un humano depreciado, poseedor de una esencia devaluada, una ganga humana que no puede realizar su esencia por culpa de una estructura social enferma e injusta.

Para Marx la *alienación económica* divide la sociedad en dos clases: Una masa empobrecida y alienada, sometida a una enajenante deshumanización, frente a una élite opulenta que practica el egoísmo universal. Unos pocos poseen la propiedad y los medios de producción mientras la mayoría son explotados y alienados. Pero la clave de esta interpretación de la situación y realización humana está en el trabajo y la productividad. Una herencia marxista que ha permanecido y prevalecido en el capitalismo liberal actual, con nuevas condiciones. El elemento común que en el capitalismo liberal se sostiene es la creencia ontológico-social de que *la esencia humana*, la realización humana, *es la productividad material*.

Por eso el profesor Byung-Chul Han, de origen coreano, afirma que habitamos en una «*sociedad del cansancio*» (*Müdigkeitsgesellschaft*) (2017)⁷, es decir, donde la presión social nos impele a ser, sobre nosotros mismos, nuestro propio empresario capitalista que nos auto explota para aumentar la plusvalía y, al mismo tiempo, somos el trabajador explotado. Nos auto-explotamos hasta la extenuación. Vivimos bajo fenómenos ambiguos: el exceso de positividad, de productividad, de rendimiento nos está conduciendo a una sociedad llena de individuos agotados, frustrados y deprimidos.

Apostamos por la autenticidad y la espontaneidad, pero nos sometemos a reglas de comportamiento muy rígidas, por ejemplo, en las redes sociales, con las aplicaciones, los móviles, las Tablet, que nos condicionan y masifican. Decía Cortázar en el “Preámbulo de instrucciones para dar cuerda al reloj” que un reloj es “un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire [...] un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo” (Cortázar, 2002, p. 27). Añadía que cuando te hacen ese regalo “no te regalan un reloj, tú eres el regalado. Con más motivo podemos afirmar esto mismo sobre el regalo de un ‘iPhone’ o un ‘Smartphone’”.

⁷ Cfr. Byung-Chul Han, *La sociedad del cansancio*, Herder, Barcelona, 2017. Para Han, el neoliberalismo no podría funcionar si los individuos fuéramos diferentes, existe una uniformidad que para salir de ella el filósofo surcoreano propone “regresar al animal original, que ni consume (cansancio) ni comunica desafortadamente (transparencia)”.

Otro aspecto interesante de Han es que considera que vivimos bajo un radical conformismo. Un ejemplo, es que las universidades ya no acogen alumnos, sino que únicamente se preocupan por atender clientes y ya no fomentan el pensamiento crítico, ni forman intelectual o moralmente solo técnicamente. Su único objetivo es transformar a sus clientes en profesionales eficientes que puedan servir a los intereses de las grandes empresas.

3. SEXO, GÉNERO Y *PERFORMANCE*

Nuestras sociedades actuales son tardías, retardadas, nuestros nuevos modos de vida nos fuerzan a sufrir un retraso respecto a nuestros procesos biológicos. Esto afecta a todos los miembros que componen estas nuevas sociedades, cuyos cuerpos se ven continuamente forzados y violentados, para acompañar sus ritmos biológicos a los momentos socio-culturales, pero es en las mujeres donde esto se produce de un modo privilegiado: La infancia, el paso a la vida adulta, la sexualidad, la reproducción, la enfermedad y la muerte están gravemente afectados por la imposición de tiempos culturales.

Pero esto se ve más agravado por la llamada “perspectiva de género” que supone una radicalización experimental de este modelo social *tardío* o *retardado*. Se trata de una ideología, el *generismo*, centrada en la distinción entre “sexo” y “género”, donde la noción de sexo responde a la dimensión biológica, y el género es el resultado de la cultura y la educación (Butler, 2006, pp. 13-35), ofreciendo así posibilidades de cambio y sobrepujamiento de los marcos socio culturales establecidos.

Se trata de una diferencia que busca finalmente una “indistinción” sociopolítica, un juego de lenguaje que permite, en el caso de Judith Butler (2007, pp. 45-99), diferencias el sexo de la mujer (establecido por rasgos biológico-corporales) de las atribuciones propias que se asignan a las hembras y que constituyen el “género” femenino. Establecida la escisión entre “sexo” y “género” desenmascara “las estructuras de poder” que se ocultan tras el género femenino y que le someten a discriminación, para así liberarlo, de-construyendo el proceso. Simone de Beauvoir o Michel Foucault ofrecen las bases teóricas de esta ideología⁸. Pero tal manifestación no es más que un epítome de un marco más amplio que ciertamente ha logrado plausibilidad en las políticas presentes.

⁸ Para Butler, no existe la mujer como sexo o la mujer como categoría sexual. La autora se apoya en Simone de Beauvoir, Julia Kristeva, Luce Irigaray, Michel Foucault y Monique Wittig, quienes apuntan que el sexo *es una ficción*, que es tan solo una categoría atribuida por la biología mientras que *el género* es otra categoría asignada por la cultura y es la que cuenta.

Los aspectos más básicos de la vida corporal como son la sexualidad y la enfermedad sufren hoy un grave desajuste. Incluso encontramos nuevas aflicciones, nuevas necesidades de intervenciones biomédicas y particularmente las mujeres son violentadas en una imposición de ritmos de la vida al margen de su biología, de sus ciclos naturales, que las condena a depender de hormonas desde su pubertad hasta bien entrada la madurez. ¿Todo por qué? Por su productividad.

Hannah Arendt, en una perspectiva muy diversa, diferenciaba entre “labor” y “trabajo”. La primera se corresponde con el proceso biológico del cuerpo humano: crecimiento, metabolismo y decadencia ligadas a las necesidades. “La condición humana de *la labor* es la misma vida”. Sin embargo, el trabajo –dice Arendt– es la actividad de lo no natural: “proporciona un artificial mundo de cosas”. “La condición humana del trabajo es la mundanidad”. El trabajo y su producto artificial concede “permanencia y durabilidad a la futilidad de la vida mortal y efímero carácter del tiempo humano” (1993, pp. 21-22).

La situación actual obliga a las mujeres a exiliarse de su tiempo natural (la labor) y habitar un tiempo artificial (el trabajo y la productividad). Al menos en el imaginario social se ha implantado esta concepción.

El género se presenta, así como “medio discursivo-cultural” por lo que “la naturaleza sexuada” es establecida como algo pre-discursivo”, es decir, “anterior a la cultura”. El género, “no es” sino que se va haciendo y se va dando a sí mismo, en su “ser para sí”, usando una ontología sartreana de significado, se va formando o “per-formando” según el uso que hace, a menudo, Judith Butler.

4. *GENERISMO* COMO PROGRAMA POLÍTICO

El *género* no es ni verdadero ni falso, sino sólo producido como un verdadero efecto de un discurso: *es performativo*. No hay una esencia que el género exprese, ni un objeto ideal al que aspire. *El género es una construcción que generalmente oculta su génesis* y no debería ser constituido como una identidad estable sino como una identidad constituida en el tiempo que se expresa por

una serie reiterativa de actos discontinuos. Así es como viene definido por Butler. El efecto del “género”, como fuente de los actos, sería la estilización del cuerpo mediante gestos y movimientos que hacen surgir la ilusión de un yo, de un género. Aquí se hace imprescindible la intervención de tratamientos hormonales, cosmética e incluso intervenciones biomédicas.

Este uso del *performance* que hace Butler es preciso entenderlo bien. Originalmente en el mundo del arte el *performance* supuso una ruptura con los límites establecidos, por ejemplo, ir más allá del lienzo o escapar y romper con el enmarque de un cuadro. Jackson Pollock fue pionero en la pintura realizando muchas acciones en vivo. En el ámbito de la antropología social y cultural el *performance* o lo “performativo” refiere a palabras y ritos que convierten una realidad en otra, por ejemplo, cuando en un rito matrimonial se dice “a partir de ahora sois marido o mujer”, o cuando la Biblia dice “se harán una sola carne” (Sahlins, 1985, pp. 12-13)⁹. Se supone que esas palabras causan un efecto de transformación, de crear un cambio cultural, una realidad nueva.

Butler expresa una concepción entre artístico esteticista, buscando romper los marcos establecido o las fronteras del lienzo y abandonándose a la pura expresividad, pero, al tiempo, plantea lo performativo en sentido cultural, rotos los marcos culturales establecidos, *performativamente*, establecemos una nueva realidad. Planteamiento realmente anti-identitario, basado únicamente en lo caleidoscópico que resulta el “gusto literario”. Pero Butler introduce el elemento político.

Butler, ajena al mundo científico y dentro de la pura crítica literaria propone, en este marco, un cambio performativo que transforme en los sujetos su determinación biológica. Por supuesto, sus postulados son culturales e ideológicos como se puede deducir de lo indicado. Su finalidad es poner su hipótesis literaria al servicio de la estricta política, es ideología.

Cuando Michael Foucault fue invitado, por la universidad de Tokio, en 1978, a presentar a sus colegas y al público nipón sus últimos trabajos y preocupaciones que consistían en su consagrada *Historia de la sexualidad*, ya con-

⁹ Cfr. Sahlins, M., *Islas de historia*, Barcelona, Gedisa, 1985, 12-13. Dice el antropólogo: “El acto (la forma cultural) crea una relación adecuada, *performativamente*, como en ciertos famosos actos del habla: *los declaro marido y mujer*.”

trapone el discurso occidental sobre la sexualidad, que lo caracteriza como un “*sobre-saber* racional y científico” frente al oriente cuyo discurso, dice: “No busca fundar una ciencia, sino que, por el contrario, intenta definir un arte, arte de producir, a través de la relación sexual o con los órganos sexuales, un tipo de placer que se pretende que sea lo más intenso, lo más fuerte o lo más duradero posible” (Foucault, 1999).

Foucault presenta un conocimiento que resulte más “un sabor o goce estético” que un “saber”. Un modo de conocer cuya búsqueda tienda a intensificar el placer. Se trata ya de una *perspectiva estética* y no una perspectiva ética: el arte erótico como contraposición a lo que describe como *scientia sexualis* occidental cuyo discurso está asociado a la hegemonía cultural cristiana.

En la reconstrucción arqueológica de Foucault se preocupa por precisar que el cristianismo no es el culpable de reprimir o negar la sexualidad: “No es exacto”, dice, “no se puede tener por bueno” que esto haya sido así. Recurre a los tópicos usos del imaginario actual: Si bien en las antiguas Grecia y Roma la sexualidad era libre y se manifestaba en el marco del saber oriental del arte erótico, el cristianismo es culpable de imponer a las sociedades antiguas un giro consistente en introducir la hegemonía de la monogamia; dotar a la sexualidad de una sola función o finalidad, no solo privilegiada sino exclusivamente procreativa y de continuidad de la especie y, por último, deshabilitar el contenido y positividad central del placer en el *hacer sexual humano*.

Frente a estos tópicos culturales Foucault muestra que no fue el cristianismo el iniciador de dichos cambios sociales y culturales en la antigüedad sino *el estoicismo*. Aunque para Foucault el cristianismo sí es el responsable de algo peor, a su juicio, es culpable de *los mecanismos de poder* que se han instaurado en occidente, más que de las ideas y las prohibiciones morales. El cristianismo introduce una concepción propia del próximo oriente que es el esquema de los “pueblos pastores”, evidentemente todo el entorno bíblico surge de este esquema, pero el filósofo francés lo simplifica en esto: Un esquema social donde hay una propuesta salvífica que obliga a “hacer mejores a los hombres”, Foucault habla de “salvación obligatoria”; aceptar la autoridad del otro y, por tanto, asumir la obediencia y, en tercer lugar, interiorización de la obediencia en forma de humildad lo que implica reconocer la voluntad de Dios en el Pastor y en su enseñanza (tal sería el caso del típico acogimiento

con respeto y escucha atenta con que los católicos reciben el Magisterio de la Iglesia).

Por último, añade, el cristianismo introduce, ya en el tiempo moderno, el elemento de la confesión y la dirección espiritual donde la intimidad sexual se convierte en el tema privilegiado (Foucault, 2005, pp. 55-57). La crítica de Foucault es bastante discutible, demasiado tópica, pero lo interesante, la fuerza de su argumento que, hoy en día, podemos decir, ha triunfado es su propuesta de *pasar de la Scientia sexualis al Ars erotica* o dicho de una forma más visual: *Pasar del Decálogo al Kama Sutra*. He aquí la base del *generismo*, su punto de subversión o transvaloración revolucionaria.

El “género” es, por tanto, hacer *crítica de la crítica* con una mentalidad dialéctica y claramente posmoderna, siguiendo pautas sugeridas en las *técnicas del yo* de M. Foucault (1990, p. 48)¹⁰, o las ideas deconstructivas de Derrida o el tema posmoderno de la “reinención de sí mismo”. Pero sobre todo participa de la visión de Foucault de que detrás de todo hay estructuras de poder o voluntad de poder.

Las categorías de sexo y género han sido configuradas como efectos de una forma de poder, afirma Butler, aplicando el método genealógico de Foucault por el que se puede determinar cómo los poderes políticos designan, como origen o causa, situaciones que les convienen, identidades concretas. Estas identidades son de hecho efecto de instituciones, prácticas y discursos que tienen diferentes génesis. En el caso del *género*, hay dos prácticas e instituciones que han fijado el contenido de la identidad femenina: “el falogo-centrismo y heterosexualidad obligatoria”.

Ha habido un proceso complejo, de sexualización que, a su vez, requiere la diferenciación de placeres y partes corporales según las bases de significación del género. La normativa ideal de un cuerpo específico según el género asigna el placer a diferentes partes sexuales. El principal instrumento para establecer este control es el lenguaje. El lenguaje construye la categoría de

¹⁰ Las tecnologías del yo “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos”. Cfr. Foucault, M., *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona: Paidós 1990, 48.

sexo. La unívoca construcción del sexo es producida al servicio de una regulación social que controla la sexualidad. Unifica artificialmente una variedad de funciones sexuales, no reales, mediante el discurso que traduce inteligible toda sensación, placer y deseo como específicos sexualmente.

La sexualidad es una compleja historia de discurso y poder que produce el sexo como estrategia de poder. Los estudios biológicos son una muestra de esa clase de lenguaje que reproduce la sedimentación cultural de ese ejercicio del poder. La ontología es creada socialmente. Es una crítica bastante radical, que aplica el análisis de Foucault acerca del poder (Foucault, 1999).

La relación sexo y poder tiene mucho que ver con el retardo en la vida de la mujer actual. Nos es solo la mujer es lo femenino en su conjunto lo que la ideología de género somete a lo tardío, al retardo necesario de la intervención cultural y biomédica, para su reconstrucción o deconstrucción.

5. ACERCA DEL “TIEMPO PRODUCTIVO”. TRABAJO, MATERNIDAD Y RETARDO

Nuestras sociedades actuales son tardías, provocan un retardo en las vidas de todos. En las nuevas sociedades, sobre todo las mujeres ven sus cuerpos violentados, hormonados, forzados en continuo desajuste, por no acompasarse sus ritmos biológicos a las costumbres culturales, sociales, sexuales y productivas. Los aspectos más básicos de la vida corporal, como la sexualidad y la enfermedad, se ven sometidos a un grave desajuste. El tiempo vivido se subyuga y sacrifica al “tiempo productivo”.

Para analizar mejor la afirmación, hemos de atender a los hechos o dar una “prueba” un “caso” que ejemplifique nuestra hipótesis. Centrémonos en algunos hechos representativos de la actualidad: “Facebook y Apple ofrecen congelar los óvulos a sus empleadas”.

Las más fuertes empresas tecnológicas quieren convencer a sus trabajadoras para que retrasen su maternidad al máximo promocionando una polémica medida. Retrasar la maternidad tiene premio. “Facebook y Apple, los dos gigantes tecnológicos, han ido un paso más allá de sus habituales incentivos para empleados en Silicon Valley. A las bebidas y comidas gratis por chefs de

renombre, las ‘happy hours’ de los viernes, las salas de juegos o los bonos económicos, se le suma una cantidad de dinero extra para congelar óvulos. La lista de premios por formar parte de una empresa tecnológica cada vez tiene menos límites”.

Ambas empresas han reconocido a la cadena de televisión NBC su compromiso para que las trabajadoras se mantengan en su puesto a cambio de “costear el proceso de congelación y mantenimiento de óvulos”.

Según explica Brigitte Adams, fundadora de “Eggsurance.com”, la empresa en la que han confiado Apple y Facebook para ofrecer este incentivo a sus trabajadoras: “cada ciclo de estimulación ovárica para la toma de muestras cuesta 10.000 dólares, a los que hay que añadir 500 dólares adicionales al año por el almacenamiento de los óvulos. Facebook ya ofrecía 4.000 dólares para los gastos por el nacimiento de un hijo. Un portavoz de Facebook explicó el “por qué” de esta ayuda: “Nos importan mucho nuestros empleados y sus familias. Siempre estamos contemplando mejoras en nuestros seguros sanitarios que se ajusten a sus necesidades”.

Seguimos ampliando la cobertura para mujeres con la opción de maternidad extendida, con la preservación de óvulos y su almacenamiento”. En esta misma línea, insistieron en que también tienen un programa de ayuda a la adopción en el que se hacen cargo de los costes legales del proceso. Pocas horas después el servicio de comunicación la tecnológica, ha añadido una aclaración adicional: “En Facebook queremos dar una amplia variedad de beneficios a nuestros empleados. Este es uno de los muchos que ofrecemos” (Jiménez, 2014).

Facebook confirmó al canal de televisión NBC News, que fue el primero en dar la noticia, que ofrece esa opción a sus empleadas desde enero de 2014. Apple señaló que comenzaría a hacerlo desde principios de 2015. Apple, por su parte, emitió un comunicado: “Seguimos expandiendo nuestros beneficios para las mujeres, con una nueva política de permisos por maternidad, junto con crío-preservación y almacenamiento de óvulos como parte de nuestro extenso apoyo a los tratamientos contra la infertilidad. Nosotros queremos darle poder a las mujeres en Apple para que realicen el mejor trabajo de su vida mientras cuidan a sus seres queridos y crían a sus familias” (Birchall, 2014).

El procedimiento permite a las mujeres congelar parte de sus óvulos durante sus años más fértiles, porque justamente coinciden con el periodo más productivo de sus carreras profesionales. Sus años fértiles son así mismo sus años más productivos en los que pueden ofrecer un mayor rendimiento a la empresa. Si postergan su maternidad, la calidad de los óvulos disminuye con la edad, lo que coloca a muchas mujeres en la posición difícil. Retardar o no la maternidad más allá de los 30 es una difícil tesitura. El congelamiento de óvulos es una opción costosa, pero cada vez más popular entre las mujeres.

El procedimiento permite a las mujeres postergar el embarazo y también es utilizado por quienes deben someterse a tratamientos médicos que interfieren con la fertilidad, como algunos tipos de cáncer.

Si nos damos cuenta esta opción se presenta como “deseada”, incluso, “sofisticada” lo que la eleve a la categoría de “muy deseable”.

El coste del procedimiento podrá rondar los 20.000 dólares (unos 19.000 euros) ya que generalmente son necesarios, al menos, dos ciclos de estimulación ováricos para la toma de muestras. Los seguros de salud no suelen cubrir unos costes tan altos. Con esta solución las grandes empresas de Silicon Valley resuelven la productividad de sus trabajadoras más eficientes¹¹.

La presentación de un producto tan deseable, sofisticado y costoso maquilla la realidad humana del asunto y es la dramaticidad de este. En una reflexión más natural y sencilla podemos presuponer, como morales racionales, que postergar la maternidad puede ser para una mujer de nuestro tiempo, en muchos momentos dramático. Así mismo los procesos a los que se somete una mujer en cada ciclo de fecundación in vitro son así mismos complejos y dramáticos, de otra parte, la misma maternidad en una edad propecta, es sin duda más dramática, aun sin minusvalorar la felicidad o satisfacción propia de la experiencia misma de maternidad.

Lo que indicamos con este aspecto es que toda vida humana está necesariamente aparejada a la dramaticidad, particularmente los ciclos vitales y biológicos, y al “elastificarlos” y postergarlos la carga dramática no se reduce, sino que, aumenta y se agrava.

¹¹ Cfr. Jiménez, R. (15 de octubre de 2014). *Facebook y Apple ofrecen congelar los óvulos a sus empleadas*. El País. Consultado el 9 de septiembre de 2023.

Este caso evidencia con exactitud nuestra hipótesis de que vivimos en una *sociedad tardía*, retardada, descompasada a nuestros procesos biológicos, principalmente en las mujeres. El caso expuesto verifica que nuestra *sociedad tardía* sacrifica el *tiempo vivido* –o segmento de “ser entre la vida y la muerte”– al *tiempo productivo* –la rentabilidad económica–.

Es en la sexualidad, en la procreación, en el final de sus ciclos femeninos y de su vida fértil donde las mujeres de hoy se deben ajustar a los tiempos culturales a través de la tecnificación de la vida. Se promueve así, en el ejemplo visto, una procreación muy tardía para la que se precisa de la intervención biotecnológica.

6. ¿VIDAS ATADAS A LAS HORMONAS?

Pero, además, toda la vida sexual de una mujer ya no está, como en tiempos pretéritos, vinculada a la procreación, a la crianza, a la vida familiar, al cuidado, sino que desterrada de estos entornos se vincula hoy al desempeño profesional, al trabajo, a la productividad, y al ocio que puede lograr como producto o plusvalía de su rendimiento profesional.

Actualmente, cualquier mujer del primer mundo con un poder adquisitivo medio, cuando alcanza el fin de su vida reproductiva, en torno a los cincuenta años, puede disponer de distintos tratamientos que le ayuden a superar este trance. Desde la ginecología y farmacología se ofrecen terapias de sustitución hormonal bio-idéntica en diferentes formatos.

La terapia hormonal bio-idéntica se usa en la clínica ya hace algunos años y tiene sus indicaciones y forma parte de la terapéutica habitual de las Unidades de menopausia que están en los sistemas sanitarios públicos y privados. Desde el punto de vista médico hay que hacer controles, pues las hormonas sexuales causan sus efectos secundarios, particularmente la estimulación de cáncer de mama.

El uso terapéutico y los fármacos de sustitución bio-idéntica entran, en muchos casos, por la seguridad social y su aplicación más eficiente es en forma de “pellet o gránulos” que se implanta para segregar este tipo de hormo-

nas. También se pueden indicar en “fórmula magistral”, con fármacos o parches, dentro del marco de consulta de menopausia.

Son tratamientos, ya habituales, y, en principio, no presentan graves inconvenientes médicos y morales. Si “hay indicación médica” para su uso no presentan graves problemas éticos, aunque se requiere de alguna matización:

- El uso de la hormona de la testosterona puede mejorar la función sexual en grupos específicos de mujeres, pero los datos sobre seguridad y efectividad en este terreno son limitados.
- También se desconoce la seguridad a largo plazo de la terapia de testosterona, su efectividad, seguridad y posibles efectos adversos, en los distintos metabolismos, en este sentido este tipo de tratamientos requieren una gran cautela por parte del médico y del paciente que los requiere, de hecho, un tratamiento así no es el más frecuente para tratar la disfunción sexual.

Sin embargo, lo cierto para nuestro análisis, es que estos tratamientos están vinculados al “retardo de la vida sexual en la mujer”. Tratan de superar los cambios de menopausia y, de algún modo, postergar la juventud. Forma parte de la *sociedad tardía* y suponen una buena muestra o “caso” del vínculo y la a prolongada dependencia hormonal de las mujeres de hoy.

Descriptivamente, y sin entrar en valoraciones morales, las mujeres inician tratamientos hormonales a partir del comienzo de su vida fértil. En este tiempo lo hacen principalmente para evitar la procreación, en algunos casos para regular ciertos desajustes, porque la maternidad es tardía, a menudo demasiado tardía, como mostrábamos en el caso expuesto anteriormente, En los tratamientos que se definen como “anticonceptivos” por ser su finalidad más frecuente evitar la concepción, una vez iniciada la vida en pareja estable, tales tratamientos hormonales se mantienen y diversifican:

- En muchos casos, porque los efectos secundarios de tratamientos y técnicas anticonceptivas, anteriores, añadido a la edad y pérdida de calidad de los óvulos provocan en algunas mujeres, una pérdida total o parcial de su capacidad natural de procrear lo que les obliga, en esta

segunda fase de su vida adulta, en la que sí desean una maternidad tardía, a seguir tratamientos hormonales: bien para la estimulación ovárica y de mejora de sus condiciones procreativas o bien porque se someten a técnicas de reproducción asistida. Nuevamente se ven sujetas a tratamiento hormonal.

La última fase, que describíamos al comienzo de este apartado, supone los tratamientos hormonales para superar los efectos de la menopausia principalmente en lo que afecta al deseo y la capacidad sexual.

En conclusión, la mujer de hoy está atada a las hormonas para evitar o retrasar un posible embarazo y retardar la maternidad, más tarde para recobrar “tardíamente” la posibilidad de procrear y, por último, para postergar una juventud centrada en el deseo sexual y su facultad. Podemos hablar, en este sentido, de una *feminidad tardía*.

Una evidencia la encontramos en las leyes de salud sexual y reproductiva, donde justamente la supuesta liberación, en sentido político e ideológico, que proponen estas legislaciones es una liberación sobre el curso de la propia biología, es un claro ejemplo de la contraposición entre ideología y biología, cultura y naturaleza, puestas en conflicto. Es una muestra más, quizás la más fuerte, por verse plasmada en las leyes, de la *sociedad tardía*. Dicho más claramente son leyes que pretenden proteger a la mujer de las consecuencias de su propia biología, algo verdaderamente sorprendente. Dice la reciente legislación española que busca “el fomento de los derechos sexuales en todo el ciclo vital de las mujeres, sin que esté exclusivamente vinculado al ámbito de la reproducción, la fertilidad o la maternidad”¹².

Llevemos esto al terreno de las políticas de género, tales leyes e ideologías promueven en la sociedad a personas que desde edades muy tempranas van a depender de tratamientos hormonales crónicos, con las terapias y atenciones que las acompañen (psicoterapias, por ejemplo). Cualquier error de apreciación en estas decisiones podría llevar a muchos humanos a adoptar errores fatales e irreversibles en el conjunto de sus vidas.

¹² Ley 1/2023 de 2023. Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. 1 de marzo de 2023. D.O No. 51-5364.

7. RETARDAR LA JUVENTUD

Hay, además, en nuestra *sociedad tardía* otros tipos de tratamiento para el perfeccionamiento, enriquecimiento y mejora genética, en este caso dirigida a mujeres y hombres (más allá del género y la cuestión femenina) que tienden a prolongar la esperanza de vida y retardar el envejecimiento: la agencia del medicamento estadounidense (FDA) ya ensaya medicamentos en animales para retrasar el envejecimiento. No es que la píldora de la eterna juventud esté al caer, ni mucho menos, pero el interés de las compañías farmacéuticas por buscar una cura para el deterioro físico es cada vez mayor.

La razón es que los científicos se han dado cuenta de que envejecer no es un imperativo de la evolución, sino un proceso alterable. ¿Sería posible retrasarlo mucho? ¿Incluso evitarlo? (Salomone, 2008). Son preguntas que, hasta hace poco, entraban en lo ficticio y parecían propias de una novela decimonónica de género fantástico (Wilde, 2010)¹³ pero que hoy generan investigaciones de primera línea. Los hallazgos de los últimos años han hecho que, hasta los científicos más ortodoxos incluso, quienes ven con recelo las terapias anti-edad como parte de la producción, el consumo y el mercado, se planteen cómo prolongar la vida humana. En este sentido, la medicina cosmética (Echarte, 2009)¹⁴ cuenta con un desarrollo importante.

Además, en el mundo desarrollado de los últimos 30 años ha aumentado en siete años la esperanza de vida: los mayores de 65 años constituyen ahora casi el 20% de los europeos y en 2060, serán el 30%. Para los demógrafos la mortalidad de los mayores no se estanca, sino que baja.

¹³ El mejor exponente lo encontramos en *El retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde (Madrid: Espasa Calpe, 2010). En el fondo de la parábola, trágica y tenebrosa, Wilde prevé un conflicto entre la ética y la estética, el arte y la vida, el alma y el cuerpo. Aunque no aparece la técnica sino una combinación de arte y poderes situados en el ámbito del misterio, el trasfondo ético se adelanta a nuestro tiempo. La posibilidad de una larga juventud, prolongada, tardía, eterna, con el reverso tenebroso de corrupción.

¹⁴ A diferencia de la “medicina estética” cuyo fin es el mantenimiento y promoción de la belleza, la “medicina cosmética” supone un conjunto de acciones médicas destinadas al mantenimiento y mejora, no solo exterior sino en el conjunto de la persona que la requiere, principalmente a través de fármacos o psicofármacos. Cf. Echarte, L., *Psicofarmacología terapéutica y cosmética. Riesgos y límites*, *Cuadernos de Bioética* XX, 2009/2º, 211-230.

¿Qué pasa en un cuerpo que envejece? ¿Cuáles son los mecanismos biológicos responsables de contribuir a su colapso? Descubrirlo vale la pena, sobre todo si se pretenden combatir esos mecanismos. Además, aquí hay un elemento interesante: la relación del envejecimiento y la enfermedad. Cobra fuerza la idea de que las dolencias más frecuentes en edad avanzada, como el cáncer o el Alzheimer, son distintas caras de un problema único: el envejecimiento.

Esto implica que conviene desentrañar la biología del envejecimiento para atacar conjuntamente enfermedades en las que hoy se investiga por separado. Algunos científicos buscan un alargamiento de la vida combinando varios genes, también combinar distintos fármacos o, tal vez, actuar sobre los genes. Otra posible estrategia de regeneración sería obtener células pluripotentes a partir de embriones creados con células adultas de cada individuo que nos permitan disponer de, algo así, como piezas de repuesto para una regeneración celular.

Hace cuatro décadas, prolongar la vida era una fantasía, mientras que ahora se buscan fármacos y sofisticados tratamientos para ese logro. Numerosos investigadores insisten en que “no hay razón científica para no esforzarse por curar el envejecimiento, de modo similar a como lo hacemos hoy con el cáncer y otras enfermedades”¹⁵. No obstante, el peligro más profundo del perfeccionamiento y la ingeniería genética tendente a “retardar la juventud” reside en que son reflejo de una ampliación desmesurada del campo de la acción humana, y consecuencia de un *deslizamiento neo materialista* que, llevado al extremo, cabría imaginar el advenimiento de un “hombre biónico y robótico”, gracias a la implantación de “chips”.

Este *deslizamiento neo materialista* (Bellver, 2007)¹⁶, un enfoque que se sustenta en una concepción neo-empirista del humano y que sitúa el reconoci-

¹⁵ Salomone, M. (4 de septiembre de 2008). *La vejez se puede detener*. El País. Consultado el 9 de septiembre de 2023.

¹⁶ *El deslizamiento neo-materialista*: Se trata de un fenómeno cultural que hace que hoy, buena parte de las élites intelectuales y de la opinión pública se hayan deslizado a considerar “reemplazables”, “eliminables” y “manipulables” a los seres humanos en sus estados más vulnerables. Es un profundo cambio en la mirada hacia la dignidad de los hombres, al reconsiderar que la pregunta por la dignidad humana o por la sacralidad de la vida humana no es una buena pregunta, dado que desde su concepción neo-empirista y neo-materialista resulta difícil darle sentido real, con lo cual reducen tales conceptos a una mera proposición pragmática: La “dignidad humana” es solo una apreciación subjetiva que por un “acuerdo tácito”, muy

miento moral de la dignidad humana en el hecho de que se den ciertas condiciones externas, muy evidentes y empíricas; se caracteriza por confundir la madera con la talla, el mármol con la escultura, el hardware con el software, reduciendo toda *forma* a su neta *materialidad* estimulada con las posibilidades biotecnológicas, por la capacidad de intervención técnica sobre el *BIOS humano*.

Es lo propio del clima espiritual de la *sociedad tardía*, del tiempo presente, dominada por la *la expansión de las imágenes naturalistas del mundo* que se exhiben principalmente en los “progresos biogenéticos, neurociencia y robótica”. Un naturalismo cientificista que concibe dice Habermas, que las operaciones de espíritu humano se reducen y «dependen enteramente de sus sustratos orgánicos» (Habermas, 2006, pp. 9-15).

Indica Michael Sandel con acierto que “de acuerdo con esta perspectiva, el perfeccionamiento amenaza nuestra humanidad al erosionar la capacidad de acción humana. Su expresión última es una concepción completamente mecanicista de la acción humana, contraria a las nociones de libertad y responsabilidad morales” (2007, pp. 38-43).

El perfeccionamiento, la mejora biotecnológica, la intervención genética, incluso híbrida, con implantes de chips, la concepción completamente mecanicista, son el reflejo de una “una aspiración prometeica a rehacer la naturaleza, incluida la naturaleza humana, para servir a nuestros propósitos y, satisfacer nuestros deseos. El problema no es la pendiente hacia el mecanicismo, sino la ambición de dominio. Y lo que olvida la ambición de dominio, y tal vez podría incluso destruir, es una apreciación del carácter recibido de los poderes y los logros humanos” (Sandel, 2007, pp. 38-43).

antiguo, o “un pacto de utilidad” al que llegamos los humanos por una cuestión de supervivencia y autodefensa hemos ido, con el paso del tiempo interiorizando, como valor relevante e imprescindible. Para ellos, por tanto, no existe una dignidad ontológica del ser humano. Dicho esto, entienden que sí hay una dignidad moral, siempre relativa, y basada en una apreciación o valoración que hacemos los demás, (terceras personas), que disponen de conciencia y autonomía, sobre aquellos que no han alcanzado aun estas condiciones o que, por accidente o desgaste, las ha perdido o están en proceso de perderlas. En esta línea de pensamiento cabe toda mejora o perfeccionamiento que retarde la merma de las condiciones físicas que permiten a uno mantener la autonomía personal. Cfr. Cayuela, A., *La condición vulnerable del ser humano. Presupuestos para una ética de la fragilidad humana*, en Bellver, V. (ed.) *Bioética y cuidados de Enfermería*, Valencia: CECOVA, 2007, 48-51.

8. CONCLUSIONES

El rasgo de inhumanidad más destacado de esta tendencia consiste en “no reconocer el carácter recibido de la vida” (lo recibido, lo dado) porque ese rasgo supondría aceptar que nuestros talentos o capacidades “no son plenamente obra nuestra”, “a pesar de los esfuerzos que dedicamos a desarrollarlos y ejercitarlos”. Hay un “hiper-nominalismo” en la *sociedad tardía*, o contraposición extrema entre naturaleza (en este caso humana) y libertad (igualmente humana).

Desde esta suerte de ideologías nos podemos moldear, preformar, autogenerar, reinventar, recrear, estirar, sin caer en la cuenta de que tales modificaciones, retardos y estiramientos, no son más que incidencia sobre nuestro propio ser, no rebasan (por más que uno quiera) los límites de nuestras condiciones biológicas, estructura cerebral y, más profundamente, la temporalidad propia. ¿Qué es mayor el dolor y sufrimiento, la dependencia y contingencia (de quien pretende performarse, estirarse o retardarse) o los beneficios de sus modificaciones? El poder de lo real siempre sale ganando.

Otra última reflexión es la cuestión de si el retardo o la *feminidad tardía* que hemos descrito y que impone la vida productiva sobre la vida misma: ¿es la *feminidad tardía* fuente de libertad y felicidad para las mujeres de nuestro tiempo?, o ¿justamente este mismo retardo supone un desajuste prolongado que resulta opresivo e insatisfactorio para sus vidas?

Así mismo entrar en esta lógica nos impele a reconocer que “no todo en el mundo está abierto a cualquier uso que podamos o queramos darle”. Estos límites, basados en apreciar “el carácter recibido de la vida”, limitan el proyecto prometeico y conducen a una cierta humildad. Esto es fruto de una sensibilidad religiosa pero sus resonancias van más allá de la religión. Son pura ética.

De hecho, algunas apreciaciones de M. Sandel, que asumimos en nuestra argumentación, se apoyan justamente en pensamientos religiosos (Sandel, 2005) de autores como David Hartman (2006) o, muy en paralelo, con los planteamientos éticos de Jonathan Sacks (2021).

Aun bajo la hipótesis de que “solo formamos parte de la naturaleza y punto” como sostiene una pequeña parte del mundo occidental y una, aún más

pequeña representación, de científicos e intelectuales (Harari, 2016)¹⁷, la *sociedad tardía* en la que vivimos nos somete a descomparar nuestros cuerpos biológicos, vulnerables y erráticos a la necesidad superpuesta de hormonas, técnicas y, a veces, psicofármacos para seguir los ritmos impuestos por la cultura y la productividad.

La “elastificación” de la vida, el retardo de ciertas condiciones vitales, la búsqueda de estados de vida humana más pujantes y perfectos, que comporta esta *sociedad tardía* no son más que un forzamiento de la naturaleza; establecen una dependencia y sometimiento a hormonas y tratamientos biológicos o genéticos que tienen como contrapartida el “poder de lo real”: somos siempre la dotación biológica con la que nacimos, la estructura neurológica con que nos dotó la naturaleza, así mismo envejecemos y morimos. Quien se vuelve contra la naturaleza, quien la violenta, termina corriendo el riesgo de que ésta se termine volviendo contra él.

El problema de nuestro tiempo es que la cultura tardomoderna y tecnificada está tan dislocada que nos hace sentirnos invulnerables y al mismo tiempo, al unísono, nos abandona a la mayor vulnerabilidad: dependencias, angustias, desajustes y vacío.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.

Birchall, B. (14 de octubre de 2014). *Perk Up: Facebook and Apple now pay for women to freeze eggs*. NBC News.

<http://www.nbcnews.com/news/us-news/perk-facebook-apple-now-pay-women-freeze-eggs-n225011>

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Byung Chul, H. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona.

¹⁷ Yuval Harari llega a afirmar que “en retrospectiva la humanidad resultará ser solo una honda en el flujo cósmico de datos”, cfr. *Homo Deus. Breve historia del mañana*, Barcelona: Penguin Random House, 2016.

- Cayuela, A. (2007). La condición vulnerable del ser humano. Presupuestos para una ética de la fragilidad humana en Bellver, V. (Ed.), *Bioética y cuidados de Enfermería*. CECOVA Vol. 1, 2014, pp. 39-56.
- Cortázar, J. (2002). *Historias de cronopios y famas*. Diario EL PAÍS.
- Finnis, J. (1992). *Absolutos morales*. Barcelona.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1999). *Sexualidad y poder, en Estética, Ética y Hermenéutica*. Paidós.
- García-Sánchez, E. (2021). *Infinitos heridos. El rescate de los vulnerables*. Dykinson.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. Paidós.
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz.
- Harari, Y. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Penguin Random House.
- Hartman, D. (2006). *El pacto viviente: El espíritu de innovación en el judaísmo tradicional*. Lilmod.
- La Vanguardia (2014). *Apple y Facebook financiarán la congelación de óvulos de sus empleadas*. Consultado el 9 de septiembre de 2023.
<http://www.lavanguardia.com/vida/20141015/54417134275/apple-y-facebook-financian-la-congelacion-de-ovulos-de-sus-empleadas.html>
- Ley 1/2023 de 2023. *Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*. 1 de marzo de 2023. D.O No. 51-5364.
- Jiménez, R. (15 de octubre de 2014). *Facebook y Apple ofrecen congelar los óvulos a sus empleadas*. El País. Consultado el 9 de septiembre de 2023.
http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2014/10/15/actualidad/1413333970_087854.html
- Kafka, F. (2011). *La metamorfosis*. Alianza.
- Sacks, J. (2021). *Moralidad. Restaurar el bien común en tiempo de división*. Nagrela.
- Salomone, M. (4 de septiembre de 2008). *La vejez se puede detener*. El País. Consultado el 9 de septiembre de 2023.
http://elpais.com/diario/2008/09/04/sociedad/1220479201_850215.html
- Sandel, M. (2005). *Filosofía Pública*. Marbot.
- Sandel, M. (2007). *Contra la perfección. La ética en la era de la ingeniería genética*. Marbot.
- Taylor, Ch. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Paidós.
- Wilde, O. (2010). *El retrato de Dorian Gray*. Espasa Calpe.

Marx y la técnica: ¿El progreso humano conlleva la explotación de la naturaleza?

Marx and Technique: Does Human Progress Entail the Exploitation of Nature?

SHEILA¹ LÓPEZ-PÉREZ

Universidad Isabel I, Burgos (España)

ID ORCID 0000-0003-4198-6884

Recibido: 30/07/2022 | Revisado: 30/09/2022
Aceptado: 30/09/2022 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.334>

¹ (sheila.lopez@ui1.es) es doctora en Filosofía Moral y Política por la Universidad de Valladolid. Directora del Grado en Filosofía, política y economía y Defensora universitaria en la Universidad Isabel I. Miembro de la Red Internacional de Investigadores de Teoría Crítica (SETC). Investigadora en el GIR “Política, Economía, Sociedad y Memoria: El Estado de los siglos XIX a XXI” de la Universidad Isabel I. Investigadora en el “PROYECTO SHIP-UNCUYO: El ejercicio de la crítica en la filosofía contemporánea: variaciones conceptuales en el marco de la teoría crítica y el pensamiento crítico latinoamericano” de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Entre sus publicaciones: (2022). El hiperrealismo en la cultura como imposibilidad de cambio en la política: la incapacidad para imaginar futuros alternativos analizada a través de Danto, Fisher y la Escuela de Frankfurt. *Ágora: Papeles de filosofía*. Abril 2022, vol. 41 núm. 2, pp. 1-14; (2022). Jean-Paul Sartre y Albert Camus: ¿individualismo deontológico o individualismo individualista?, *Eikasía: Revista de Filosofía*. enero-febrero 2022, núm. 104, pp. 119-137; (2020). La deshumanización de la técnica, *Eikasía: Revista de Filosofía*. mayo-junio 2020, núm. 93, pp. 119-143.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo analizar las ideas que Marx desarrolló en referencia a la tecnificación del mundo. El objetivo de este análisis es denunciar la posible repercusión que dicha mirada tecnificadora acarrea en su seno: la sobreexplotación de la naturaleza. El artículo concluirá que solo una mirada crítica y teórica, una mirada que analice el sentido y el fin de las innovaciones técnicas, sería capaz de enfocar dichas innovaciones hacia la mejora de la humanidad.

PALABRAS CLAVE: filosofía de la acción, innovación, Marx, naturaleza, técnica, teoría.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the ideas that Marx developed in reference to the technification of the world. The objective of this analysis is to denounce the possible repercussion that this technifying gaze brought within it: the overexploitation of Nature. The article will conclude that only a critical and theoretical view, a view that analyzes the meaning and purpose of technical innovations, would be able to focus these innovations towards the improvement of humanity.

KEYWORDS: innovation, Marx, nature, technique, theory, philosophy of action.

1. INTRODUCCIÓN

Podríamos decir que el desarrollo social es la posibilidad que tiene el organismo, en este caso la sociedad, de evolucionar hacia formas cada vez mejores, más complejas, más elevadas. En otras palabras: hacia formas cada vez más perfectas. Cuando se dice que la sociedad es susceptible de progreso, se alude a que es susceptible de perfeccionamiento mediante el continuo despliegue y materialización de sus potencialidades. Pero, ¿qué potencialidades, de las infinitas que posee, debe materializar la sociedad? Esta es, sin duda, la pregunta que ha movido a la humanidad a lo largo de su historia, y la pregunta que a la sociedad actual se le presenta con el doble cariz de la oportunidad y la urgencia.

El ser humano no puede desasirse del medio que le rodea. El ser humano, que posee el instrumento más eficaz para transformar su medio, esto es, el pensar reflexivo, continua, no obstante, condicionado inevitablemente por ese medio que quiere moldear. Y aunque parezca paradójico, ese estar-en-el-medio o ser-del-medio es la única vía para transformarlo, puesto que se erige

como el único lugar desde el que se puede comprobar qué debe ser transformado, por qué y cómo.

La evolución de ese instrumento que es el pensar reflexivo ha parecido entrañar, en las últimas décadas, el sacrificio de otras capacidades humanas, tales como la comunicación, la solidaridad o la empatía. En estos casos, el pensar reflexivo ha corrido la suerte de convertirse en su versión satirizada: el mero calcular. Se suele creer que las entidades más afectadas por esta conversión del pensar en mero calcular son los recursos naturales, el resto de especies o las poblaciones más empobrecidas, pero se olvida que la entidad más afectada por esta deshumanización del pensar es el ser humano en su completitud. El ser humano en cuanto a ser despojado de su humanidad, de su capacidad de vivencia y de comprensión. En otras palabras: el empobrecimiento de la calidad humana es el resultado final de la instrumentalización del pensamiento.

La antonimia principal de la sociedad tecnificada ha sido el progreso de la técnica a expensas, por un lado, del progreso de lo humano y, por el otro, de la explotación de la naturaleza. Ambas esferas olvidadas son, sin embargo, aquellas que sustentan y hacen posible la vida humana, tanto la interior como la exterior. Hoy nos encontramos con los efectos y repercusiones de dicho abandono. Se podría pensar que hasta que la sociedad no encuentre la fórmula de su superación, esto es, la superación de la contradicción entre el progreso técnico y el progreso humano, una superación real y no puramente verbal, la sociedad no podrá seguir evolucionando. La sociedad quedará enquistada y será una sociedad enferma, refrenada en su perfeccionamiento, fijada en ese conflicto nacido a consecuencia de otorgar más valor a lo consumible que a lo vivible.

Se debe repensar no ya la racionalidad de la técnica y de sus herramientas, sino la racionalidad de sus fines. ¿Por qué estamos inventando esta cosa, y no otra? Se debe repensar, por tanto, el humanismo que subyace a las innovaciones tecnocientíficas: “ciencia racional” es una redundancia, pero “ciencia humanista” es una misión ética y moral. Sin embargo, esta misión aún no se ha puesto sobre la mesa de los asuntos importantes, al menos en su carácter real y no meramente panfletario. Si la ciencia es constantemente renovada y abre a cada momento nuevas problemáticas que explorar, el ser humano debe pensar

qué problemáticas abrir y por qué. Ya Horkheimer, en conversación con su colega Adorno, planteó: “Hemos de preocuparnos de ayudar a los demás, exportar los bienes precisos a la gente que los necesita y curar las enfermedades aquí en la Tierra [...]. El envío de una nave a la Luna me deja indiferente” (Horkheimer, Adorno, 1956, p. 42).

El ser humano no es un compartimento abstracto dentro de la realidad, sino que, tal y como apuntábamos más arriba, es él mismo parte de esa realidad. La realidad le condiciona y él la condiciona. Debido a ello, la realidad en la cual está y a la cual condiciona, aquella que se podría denominar *su situación*, no es ni objetiva, ni genérica, ni neutra. No se trata de un aséptico estar-en-el-mundo, tal y como declaró Heidegger, sino de componer, el ser humano mismo, una concreta ubicación. Y no solo espacial –es decir, geográfica– y temporal –es decir, histórica–, sino social, pasajera y modificable.

La situación concreta del ser humano está compuesta por su medio social, y su medio social está determinado, entre otras cosas, por la estructura técnica del mismo, por las relaciones personales que esa estructura crea y por la relación entre el ser humano y la naturaleza de la que hace uso. Así lo describía Moltmann en su *El hombre*:

La industrialización del mundo moderno ha estado y sigue estando llena de una fe sin precedentes en el progreso y en el sentido obvio de los índices de desarrollo económico. Al progreso técnico se lo tiene por equivalente con el progreso humano. Se piensa, además, que todo aquello que *puede* ser hecho, *debe* también ser hecho, tan solo porque es técnicamente posible hacerlo. Se cree, finalmente, que eficiencia técnica máxima e incremento ilimitado de poder económico, técnico y militar son ya valores en sí mismos, pero no se reflexiona sobre la legitimidad de esta afirmación (Moltmann, 1973, p. 45).

El presente artículo busca analizar a uno de los autores con más confianza en el progreso técnico y el supuesto progreso humano y moral que este acarrearía: Karl Marx. El estudio indagará tanto en esta relación como en la que consideraremos su repercusión: la sobreexplotación de la naturaleza y la imprevista deshumanización que esta ha acarreado. Por último, plantaremos

que solo una reflexión teórica acerca de los fines de la técnica es capaz de salvarnos de la paradoja de Fermi².

Podríamos procurar un primer acercamiento a Marx diciendo que su filosofía está compuesta por dos niveles o momentos: uno teórico-crítico y uno pragmático. El primero está enfocado a analizar la realidad; el segundo, a plasmar aquellas acciones que podrían convertir *dicha* realidad en *otra* realidad. La dialéctica entre ambos niveles, dirá Marx, es lo que podría dar a nacer un *humanismo científico*: solo estudiando *científicamente* los cambios que ha habido en la realidad, lo cual implica estudiar sus movimientos históricos y los agentes que los provocaron, podremos deducir cuáles serán sus etapas venideras, así como acelerar su aparición.

Marx, fiel creyente en el progreso de la historia —esto es, en la marcha del ser humano hacia su propia emancipación—, argüirá que, si analizamos científicamente aquella, podremos darnos cuenta de que el progreso de la técnica ha apuntado, indefectiblemente, hacia la liberación de las posibilidades de los seres humanos, cuya etapa final no es otra que liberarse de las cadenas que los alienan, los reifican y los esclavizan. Solo entrando en conciencia de dicha dirección, afirma el alemán, podremos acelerar el tramo final en el que la civilización logrará su emancipación a través de una práctica revolucionaria.

En los párrafos siguientes convocaremos los rasgos de la teoría marxista que, en opinión propia, mejor explican su relevancia para nuestro estudio, esto es, la relación entre el progreso de la técnica, el progreso de lo humano y la explotación de la naturaleza. Aludiremos a los motivos que nos llevan a pensar que el alemán, a pesar de sus esfuerzos por evitarlo, acabó cayendo en una instrumentalización de la realidad tan profunda como la del propio capitalismo. Por último, insinuaremos que la teoría, una teoría que no se puede traducir inmediatamente en praxis, es la única capaz de repensar los fines de la ciencia y de testar si aquellos conducirán realmente al progreso de la humanidad.

² El científico Enrico Fermi pensaba que, probablemente, hubiera habido más civilizaciones que la nuestra en el espacio exterior, así como civilizaciones más desarrolladas. Al no dar con ellas a pesar de los avances técnicos y científicos que había en la Tierra, Fermi especuló que quizá, por estar tecnológicamente más desarrolladas, hubieran acabado aniquilándose a sí mismas llegadas a un punto de desarrollo técnico y científico. Esto se le ocurrió a medida que trabajaba en la creación de la bomba atómica a petición del gobierno de Estados Unidos.

2. LA DESCRIPCIÓN DE LA HISTORIA

Marx hizo hincapié, a lo largo de sus obras, en la existencia, aparentemente contradictoria, tanto de una teleología de la historia como de la libertad de actuación del ser humano. Según Marx, si estudiáramos de cerca el proceso de la historia nos daríamos cuenta de que este conduce inevitablemente al comunismo, esto es, a la desaparición de la explotación de una parte de la civilización a manos de la otra. Esta etapa final de la historia es ineludible si nos fijamos en las condiciones objetivas del capitalismo y sus contradicciones: el comunismo terminará irremediablemente con «la prehistoria de la sociedad humana» (Marx, 2008, p. 6), concluirá Marx:

Lo nuevo que he aportado al respecto es: 1) demostrar que la existencia de clases va aparejada a fases históricas determinadas del desarrollo de la producción; 2) que la lucha de clases conduce necesariamente a la dictadura del proletariado; 3) que dicha dictadura no representa sino una transición hacia la abolición de todas las clases y hacia una sociedad sin clases (Marx, Engels, 1983, p. 62).

La necesidad que subyace a la historia, según el alemán, es un descubrimiento objetivo, y no un deseo subjetivo. Sin embargo, esta necesidad precisa como agente revolucionario al proletariado, el cual es el encargado de provocarla y verificarla.

Esta aparente contradicción entre la teleología de la historia y la autodeterminación de los individuos fue uno de los puntos más confusos y criticados de la filosofía de Karl Marx. A ojos de un gran número de estudiosos, tales como Weber, Arendt o Mann, sería contradictorio defender en una misma filosofía la existencia del rumbo inalterable de la historia y la libertad de acción del ser humano. Así pues, y siguiendo con esta crítica, no se puede considerar la filosofía de Marx una “filosofía de la praxis” si la praxis se encuentra determinada de antemano, esto es, si las acciones están vertebradas por un rumbo revolucionario inalterable. Si esto es así, si la praxis se encuentra ya delimitada por un espíritu histórico que la guía y la determina, no hay cabida para la “emergencia del evento” del que hablaría Marx, no cabría esa ruptura provocada por

el quehacer revolucionario. Karl Popper, participando de esta crítica a la teleología marxista, incluyó a Marx en el grupo de los enemigos de la “sociedad abierta” (Popper, 1945, p. 41, 42).

Retomando al alemán y su descripción de la historia, esta componía un proceso a través del cual la civilización estaba destinada a liberarse de las cadenas que ella misma se había autoimpuesto en estadios anteriores, debido a las necesidades materiales de cada época. “La historia no es sino la sucesión de las diferentes generaciones, cada una de las cuales explota los materiales, capitales y fuerzas productivas transmitidas por cuantas la han precedido” (Marx, Engels, 1974, p. 49, 50). De este modo, la humanidad llegaría al punto final de su trayecto: la emancipación de todos los seres humanos, su autodeterminación como individuos y la abolición, por ende, de la sociedad de clases. Moltmann describía así este punto de la filosofía marxista: “El hombre ha de volver a reganarse desde su condición perdida, para ser lo que esencialmente es: el hombre idéntico consigo mismo y con la humanidad” (Moltmann, 1973, p. 75).

El camino de la salvación de nosotros para con nosotros, ese que nos llevaría a liberarnos de las cadenas históricas que nos habíamos autoimpuesto, implicaba, primero, la postulación de las llamadas “libertades formales”, aquellas que protegerían los derechos inalienables de todos los seres humanos, para luego llegar a las “libertades reales”, es decir, al estadio en el que las libertades formales serían efectivas debido a la justicia y equidad conseguida en sociedad. Raymond Aron, en su *Ensayo sobre las libertades*, apuntó al respecto:

Si (Marx) bautizó con el nombre de ‘formales’ las libertades políticas y personales, no es porque las despreciase, sino porque le parecían insignificantes mientras que las condiciones reales de existencia continuaran impidiendo a la mayor parte de los hombres el goce auténtico de sus derechos subjetivos. Crear una sociedad en la cual *todos* los hombres pudiesen, *durante toda su existencia*, realizar *efectivamente* el ideal democrático, tal era con toda seguridad la utopía hacia la que tendía el pensamiento de Marx (Aron, 1966, p. 39).

A través de la materialización de las abstractas libertades formales, o dicho de otro modo, de la materialización de una sociedad en la que las libertades

des formales dejaran de ser abstractas, Marx creía que el individuo no abstracto, el ser humano *real*, concreto, encarnado, sería a su vez la encarnación del ideal de ciudadano democrático, aquel que podría ejercer los derechos de una democracia verdadera y justa.

De este modo, una sociedad libre cuyos ciudadanos fuesen a su vez libres, siguiendo con las palabras de Aron, “solo se realizaría por la fusión entre el trabajador y el ciudadano, por el acercamiento entre la existencia popular y el empuje político” (Aron, 1966, p. 34). En otras palabras: la sociedad libre se conseguiría haciendo que el individuo fuera a la vez el productor y el producto de su trabajo, logrando que reconquistase su condición de *homo faber*, pero no de *homo faber* de productos que no le pertenecen y mucho menos le ayudan a desarrollarse, sino de *homo faber* de su propia existencia, esa que, en la época industrial, ha quedado alienada.

Siguiendo la tradición humanista que se ha venido desarrollando desde Aristóteles, Marx pensaba que el ser humano era el animal cuya esencia consistía en crearse a sí mismo. En elegir sus propias prácticas y pensamientos. La esencia del individuo es lo que su quehacer en el mundo hace de él. Alejado tanto del idealismo tradicional como del materialismo vulgar, y tal y como anticipábamos en la introducción, el materialismo histórico de Marx –lo que anteriormente llamamos *humanismo científico*– se basaba en la creencia en un “espíritu objetivo” que se desarrollaba y materializaba en las formas y luchas concretas de la historia. Cada individuo sería una plasmación de esas formas históricas concretas, y su singularidad y capacidad emancipatoria conformarían los motores que moverían la historia hacia su desenlace final: “Nosotros llamamos comunismo al movimiento real que anula y supera al estado de cosas actual. Las condiciones de este movimiento se desprenden de la premisa actualmente existente” (Marx, Engels, 1974, p. 37).

El pensamiento reflexivo, lejos de ser un agente pasivo que contempla la realidad, es entonces la esencia misma de las acciones, responsable de su dirección y garante de su desenlace. El ser humano de la época postindustrial, no obstante, ha reducido su pensar reflexivo a la actividad propia de un autómeta, de un engranaje, incluso en aquellos campos en los que la reflexión conforma la esencia misma de la actividad –el conocimiento, la cultura, la educación–.

La alienación que subyace al modo de producción capitalista es, para el alemán, la causa de que el ser humano no haya conseguido encaminar el desarrollo de la ciencia y de la técnica hacia el progreso de la humanidad. El problema es que la sociedad de clases se ha adueñado de los medios tecnocientíficos, y no que estos se hayan descarriado o hayan resultado ineficaces para lograr la justicia social. A consecuencia del carácter opiáceo que subyace a los productos ofrecidos a los consumidores, el ser humano ha sido incapaz de entrar en conciencia de la falta de sentido de aquellos productos que acumula y que no le sacan de su miseria; la reificación, tanto de sí mismo como del mundo exterior, es la consecuencia de esta instrumentalización del mundo.

Alejándose de lo postulado por Feuerbach, que aseguraba que la alienación se redimiría instantáneamente entrando en conciencia de ella, Marx creía que la conciencia de la alienación no bastaba para desembarazarse de ella, sino que el individuo debía materializar, mediante una acción revolucionaria, su deseo de liberarse de los amos e instituciones que le oprimían y despojaban de su dignidad. Sobre ello, declaraba:

Para Feuerbach, y por eso es aún ‘filósofo’, la reconquista de la universalidad es tarea espiritual, una empresa de pensamiento y amor. Una vez que se haya desenmascarado la Religión y evidenciado que Dios no es otra cosa que la hipóstasis del género humano, el amor de Dios debe transformarse en amor del hombre [...]. Pero esta nueva Filosofía es en verdad otra religión (Marx, 1968, p. 31).

Y Moltmann, por su parte: “No se satisfizo con la apariencia de la bella teoría y de la mera idea de reconciliación, sino que comprendió a la teoría como praxis y a la reconciliación como superación real de la alienación” (Moltmann, 1973, pp. 78, 79).

3. LA DESNATURALIZACIÓN DE LOS HECHOS

El marxismo podría llegar a definirse, desde la importancia que otorga a la transformación de la realidad a través de acciones revolucionarias, como la

filosofía que reniega de identificar un estado de cosas con su necesidad. No obstante, se erige un obstáculo para llegar a visualizar la fragilidad de la realidad: la ideología o *falsa conciencia*. Estas, promovidas por la superestructura, serían las culpables de que el ser humano naturalizase el estado de cosas existente y no consiguiera erigir una visión crítica acerca de su transitoriedad. El marxista Garaudy escribía al respecto: “La ‘ideología’ se caracteriza [...] no necesariamente como el error en relación a la verdad [...] sino ante todo por la ignorancia de sus propios orígenes y de su relatividad, por olvidar que toda ideología ha nacido de una *práctica* y ha nacido en la *historia*” (Garaudy, 1970, pp. 50, 51).

La ideología es la encargada de hacer que una interpretación de la realidad sustituya tanto a la propia realidad como a sus posibilidades de transformación. Dicha ideología, cuando es amparada por la clase dominante, coloca una suerte de aura sobre los hechos para hacerlos aparecer como inmodificables. Pero es justo en esa realidad inmodificable, en esa realidad en la que la transformación parece una batalla perdida de antemano, donde germina aquello que puede salvarnos –como bien describió Hölderlin, aquí citado por Heidegger: “Donde hay peligro, crece también lo salvador” (Heidegger, 1997, p. 139)–. En la frustración de unos seres humanos cada vez más explotados y alejados de su autonomía, cada vez más escindidos en la contradicción entre su ser personal –desposeído de toda vitalidad– y su ser trabajador –alienado hasta el automatismo–, es donde puede nacer un pensamiento crítico capaz de localizar los antagonismos y contradicciones que subyacen a una realidad aparentemente racional. “La razón siempre ha existido, aunque no siempre bajo forma racional” (Marx, 1985, p. 458), declaraba Marx.

Este sistema aparentemente racional, en el que las formas sociales –salario, valor, fuerza de trabajo, dinero, etc.– se interrelacionan como un mecanismo perfecto, es a su vez la puerta para superar dicho momento histórico y su orden aparentemente eterno. Un orden de cosas cuyas ilegitimidades son objetivas y tendenciosas. La emergencia del pensamiento revolucionario causado por dichas ilegitimidades es inevitable, y será el que permita concebir que toda situación aparentemente inalterable contiene en su propio seno las bases para ser derrocada.

El alemán otorga una importancia crucial a la capacidad creadora del ser humano, característica que cree salvaguardada en estado latente aun en los períodos de mayor dogmatismo y alienación. No obstante, Marx advierte que no podemos dejar en manos de una creatividad inexperta, conducida por la pura espontaneidad, el futuro de la historia y del ser humano: el levantamiento espontáneo sin un momento teórico-crítico que le anteceda, un momento que le haga reflexionar sobre el rumbo tanto de sus acciones como de aquello que quiere construir, está abocado o al anarquismo más absoluto o a un derrotismo continuo. Respecto a ello, escribe Garaudy:

El marxismo, y por primera vez, la filosofía, no es ya la pretensión de planear por encima de las cosas, de los hombres y de su historia, sino de ser la *toma de conciencia y el motor de la acción por la cual el hombre se transforma a sí mismo, transforma las cosas y construye su propia historia* (Garaudy, 1970, 39).

En esta frase, Garaudy expone con sus propias palabras aquello que Marx proclamó en su undécima *Tesis sobre Feuerbach* (1845): “Los filósofos han interpretado el mundo de diversas maneras; lo que hay que hacer es transformarlo”. Si una teoría no conduce a la praxis, es impotente; si una praxis carece de teoría, es ciega. Aunque su filosofía tenga rasgos que le acercan peligrosamente a un determinismo histórico, Marx es, en la práctica, un revolucionario que cree en el ser humano como fuerza capaz de cambiar el mundo, y sobre todo, como único salvador posible de su propia esclavitud. La emancipación del ser humano, a sus ojos, no se logra poniendo en práctica algo que rompa con la teleología de la historia, sino materializando esa revolución que también pertenece a la teleología de la historia y que tiene como punto final la liberación de la humanidad en una época en la que la materialidad, gracias a la técnica, está –o debería estar– resuelta.

El marxismo es un movimiento materialista porque su campo de estudio, y por ende de práctica, se agota en la realidad material; pero a su vez es dialéctico porque, lejos de querer consumarse en un sistema que salvaguarde un estado de cosas definitivo –aun si ese estado de cosas se considera justo–, es

consciente de que la realidad es en sí misma un movimiento, una continua metamorfosis hacia otra cosa que nunca deja de evolucionar. Lo único que podemos hacer ante una realidad así, si no queremos caer en dogmatismos finiquitados, es revisar cada una de las formas que va tomando para someterlas a una incesante y revitalizada crítica.

El marxismo tiene como base y como objetivo testar incesantemente la relación entre verdades y posibilidades de cada época, en pos de averiguar si la clase dominante está entorpeciendo la marcha de la humanidad hacia una sociedad más justa y democrática. El alemán quiere demostrar que toda verdad histórica conforma un momento más de la dialéctica de la historia, un momento que certifica que cierta verdad, aun siendo válida en un paradigma concreto, está sometida –como el resto de las cosas– a la implacabilidad del devenir. Así lo describe Garaudy:

El materialismo histórico permite destruir la ilusión según la cual ‘la historia siempre debe ser escrita conforme a una norma situada fuera de ella’. Son los hombres los productores de sus propias ideas... Los hombres, actuantes, tales como son condicionados por un desarrollo determinado de sus fuerzas productivas y de las relaciones que corresponden a las mismas. La razón es así reintegrada, como creación histórica del hombre, en la estricta inmanencia de la práctica social global (Garaudy, 1970, 53).

La constatación del movimiento dialéctico de la realidad conlleva irremisiblemente la denuncia de las diferentes lógicas estáticas y dogmáticas que se erigen como completas y definitivas. Tal y como anunció Vattimo, se trataría de una despedida de las “verdades” tal y como se han concebido históricamente –verdades atemporales y aespaciales– para dar la bienvenida a la relación entre verdades históricas y paradigmas concretos. Una relación que solo puede ser sostenida sobre un pensamiento dialéctico:

Salir de la metafísica objetivista quiere decir también hallarse en la situación de tener que construir una racionalidad totalmente histórica –en el fondo, por esto, más humana, una vez más finita y, por tanto, siempre situada y nunca neutral, orientada en un sentido que depende de una decisión– del individuo y/o de toda una cultura (Vattimo, 2013, pp. 50, 51).

La razón dialéctica, apunta Garaudy, «es primeramente *la razón haciéndose*, por oposición a una racionalidad ya constituida, con sus leyes inmutables como las de la lógica formal. Transponiendo una fórmula célebre diremos: nosotros sabemos para lo sucesivo que las lógicas son mortales» (Garaudy, 1970, p. 59). La razón pasaría así de buscar un orden incondicionado y trascendente, tal y como pretendieron las filosofías tradicionales, a crear un orden de cosas efímero pero legítimo, un orden cada vez más justo y humano que se apoye en las posibilidades materiales de cada época: “La nueva Filosofía se basa no en la divinidad de la razón, es decir, en la verdad de la razón sola para sí, sino en la divinidad del hombre, es decir, en la verdad del hombre total” (Marx, 1968, p. 29).

La humanidad es tomada en la filosofía de Marx como el punto de partida y de llegada de toda acción social y política. Como *humanismo científico*, el marxismo reniega de toda teoría que no tenga una repercusión en la mejora de la humanidad en su totalidad. De esta manera, y aun poniendo un énfasis especial en la importancia superior de la praxis, el marxismo no peca de ser una actividad meramente pragmática, una actividad que toma la acción como sustituta de la teoría. Si el marxismo no se puede reducir a ser un pragmatismo se debe a que, mientras el pragmatismo no cree en verdades más legítimas que otras y dirige sus acciones a la utilidad y la eficacia, el marxismo sí cree en valores más legítimos hacia los que deben tender las acciones –si bien dichos valores deben ser constantemente analizados, a medida que cambian los tiempos–. De este modo, se aleja de ese relativismo y perspectivismo que caracterizan al pragmatismo. Por todo ello, lo que busca la filosofía marxista es proponer una teoría que sea traducible en acción, precediendo a esta y dotándola de dirección. Girardi, especialista de Marx, ratificaba:

Todo el sistema (marxista) está pensado en función de esta certeza básica: la realidad está constituida de modo que haga realizable la libertad y posible su triunfo final a través de la acción humana; esta, por su parte, ha de organizarse de modo que sea ella misma liberadora. No se procede, pues, a la afirmación de los valores a partir de una visión de la realidad; sino al contrario, se procede de la afirmación de los valores a una visión de la realidad que los hace realizables (Girardi, 1977, p. 43).

4. LA PREGUNTA POR LOS FINES Y LA FILOSOFÍA DE LA ACCIÓN

Según Max Weber, una acción puede ser motivada por fines humanos o por su utilidad instrumental. Las segundas son las que mejoran nuestra condición material y nos permiten tener una vida más cómoda; el mundo *propriadamente humano*, sin embargo, necesita de las primeras debido a que los individuos, para sentirnos acogidos, precisamos de unos valores y unas vivencias compartidas con otros seres humanos, así como de un lenguaje con el que poder comunicarnos. La realidad que nos importa necesita ser *comprendida* puesto que no puede ser *explicada*, decreta el alemán. De este modo, las ciencias naturales se atañen al valor instrumental de las acciones sin preguntarse por su valor humano o por su dirección: “La Medicina no se pregunta si la vida es digna de ser vivida o cuándo lo deja de ser. Todas las ciencias de la naturaleza responden a la pregunta de qué debemos hacer si queremos dominar *técnicamente* la vida, pero no preguntan por esta vida” (Weber, 1979, p. 58). Max Horkheimer, por su parte, indicaba que toda acción estaba siempre precedida por un juicio categórico o por uno existencial: mientras que los primeros tenían un carácter puramente descriptivo y eran los más utilizados por las ciencias naturales, los segundos eran los que sopesaban cualitativamente aquello que los primeros describían sin hacer juicios de valor (Horkheimer, 1970, 13).

Debemos preguntarnos qué, dentro de lo dado, no está dado todavía pero en pos de la dignidad humana, debería estarlo. Los individuos siempre tienen en sus manos la posibilidad de crearse como lo que todavía no son pero aún pueden ser, puesto que no hay ninguna *necesidad* que se lo impida. Que el ser humano se haya realizado en cada momento histórico de cierta manera concreta no atiende a ninguna necesidad pasada ni a ninguna verdad universal que deba ser perpetuada en el presente: atiende a elecciones que los individuos han tomado en el correr de los tiempos. Debido a ello, siempre permanece abierta la posibilidad de materializar otro tipo de ser humano, un humano que se construya en base a la reflexión sobre lo que el ser humano *puede ser* una vez toma en cuenta su dignidad y sus posibilidades. Un humano que, consciente de las posibilidades de su época, reflexiona sobre la dirección en la que la sociedad puede enfocarlas. Así lo describía Marx:

El mundo humano es obra del hombre y ha de ser siempre estudiado y comprendido en función de una determinada idea del hombre, de una Filosofía. Reducirse a aceptar lo dado, tratar positivamente al hombre y la sociedad existentes, es aceptar la idea del hombre que esa sociedad y ese hombre realizan (Marx, 1968, p. 15).

Se terminaron los tiempos de la filosofía como especulación. Se terminaron las falsas “entradas en conciencia” que, tan abstractamente, defendieron Feuerbach y Hegel. Se terminó la creencia de que, entrando en conciencia de su alienación, el individuo se desembarazaría automáticamente de ella. En resumidas cuentas: se terminó la idea de que los antagonismos de la realidad deben ser superados en el plano teórico, y de que esto, de algún modo, supondrá su superación en el plano material. “Feuerbach aspira, como los demás teóricos, a crear una conciencia exacta de un hecho existente, mientras que lo que al verdadero comunista le importa es derrocar lo existente” (Marx, 1974, p. 45).

Ha finalizado el periodo de la *filosofía pura*, aquella que defendía que el mundo cambiaba cuando el pensamiento del que lo pensaba cambiaba, sin necesidad de llevar a cabo una praxis material. Se ha entrado en el periodo de la filosofía de la acción, el periodo que, llevando a la materia la realización de la filosofía, suprime la *pura filosofía*. Se ha llegado al periodo en el que hablar de lo dado supone rebasarlo constantemente en su transformación. Rubio Llorente, en su introducción a los *Manuscritos de economía y filosofía*, escribía:

La Filosofía [...] es una forma más de esos intentos de realización imaginaria de la plenitud humana. Una vez que su verdadera naturaleza ha sido puesta al descubierto no cabe ya esa mistificación, no es ya lícito buscar en el reino puro del pensamiento el consuelo de los dolores que provoca la realidad. La desmitificación de la Filosofía y la renuncia a su consolación no equivalen, sin embargo, a su negación. Muy al contrario, se le da una nueva dignidad cuando se la trae a la tierra y se la convierte en programa (Marx, 1968, p. 28).

La filosofía de la acción, que tiene como destino final liberar al ser humano de las cadenas que se ha –o que le han– autoimpuesto, es para Marx sinó-

nimo de *humanismo científico*, en el sentido de que toda acción está meticulosamente medida y orientada hacia un solo objetivo: el de aproximarnos a rescatar la humanidad del hombre y tomarle siempre como fin y nunca como medio.

Se busca recuperar al ser humano total, al ser humano idéntico a su capacidad de hacer-en-el-mundo. Se busca desenmascarar aquellas doctrinas que presentan el orden de cosas existente como un orden inalterable, y que suprimen todo elemento que pudiera hacer peligrar dicho orden. Se busca mostrar al individuo concreto que las posibilidades de elección que se le presentan nunca son posibilidades cerradas, sino que, al ser creadas y no encontradas, están siempre sujetas a mutación.

El ser humano es el animal cuya historia no viene definida por lo que se encuentra en el mundo, sino por tener la capacidad, a través del trabajo, de transformar lo que se encuentra en el mundo. El trabajo le hace trascender la realidad dada, tanto la exterior –transformando las condiciones materiales– como la interior –modificando sus propias condiciones y capacidades–. El ser humano tiene en sus manos el futuro en forma de arcilla. Esta herramienta transformadora no le capacita para salir de la historia, pero sí le capacita para salir de cada momento histórico. O dicho de otra manera: le capacita para terminar con cada momento histórico.

“*Existir es hacerse* es de algún modo el triunfo de la libertad sobre la facticidad” (Garaudy, 1970, p. 92), decreta Garaudy. La libertad es libertad para crear algo que aún no es. Si no existe este tipo de libertad, ninguna proliferación de lo que ya hay podrá relegarla. La posibilidad de creación es la parte inalienable de la esencia de la humanidad.

Podemos comprobar que la libertad tan ansiada por el marxismo en nada se asemeja a la libertad metafísica. La libertad buscada por el marxismo se enfoca más bien a la idea de libertad negativa, según la cual el individuo, insertado en un mundo concreto, se desembaraza de la potestad del amo para desarrollar su vida.

La historia de la humanidad es para el marxismo la historia de la salvación, del rescate del hombre por el hombre, de la recuperación de una dignidad que, de alguna forma, ha quedado en manos de unos pocos, y su final redistribución a toda la humanidad. El “hombre libre” no es ya la abstracción de un

hombre metafísico, aquel que extrae su libertad de un reino trascendente y la traduce en una vida ascética lejos del ruido del mundo. El “hombre libre”, nos dice Marx, es aquel que lucha por llevar las libertades formales, aquellas que salvaguardan la dignidad humana, a toda la humanidad en la realidad material. El ser humano no puede ser un fin si no es artificio de su historia, dueño de su destino. El humanismo marxista compone, por lo tanto, un proyecto demiúrgico.

Si el “hombre libre” se define más por una acción negativa que por una positiva, esto es, por liberarse de sus cadenas y actuar de acuerdo con esta nueva libertad, este “hombre libre” no puede ni debe poseer atributos positivos más allá de la liberación del antiguo autoritarismo. Cada individuo es responsable de desarrollar sus atributos ateniéndose a su propia y exclusiva particularidad. La única característica que debe subyacer a todo “hombre libre”, más allá de responsabilizarse de su propio desarrollo, es luchar por la liberación de todos los seres humanos. “La actual clase oprimida, el proletariado, no puede llevar a cabo su emancipación, sin emancipar al mismo tiempo a toda la sociedad de su división en clases” (Engels, 1974, p. 190).

La reivindicación de este individuo autónomo y de sus diferencias particulares, siguiendo las palabras de Girardi, “no se resuelve en una interioridad cerrada, en un “cogito”, sino que está abierta al mundo (ser-en-el-mundo) y a los demás hombres (ser-con)” (Girardi, 1977, p. 85). El hombre no puede ser autónomo ni ser tratado como fin si no habita una sociedad en la que *todos* los seres humanos sean autónomos y tratados como fines. La liberación del ser humano es total o no es liberación. Aquellos individuos que no luchan por la liberación de todos los individuos son de parte de la explotación, de la sociedad donde unos son libres y otros no. No se sabe si una sociedad compuesta por hombres libres es materialmente alcanzable. De lo que no cabe duda es de que es materialmente perseguible.

¿Hasta qué punto se puede decir que Marx no pecó de asentar toda su filosofía sobre la creencia en un voluntarismo humano difícilmente justificable? ¿Cómo negar que su fe en la solidaridad de todos los individuos, esa que afloraría si no estuviésemos encadenados a unas condiciones de trabajo que nos automatizan, es más un objetivo hacia el que orientar nuestros esfuerzos educativos que un hecho radical desde el que partir? ¿Y cómo no desconfiar de ese

“hombre total” que presenta el marxismo, de esa abstracción que no nos deja de recordar a aquellas metafísicas que des-encarnan y disocian al hombre de su historia?

5. LA TECNIFICACIÓN DE LA NATURALEZA

Arendt, en su *Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental*, narra la que considera la gran utopía de Marx:

Marx mismo pensaba que el movimiento irresistible de la historia se detendría un día, y que todo cambio ulterior quedaría descartado cuando el mundo hubiera sufrido su cambio último y decisivo. Este lado de las enseñanzas de Marx suele desecharse como su elemento utópico: el fin de una sociedad sin clases, cuando la Historia misma se habría detenido, una vez que su motor —la lucha de clases— se hubiera parado. En realidad, esto indica que en ciertos aspectos fundamentales Marx estaba más íntimamente ligado a la tradición metafísica de lo que Hegel lo estaba (Arendt, 2007, p. 16).

La ventaja de hacer revisiones de autores tiempo después de que estos planteen sus teorías es que se puede tener una perspectiva más amplia de sus repercusiones. En el caso que nos ocupa, nos urge rescatar la que a nuestro juicio es la más profunda y sin embargo poco tratada de las consecuencias de la teoría marxista, y no obstante la que más nos compete para nuestro estudio particular. Y es que la filosofía marxista es, a juicio propio, un sistema que instrumentaliza y explota la naturaleza en la misma medida que su aparente antagónico, el capitalismo. El marxismo, por perseguir la mejora continua de las condiciones materiales de existencia, no repara en la repercusión de esta mejora continua —que no nos deja de recordar al progreso continuo del capitalismo— en los recursos naturales.

Alfred Schmidt, en su obra *El concepto de naturaleza en Marx*, indica que la naturaleza, en la obra del alemán, no es tratada como algo independiente del quehacer humano, sino que está constituida socio-históricamente *desde* la praxis humana. La historia de la naturaleza, para Marx, es la historia de la humanidad y de su industria. No es ningún “en sí” que tenga valor por sí mismo,

sino que conforma un momento del proceso productivo del ser humano (Schmidt, 2011, p. 26). La naturaleza pertenece a la praxis humana en la medida que es el material de trabajo del ser humano, esto es, el medio por el que se realiza el ser humano: “En el *Rohentwurf*, (Marx) llama a la tierra ‘laboratorio’, ‘instrumento primordial’, ‘condición primordial de la producción’, y en *El capital* la denomina ‘depósito primordial de víveres’ y ‘arsenal’ primordial de medios de trabajo” (Schmidt, 2011, p. 89).

Si la naturaleza es la “materia prima” dispuesta para ser utilizada para la mejora de la calidad de vida humana, si es una “fuente energética” o un “depósito de medios de producción”, entonces la naturaleza puede ser humanizada lo que los medios técnicos permitan en cada momento. El valor de la naturaleza consiste en estar a disposición del ser humano, quien la somete a “su control planificado y consciente” (Marx, 2017, p. 97), en palabras del propio Marx. El valor de la naturaleza es por tanto un *valor instrumental*: su valor en cuanto a materia prima. La naturaleza, tomada aisladamente, no tiene valor alguno. Sólo lo tiene en cuanto que el ser humano “hace de la naturaleza toda su cuerpo inorgánico, tanto por ser (1) un medio de subsistencia inmediato, como por ser (2) la materia, el objeto y el instrumento de su actividad vital”, de lo que se concluye que: “La naturaleza es el cuerpo inorgánico del hombre” (Marx, 1968, p. 115).

Marx trata la naturaleza, a la manera hobbesiana, como un ente bestial al que solo nos podemos acercar a través de herramientas técnicas, las cuales han sido perfeccionadas a lo largo de la historia para moldear dicha naturaleza a gusto y semejanza del ser humano. Con base en ello, las sociedades pueden –y deben– hacer uso de los recursos naturales para, sin más consideración, explotarlos y modificarlos en la persecución de un mundo cada vez más humanizado, todo ello omitiendo tanto los efectos sobre el medioambiente como la proliferación y normalización de una actitud destructora y antropocéntrica. La única diferencia entre la mirada que el marxismo dirige a la naturaleza y la del capitalismo se encuentra en el número de manos en las que recaen los beneficios y comodidades de la explotación: mientras que para el capitalismo recaen en unas pocas manos, el marxismo tiene como objetivo la extensión del bienestar a toda la humanidad. El trabajo es visto por el marxismo como:

la actividad natural con la que el hombre se pone a sí mismo, se crea, se libera dominando la naturaleza, *humanizándola*. La naturaleza del hombre, su caracterización en el universo se define en términos dinámicos, como la de un ser productor, trabajador, el homo faber. La definición estática del hombre como animal racional, cede el puesto a la de ser trabajador. [...] El marxismo afirma así, con vigor excepcional, la dignidad del trabajo: más aún, propone una mística del trabajo y de la técnica, un humanismo técnico (Girardi, 1977, p. 76).

También Walter Benjamin, quien elogiara el trabajo por su cariz creativo, encontró en la obra de Marx un presagio de la instrumentalización calculadora que acabaría por asediar la naturaleza. La concepción marxista del trabajo, escribió Benjamin, “ya deja ver los rasgos tecnocráticos que encontraremos más adelante en el fascismo [...] la nueva concepción del trabajo comporta la explotación de la naturaleza” (Benjamin, 2018, p. 241). Incluso su colega Adorno afirmó que Marx quería convertir el mundo en un gigantesco taller (Jay, 1988, p. 108). Se trataba del revés socialista de la moneda capitalista.

De forma semejante al luteranismo, el marxismo mira el mundo como el lugar donde la naturaleza debe ser explotada debido a que el hombre asciende en humanidad a medida que la explota. El dominio total de la naturaleza, por ende, se convierte en uno de los fines del ser humano. De lo que no es consciente el ser humano al llevar a cabo esta dominación es que la mirada cosificadora acaba cosificando al propio hombre. Tal y como escribió Horkheimer en su *Crítica de la razón instrumental*:

Cuanto más es contemplada toda naturaleza como ‘un completo caos de las más diversas materias’ (‘caos’ porque la estructura de la naturaleza no está en correspondencia con la praxis humana, sin duda), como prototipo de meros objetos en relación con sujetos humanos, tanto más es vaciado el sujeto ayer percibido como autónomo de todo contenido, hasta verse finalmente convertido en un nuevo hombre que nada designa. La transformación total efectiva de todo ámbito del ser en un reino de medios lleva a la liquidación del sujeto que ha de servirse de ellos (Horkheimer, 2010, p. 116).

Hoy podemos revisar críticamente las filosofías que nacieron en los albores de la industrialización: aunque partiendo y queriendo llegar a objetivos

diferentes, todas ellas pecaron de tratar la industrialización y la tecnificación de la realidad como el gran paso del progreso del ser humano. Al contraponer hombre y naturaleza y considerar que la misión del hombre era crear un mundo donde todo estuviera dispuesto para él, donde la realidad se encontrara lo más humanizada posible, Marx redujo su crítica a denunciar que, con el sistema capitalista, esa disposición-a-la-mano se convertía en disposición-a-la-mano de unos pocos y no de todos, pero no denunció la ilegitimidad de tratar la realidad como un campo de objetos dispuestos para ser explotados y agotados. Así lo indica en sus *Manuscritos de economía y filosofía*: “La naturaleza como naturaleza, es decir, en cuanto se distingue de aquel sentido secreto oculto en ella, la naturaleza separada, distinta de estas abstracciones, es nada, una nada que se confirma como nada, carece de sentido o tiene sólo el sentido de una exterioridad que ha sido superada” (Marx, 1968, p. 210).

Tras haber atomizado, reificado y tecnificado todo elemento del proceso social, al sistema postindustrial sólo le quedó instrumentalizar la única cosa que se escapaba de su control: la naturaleza. Los filósofos que, en siglos anteriores, habían reflexionado sobre la función que la naturaleza desempeñaba en la realidad humana, optaron por alejarse de ella debido a su fuerza inabarcable e indisciplinada. Nunca se plantearon, sin embargo, su dominio ni sometimiento, sino únicamente su mejor comprensión para convivir con ella de la manera más apacible posible.

En la nueva era postindustrial y tecnificada, la naturaleza ha intentado organizarse y catalogarse de la misma forma que el resto de esferas humanas. Suprimir la posibilidad de que la naturaleza nos pudiera sorprender se erigió como uno de los grandes objetivos de la sociedad: antes era el hombre el que se tenía que adaptar a la naturaleza para poder sobrevivir. Ahora, gracias a los avances técnicos, debe ser ella la que se adapte a nosotros.

Marx pasó por alto que el sentido que su filosofía estaba otorgando al ser-del-hombre-en-el-mundo, ese sentido que traducía al “hombre total” en *homo faber*, en animal capaz de transformarse a través de su trabajo sobre la materia, es un sentido tradicionalmente metafísico: primero, perpetúa la separación ontológica entre sujeto y objeto, y seguidamente, reproduce un tipo de pensar que cosifica la realidad y la dispone para su explotación. Un pensamiento que

no siente angustia por utilizar los recursos naturales, pero tampoco por utilizar al resto de seres humanos como parte del proceso industrial.

Toda acción tiene como base una teoría que la sustenta, y la praxis que lleva a la dominación técnica del mundo por parte del hombre, tan arraigada en la teoría marxista pero también en la mentalidad capitalista, contiene un cariz instrumental que habla por sí solo. La prueba más evidente de la mirada instrumentalizadora de la filosofía de Marx, al igual que la de nuestra época, es la concepción de estas acerca de lo teórico: si esto no se traduce instantáneamente en acción, carece de todo valor.

Marx no creía que la teoría compusiera una fuerza muchas veces intraducible a lo material: para él, si algo no recalaba en la empiria, no tenía función alguna. El mundo, a sus ojos, componía una acumulación de materia, hechos y praxis, y todos los pensamientos debían tener su contraparte material si no querían verse reducidos a pura especulación. De aquí la pretensión del marxismo por constituirse en teoría científica, en ciencia con capacidad de demostración empírica, en ciencia *seria* con los pies en la tierra. Así lo expresaba en su *La ideología alemana*:

Allí donde termina la especulación, en la vida real, comienza también la ciencia real y positiva, la exposición de la acción práctica, del proceso práctico de desarrollo de los hombres. Terminan allí las frases sobre la conciencia y pasa a ocupar su sitio el saber real. La filosofía independiente pierde, con la exposición de la realidad, el medio en que puede existir (Marx, Engels, 2014, p. 22).

Marx seguía inyectado en aquella “corriente metafísica del ente” que tanto denunció Heidegger, una corriente histórica que pensaba el mundo como conjunto de objetos y que olvidaba por completo el pensar esencial sobre su sentido, sus posibilidades y su dirección.

Es necesario que la teoría no traducible a materia sea rescatada para poder re-pensar los fines de la ciencia y de la técnica. Si no se piensa *teóricamente* sobre el sentido del mundo que estamos construyendo, lo único que hacemos es actuar ciegamente en él. Inventar, crear, transformar objetos sin reparar en su finalidad es dar vueltas por encima del problema sin hacernos cargo de él.

Reflexionar sobre el sentido de los objetos como paso previo para no transformarlos arbitrariamente es una actividad que se torna tan necesaria como improrrogable.

La labor más urgente del ser humano, hace unas décadas, era la de detectar las repercusiones que el proceso de dominación de la naturaleza podía acarrear. Hoy, lo urgente es aceptar el cambio de mentalidad que debemos llevar a cabo si queremos seguir viviendo en este plantea. Insuficiencia de víveres, desaparición de especies animales, incendios forestales y otros cambios medioambientales que inciden directamente sobre la vida humana: la naturaleza no está perdiendo la batalla contra la industrialización y la técnica. Es el ser humano el que la está perdiendo. «La historia de los esfuerzos del hombre por sojuzgar la naturaleza es también la historia del sojuzgamiento del hombre por el hombre», escribía Horkheimer (Horkheimer, 2010, p. 125).

Para Horkheimer, el problema no se encontraba en que el hombre quisiera dominar la naturaleza para mejorar su vida, sino en que el hombre persiguiera la dominación por la dominación, es decir, que buscara el desarrollo de la técnica sin pensar en su dirección. Convertir el progreso técnico en ídolo al que sacrificar todo lo demás es el precio a pagar en la actualidad.

El pensar teórico, “siendo instrumento, debe ser a la vez más que instrumento, una racionalidad completa que sea instrumento de reconciliación, que lleve a la historia a su destino humano” (Horkheimer, 2010, p. 32). Aun viviendo en una época en la que el impulso de dominación es tan enérgico que avanza sin tan siquiera calibrar su dirección, la razón humana sigue siendo capaz, aunque ya a duras penas, de reconocer el desajuste que reina en el mundo, así como de pensar en vías para evitar que la conversión de la razón en razón instrumental tenga la última palabra.

6. CONCLUSIONES

Quizá la devoción por la tecnología de las últimas décadas no haya sido sino una forma de reanimar nuestra fe en las posibilidades del ser humano y de su hacer en la realidad. En el mundo occidental, la política hace tiempo que dejó

de prometer transformaciones cualitativas, y los cambios revolucionarios no se conciben más que como un recuerdo de un pasado no globalizado.

La insistencia en subrayar la trascendencia de la tecnología parece hacer respondido, desde hace más de un siglo, a razones económicas y consumistas, más que a razones humanistas. El tiempo ha pasado y no hemos acabado de ver traducidas a la realidad las expectativas que un día levantó el progreso de la industria y de la ciencia. Los universos artificiales, el metaverso, la conexión planetaria de la información o el potencial de la ingeniería genética se han dado codazos para ocupar los titulares del siglo XXI: ¿qué es lo que prometían? El tiempo ha demostrado que, al menos, no un progreso moral, cívico o humano.

Aun así, tenemos la imperiosa urgencia de seguir creyendo en la posibilidad de un cambio que renueve nuestra fe en el futuro y sus posibilidades. Queremos pensar que aún es posible superar los desajustes y deficiencias de un mundo injustamente distribuido, un mundo en el que la política no se hace cargo de la *polis* y en el que esperamos que la tecnología tome el relevo. Lo malo es que las promesas tecnológicas, precisamente, son las que nos han llevado a este punto, un punto a partir del cual hemos empezado a creer que toda acción posible compone un esfuerzo estéril, o peor aún, que dichas invenciones son una artimaña para desviar la mirada de lo irresoluble. El énfasis en la idea de progreso que ampararon las empresas tecnológicas pareció ser una fachada que comercializó con nuestras esperanzas e ilusiones, más que un intento por reducir la miseria del mundo.

Hay que tomar conciencia de los peligros que trae consigo el avance tecnológico ciego, pero esto no debe llevarnos a una obcecación en los efectos perversos de la tecnología. Igualmente debemos evitar caer en las redes de una ilusión: que la misma dirección que nos ha traído hasta aquí es la que nos va a salvar. Cualquiera que sea nuestra postura y nuestro modo de actuar, lo realmente importante es vislumbrar las posibilidades del progreso tecnológico y rescatar su dirección de las manos de aquellos que, precisamente, no han reflexionado sobre ella.

Más que buscar las características de una sociedad futura y deseable, debemos indagar en las claves de nuestro presente. Al fin y al cabo, averiguar cómo será nuestro futuro es tan fácil como mirar qué respuesta estamos dando

a nuestra actualidad. Se ha repetido muchas veces la cita de Arthur Clarke que afirma que cualquier tecnología suficientemente desarrollada se torna indiscernible de la magia. Quizá sea momento de decidir si queremos utilizar la magia para hacer desaparecer a la humanidad o para, sacándonos un conejo de la chistera, prometerle un futuro en este planeta.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2007). *Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental*. Disponible: <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2019/05/Karl-Marx-y-la-tradicion-del-pensamiento-politico-occidental-Hannah-Arendt.pdf>
- Aron, R. (1966). *Ensayo sobre las libertades*. Alianza Editorial.
- Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones*. Taurus Ediciones.
- Engels, F. (1974). Contribución a la historia de la Liga de los Comunistas. En K. Marx y F. Engels, *Obras escogidas. Tomo III* (pp. 184-202). Progreso.
- Garaudy, R. (1970). *Marxismo del siglo XX*. Editorial Fontanella.
- Girardi, G. (1977). *Marxismo y cristianismo*. Taurus Ediciones.
- Heidegger, M. (1997). *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria.
- Horkheimer, M. (1970). *A la búsqueda de sentido* (con Marcuse, H., Popper, K.). Sí-gueme.
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- Horkheimer, M. (1956). *Hacia un nuevo manifiesto* (con Adorno, T.). <https://newleftreview.es/issues/65/articles/theodor-adorno-max-horkheimer-hacia-un-nuevo-manifiesto.pdf>
- Jay, M. (1988) *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Taurus Ediciones.
- López Pérez, S. (2021). *La emancipación contra la instrumentalización de lo humano*, tesis doctoral en Universidad de Valladolid (UVA). <https://doi.org/10.35376/10324/52003>
- Marx, K. (1985) Carta a Ruge, septiembre de 1843. En K. Marx, *Obras fundamentales I. Escritos de juventud*. FCE.
- Marx, K. (1983) *Cartas sobre “El capital”* (con Engels, F.). Editorial Política.
- Marx, K. (2017). *El capital*. Siglo XXI.
- Marx, K. (2014). *La ideología alemana* (con Engels, F.). Akal.

- Marx, K. (1974). *La ideología alemana* (con Engels, F.). Ediciones Pueblos Unidos.
- Marx, K. (1968). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza Editorial.
- Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo XXI.
- Marx, K. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*.
- Moltmann, J. (1973). *El hombre*. Ediciones Sígueme.
- Popper, K. (1945). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Editorial digital Titivillus.
- Schmidt, A. (2011). *El concepto de naturaleza en Marx*. Siglo XXI.
- Vattimo, G. (2013). *De la realidad. Fines de filosofía*. Herder.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza Editorial.

Presencia: Una ética más allá del solo *homo sapiens*

Presence: an Ethic Beyond Human Intelligence

BRYAN JESÚS IRIAS ALFARO¹

Centro Universitario Cattolico (C.U.C) Roma (Italia)

ID ORCID 0000-0001-9289-1856

Recibido: 16/06/2023 | Revisado: 30/09/2022
Aceptado: 30/09/2022 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.329>

RESUMEN: El ser humano por su facultad intelectual ha sido analizado en el pensamiento occidental como un ser inteligente, concentrándose en ella como sólo aquello que lo caracteriza y olvidando que su capacidad intelectual no es la totalidad

¹ (briaras@ucatolica.ac.cr) es doctor en Filosofía por la Università degli Studi di Firenze y la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido becario investigador del Centro Universitario Cattolico, Roma, Italia, 2020-2023. Ha participado en varios congresos nacionales e internacionales. Es investigador de la Cátedra Extraordinaria “Rehumanización y Responsabilidad Social” del Departamento Filosofía y sociedad. Universidad Complutense de Madrid. Ahora es profesor de Historia de la Filosofía en la Universidad Católica de Costa Rica. Es investigador de la Cátedra Extraordinaria “Rehumanización y Responsabilidad Social”. Facultad de Filosofía, Departamento Filosofía y sociedad. Universidad Complutense de Madrid. Publicaciones recientes: Re-pensar la identificación personal en la persona humana como ser corpóreo, un desafío en el siglo XXI. *Bioética y Ciencias de la Salud*. [internet] Vol. 9 (1) enero-junio 2021. Persona e realtà: L’essere “super-stante” “nella realtà “sub-stante”. *Revista de Filosofía*, 1-21. Persona y corporeidad en la antropología de Julián Marías. *Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. vol. 40, n°1, 2023.

de su ser, sino que es una parte de la totalidad de la estructura empírica de la persona humana. Teniendo presente este aspecto fundamental pero no único del ser humano, como se evidencia con el poema de Jorge Debravo, quisiera mostrar que el ser humano es más que una realidad animal, más que una realidad inteligente y más que una realidad evolutiva. La pretensión de este artículo es mostrar cómo la realidad personal y biográfica de la persona humana trasciende su propia “naturaleza”, que por tanto no debe ser reducida a la sola capacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE: *Homo sapiens*, persona humana, presencia, relación personal.

ABSTRACT: The human being, due to his intellectual faculty, has tended to be analyzed in western thought as an intelligent being, concentrating on it as only that which characterizes him and forgetting that his intellectual capacity is not the totality of his being, but rather is a part of the totality of the empirical structure of the human person. Bearing in mind this fundamental (but not unique) aspect of the human being, as evidenced by Jorge Debravo’s poem, I would like to show that the human being is more than an animal reality, more than an intelligent reality, and more than an evolutionary reality. The aim of this article is to show how the personal and biographical reality of the human person transcends his own “nature”, which therefore should not be reduced to the sole intellectual capacity.

KEYWORDS: *Homo sapiens*, human person, personal relationship, presence.

1. INTRODUCCIÓN

La realidad del ser humano muchas veces es observada solo desde su facultad intelectual, facultad que se puede transformar e incluso manipular no solo desde el punto de vista científico sino además desde una perspectiva ético-moral, en la cual, los valores éticos son cambiados por el valor de la perfectibilidad de la naturaleza humana. Tal perspectiva observa la realidad o la naturaleza “φύσις” del ser humano como una realidad que es simplemente inteligente y que por tanto encuentra su fundamento en el “λόγος”, o sea, en su capacidad de razonar. En torno a dicha facultad giran aspectos que son estructurales y esenciales en la circunstancia vital del ser humano –corporeidad, mundanidad, temporalidad– como secundarios, olvidando que es gracias a ellos que el ser humano es re-conocido e identificado en la sociedad como persona.

De frente a esta perspectiva, el objetivo que se propone en este trabajo es observar el ser humano como un ser integral y esto quiere decir desde una perspectiva biográfica y personal, como una realidad que comprende las estructuras que lo hacen ser un “tú” para un “yo” o mejor aún, que lo hacen ser presencia personal para el otro que lo re-conoce como “tú”. El ser presencia se observará con la óptica de una filosofía española del siglo XX, que reconoce la realidad de la persona humana como una realidad estructural e integral.

Con esto se quiere afirmar que no se debe permanecer en una perspectiva que solo observe y analice la realidad personal exclusivamente como una realidad de naturaleza racional, es por ello por lo que se propone ir más allá del solo homo sapiens y buscar al ser humano en la relación.

2. SER HOMBRE

El pensamiento filosófico occidental desde sus inicios ha tratado el problema del hombre desde diversas angulaciones, con el fin de conceptualizar e identificar aquello que es sustancial a la naturaleza “*φύσις*” del ser humano. Prueba de ello, por poner un ejemplo, es la filosofía de Aristóteles que trata el ser humano como un ser inteligente por naturaleza (cfr. Aristotele, Reale, 2004, 980a) y por ello es observado como un animal racional y por tanto como un ser que vive en sociedad, identificando de este modo el conocer y el saber con la naturaleza humana, a la cual serán “añadidas” otras cualidades como consecuencia de esta que parece ser la primera.

Respecto al saber o a la inteligencia del hombre como cualidades fundamentalmente metafísicas, puede resultar interesante para fines de este estudio, analizar rápidamente el poema “Hombre” del escritor costarricense Jorge Debravo², el cual puede dar las pautas necesarias para llevar adelante esta investigación.

² Para conocer y profundizar la figura del poeta costarricense (Carvajal, 2021; Montanaro, 2007).

Soy hombre, he nacido, tengo piel y esperanza.
 Yo exijo, por lo tanto, que me dejen usarlas.
 No soy dios: soy un hombre (como decir un alga).
 Pero exijo calor en mis raíces, almuerzo en mis entrañas.
 No pido eternidades llenas de estrellas blancas.
 ... Pido ternura, cena, silencio, pan, casa...
 Soy hombre, es decir, animal con palabras.
 Y exijo, por lo tanto, que me dejen usarlas
 (Debravo, 1994, p. 29).

En su poema, el autor costarricense, presenta términos con los cuales se ha identificado al ser humano a lo largo de la historia de la filosofía: Dios, hombre –como aquella realidad que se contrapone a la realidad divina (Liddel. & Scott, 1996)– y animal humano. Un punto particular en este poema es que es escrito en primera persona del singular, como si el escritor narrase quién es, o mejor aún proyectase quién quiere ser en futuro. Debravo, en su corto poema cargado de una filosofía humanista, observa la realidad del ser humano desde una realidad esperanzada y esperanzadora (Cañas, 2018), que proyecta quién aún no es con una conciencia de quien está siendo en el aquí y ahora que está viviendo.

Por otra parte, el poeta costarricense, utiliza el término hombre “*άνθρωπος*” que en la concepción griega es aquella realidad que se contrapone al concepto de Dios (Liddel & Scott, 1996), por ello en el poema el hombre mismo afirma no ser Dios, porque es un ser hambriento, que siente, que es mutable, que no es eterno que es imperfecto, de frente a la realidad de Dios que es perfecta, inmutable, inmóvil y eterna (Aristotele, Reale, 2004, 1069a, 30) (cfr. D’Aquino, Ia -C.2-Art.3). Debravo define al ser humano como un no-Dios, por su naturaleza mortal, que vive un ciclo biológico, que tiene un inicio y un fin, pero que en medio de tales extremos vive como un animal humano, que tiene y que se relaciona con palabras recordando una de las definiciones aristotélicas sobre el ser humano.

Por ello creo oportuno seguir los pasos del poeta costarricense e iniciar desde algunas de las definiciones que Aristóteles hace sobre el hombre –que el mismo poeta utiliza– para luego pasar a la conceptualización del hombre que hace el cristianismo en el alto medioevo con Severino Boecio y santo Tomás

de Aquino, para terminar con la interpretación que ofrece la filosofía española del siglo XX sobre la realidad del ser humano en cuanto realidad personal, la cual entiende el ser humano como una realidad futuriza, o sea, como aquella realidad que aún no es.

3. ANIMAL HUMANO

Aristóteles –como se ha visto– en el primer libro de la *Metafísica* define el ser humano como aquella realidad que por naturaleza está abierta al conocimiento y que por tanto desea conocer “*Παντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀπέγονται φύσει*” (Aristotele, Reale, 2004, 980a). En dicha definición se puede observar cómo la naturaleza del “hombre” está orientada en el mundo por su deseo de conocer las causas “el porqué” de aquello que es causado, y sobre todo de aquello que acontece al propio ser humano y que se manifiesta en su realidad por ejemplo: los instintos o las sensaciones, son aprehendidas por el ser humano por medio de la inteligencia o conocimiento, y por tanto –asimiladas– por el mismo ser humano, y esto es signo –afirma el filósofo– de la superioridad humana respecto a los otros animales no humanos (Aristotele, Reale, 2004, 980b, 1-3). Esta “superioridad” se podría decir con palabras de Xavier Zubiri que es la hiper-formalización que acaece en la realidad del ser humano (Zubiri, 1980).

En el ser humano esta naturaleza “*φύσις*” inteligente, es no es un fin en sí mismo; esa, la inteligencia, es un medio con el cual el ser humano trata de vivir una vida según la virtud, o sea, una vida que se orienta al bien no solo por contemplar el bien en sí mismo, sino por las acciones virtuosas (Aristóteles, Araujo, & Marías, 1970, 1103b. 25), que el ser humano cumple en virtud de su discernimiento y por tanto del uso de la razón.

Por este motivo se debe decir que fin del ser humano no es la inteligencia o el simple conocer, sino que la inteligencia es el vehículo por medio del cual el ser humano orienta su vida hacia el bien, para vivir según la virtud (Aristóteles, Araujo, & Marías, 1970, 1094a. 1-3), el fin es el vivir bien y por medio de la inteligencia se discierne cómo vivir bien, vivir según la virtud.

En el ser humano se desarrolla una de sus actividades principales que es el vivir en sociedad, esta actividad es connatural a la naturaleza “φύσις” humana, porque la realidad humana se realiza solo en la sociedad, haciendo del hombre un animal social “καὶ ὅτι ὁ ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον” (Aristotele, 2008, 1253a, 3). El orientarse hacia el bien por medio de la inteligencia, hace que el ser humano actúe de manera virtuosa en la sociedad; la inteligencia en este caso hace que el ser humano viva en armonía en y con la sociedad de la cual forma parte. Ser inteligente y ser social son, para Aristóteles, las diferencias radicales y específicas del ser humano respecto los otros animales no humanos.

Además de estas características, el filósofo incluye otra más interesante aún la palabra: “λόγον δὲ μόνον ἄνθρωπος ἔχει τῶν ζῴων” (Aristóteles, 2008, 1253a, 10). El ser humano es aquella realidad inteligente que vive en sociedad y que puede comunicar y relacionarse con los otros por medio de la palabra del “λόγος”³. Estas dos facultades para el estagirita no se pueden separar de la realidad humana, porque el ser humano es también un ser inteligente que se comunica y se relaciona por medio de su presencia por medio de la palabra (λόγος) y la razón (λόγος).

De hecho, como se observa en el poema de Debravo, la palabra es aquello con lo cual el animal social se puede comunicar, o mejor aún, la capacidad de comunicar con palabras es –según el poeta costarricense– lo que da al animal social la cualidad de ser humano diferenciándolo de las otras realidades: la animal, la vegetal y la divina.

Como se analizará de inmediato la palabra “λόγος”, es aquello que hace del ser humano un ser relacional con los otros hombres y es además aquella capacidad –como se verá enseguida– que lo hace asemejarse más a Dios quien en principio es relación.

4. DIOS Y HOMBRE

Respecto a estas facultades –palabra y razón– presentes en la realidad humana, quisiera presentar como ejemplo de presencia y de relación personal, la

³ Es interesante observar –como ya es conocido– que “λόγος” tiene diversos significados, pero para los fines de este estudio, son dos los significados que nos interesan: razón y palabra.

presencia de Dios que se hace presente en la realidad del ser humano, para ello se tomarán tres textos bíblicos⁴ en los cuales la realidad de Dios se hace patente como relación y presencia no para sí mismo, sino sobre todo para el ser humano.

Es importante subrayar de manera inmediata, como acontece en toda la narración bíblica, que es Dios quien se propone y se dispone como principio relacional para el hombre que se encuentra solo. Esta presencia de Dios se puede observar en los primeros dos capítulos del libro del Génesis, llamados narraciones etiológicas de la creación, en los cuales se observa a Dios creando el mundo como si fuese un “artesano”, y es en esta acción de crear que se insta una relación personal entre Dios, el mundo y el hombre.

Aunque esta relación acontece en planos ontológicos diversos, Dios reconoce inmediatamente aquello que crea, y sobre todo reconoce a quien Él mismo ha creado: “Y Dios dijo: hagamos al hombre a nuestra imagen” (Gen 1,26)⁵. El reconocimiento del hombre –como alguien para relacionarse– acontece en la llamada precede el diálogo, Dios reconoce en el hombre su imagen, una persona que es un “tú” para el “Yo”.

Es evidente que esta relación se desarrolla –como se ha dicho– en dos ámbitos ontológicos diversos pero que no son excluyentes entre ellos, sobre todo porque la divinidad de Dios asume la naturaleza humana “φύσις” que Él mismo hace propia. Por otra parte, en el ser humano aquello que da razón a la realidad humana, es la relación personal, entendida como el “dónde” se desarrolla en plenitud la naturaleza humana. Por otra parte, la razón divina, el “λόγος”, es a su vez el principio relacional que acontece entre Dios y el hombre, porque es en esta dimensión de convivencia del Dios-hombre, que se manifiesta la presencia personal de Dios en la historia biográfica del ser humano.

Teniendo esto presente, la realidad relacional del ser humano se puede decir que se desarrolla en dos planos diversos: el primero es “el plano horizon-

⁴ No es objetivo de este escrito hacer una análisis exegético, teológico o literario del texto Sagrado, sino, individuar cómo ello sea el aspecto relacional y personal a prevalecer en la realidad humana.

⁵ En este estudio se ha utilizado la Biblia con los comentarios de Schökel (Alonso, 2005).

tal”, en el cual el ser humano se relaciona, convive y sobre todo se encuentra con «los otros» que son iguales a él, se podría decir que este es el plano social, que acontece al interno de la “*polis*”; el segundo momento que es “el plano vertical”, como aquel momento trascendente en el cual el ser humano se abre a la relación con Dios, que es persona y que por tanto acontece en el encuentro personal. Para “comprender” mejor este tipo de relación vertical, se observarán tres ejemplos que el cristianismo propone:

1°. La relación en principio es Dios-hombre, porque es Dios mismo quién toma la iniciativa de entrar en contacto con el ser humano, y esto es evidente en el libro del Génesis donde se observa que Dios creó-vio-llamó-habló al hombre: “Al principio Dios creó el cielo y la tierra” (Gen, 1,1); “Dios vio...” (Gen 1,4); “Y los bendijo Dios y les dijo” (Gen 1,28); “Pero el Señor Dios llamó al hombre” (Gen 3, 9). Lo que quisiera subrayar en este caso simplemente es el querer de Dios que busca al hombre y lo llama a entrar en relación con él por medio de la llamada y el diálogo.

La naturaleza de Dios es ser Dios mismo, es ser relación, Dios crea para relacionarse con alguien que le sea semejante, con alguien que pueda ser un “tú” para Él que es el eterno “Yo”, como se observa en el diálogo entre Dios y Moisés. En dicho diálogo Dios se manifiesta como aquél que está siendo presencia y que está presente en la vida de ser humano.

La presentación de la presencia de “YHWH” acontece de la misma manera que en el Génesis: “Viendo el Señor que Moisés se acercaba a mirar, lo llamó desde la zarza: –Moisés, Moisés” (Ex 3, 4)–. Gracias a la llamada acontece el diálogo que inicia con la pregunta de los israelitas, que el escritor sagrado pone en boca Moisés ¿cuál es su nombre? Dios mismo responde y se presenta en primera persona con la afirmación “Yo soy”: “Y soy el Dios de tu padre, el Dios de Abraham, el Dios de Isaac, el Dios de Jacob” (Ex 3,6). El Dios que hasta ahora es desconocido se manifiesta en manera velada e incomprendible “Soy el que soy” (Ex 3, 14). Dios manifiesta su presencia en la cual Él es y en la cual Él está siendo Dios. En aquellas palabras –el tetragrama– que son impronunciables, se representa la esencia misma de Dios, y es en esas palabras YHWH y por medio de la relación personal que se manifiesta la presencia divina de Dios a la realidad del ser humano.

2°. Otro claro ejemplo de diálogo en esta relación que es trascendente y vertical se puede encontrar en el Salmo 139 (138). El salmista reconoce en la omnipotencia de Dios aquel que lo conoce, por ello lo invita a que continúe a conocerlo, aunque lo conoce ya desde siempre –desde el seno materno (v.13)–. El narrador, que está en oración delante de Dios que conoce todo y que todo ha creado, le narra la propia vida y la propia realidad en manera biográfica entrando así en una relación que implica al “yo” que habla, y el “tú” que escucha.

En el texto bíblico el paradigma respecto al Génesis se invierte, ahora es el hombre quien busca a Dios, el cual se convierte en un “tú” cuando re-conoce al hombre. En este re-conocimiento Dios no se mantiene como “el totalmente Otro” o como “*Mysterium tremendum*”, Él se presenta de una manera accesible al hombre, de una manera personal. Es por ello, como se observa en el mismo salmo, que el hombre “busca” Dios porque sabe que no puede huir de su presencia (v.7-12). Cuando el hombre llama a Dios, lo hace para entrar en relación, para que lo conozca y lo re-conozca como obra suya (v.14), es por ello por lo que el conocer de Dios no permanece en la esfera de la mera inteligibilidad, o el mero uso de la razón, sino en aquello que la precede pero que a su vez le es “connatural” a su realidad divina, la relación personal. En Dios la razón “*λόγος*”, o el conocer, quiere decir relación, su realidad no es solo una realidad suprema de conocimiento que permanece en sí mismo, sino que es una realidad que busca al otro y que se deja encontrar por el otro.

3°. Por último, es interesante observar el prólogo del Evangelio de san Juan, en el cual la persona de Cristo es presentada como la Palabra eterna, con la cual el Padre comunica con el hombre de manera directa e inmediata⁶. En este último ejemplo se puede observar cómo la relación vertical pasa necesariamente –por parte del ser humano– por una relación horizontal que es la relación humana y social, pero que sobre todo es personal.

⁶ No es objetivo de este trabajo hacer una exégesis bíblico-teológica del texto Sagrado, sino observar el trasfondo filosófico del “*λόγος*” en las Personas Divinas como “anticipación” de la realidad de la persona humana. Por lo tanto, lo que interesa es analizar la relación de la Palabra con la realidad de Dios en cuanto Dios, para luego observar la relación que se instaura con el hombre gracias al Verbo, al “*λόγος*” que se hizo carne.

El incipit del Evangelio de san Juan tiene como punto de referimiento la relación que existe entre las personas divinas (cfr. Jn 17, 21-23), relación que se da a conocer a los hombres gracias a Cristo, el verbo “λόγος” del Padre: “Al principio existía la Palabra “λόγος” y la Palabra estaba junto a Dios, y la Palabra era Dios. Ella existía al principio junto a Dios [...] La Palabra se hizo carne y habitó entre nosotros” (Jn 1, 1-3.14).

La relación entre las personas divinas acontece en un moviendo circular y por tanto perfecto, difícil de entender, como afirma santo Tomás de Aquino, porque Dios en cuanto ser supremo está por encima de todo, y por lo tanto no puede ser comprendido con conceptos que se aplican a las cosas naturales de este mundo (Aquino, q.27. Art.1). El evangelista propone en el prólogo otro tipo de movimiento que no va a ser más circular, sino vertical que va de Dios hacia el hombre. Dios se hace hombre, irrumpe en la realidad humana con naturaleza humana, y es por ello por lo que entre Dios y el hombre acontece una relación que va a ser vertical y que a su vez es horizontal: el momento horizontal es la relación de “Dios-con-Dios” y el segundo momento vertical es el que acontece Dios-con-el-hombre. En el primer momento se ve reflejado en la relación y comunicación divina, entre el “λόγος” y el Padre, como aquella relación de perfecta comunicación en la cual las personas divinas se comunican y se mueven dentro de la propia realidad y naturaleza diversa de la realidad humana; en el segundo momento se observa la relación entre Dios y el hombre, en la cual el “λόγος”, Cristo, entra en la realidad humana y comunica con por medio de su humanidad.

En este segundo movimiento, el Verbo comunica y lo hace fuera de la realidad divina, en cuanto acción del intelecto divino dentro de sí mismo en cuanto principio de sí mismo (Aquino, q28. Art. 4). Es en este movimiento que se instaura una relación entre la naturaleza divina y la naturaleza humana, esto por iniciativa divina, porque la presencia de Dios se hace carne y por tanto relación personal.

La presencia de Dios en la vida del ser humano se convierte en una presencia que comunica en manera biográfica, porque se manifiesta como un “tú” que es corpóreo y que por tanto acontece en la temporalidad del ser humano. Dios se presenta como aquella presencia que está presente en el aquí y ahora

del ser humano, no como una presencia extrínseca, sino como la realidad que da sentido al horizonte de la relación personal que acontece en el mundo.

5. PRESENCIA PERSONAL

Llegados a este punto del estudio, es necesario aclarar qué se entiende por “presencia” en la realidad del ser humano, y porqué este concepto es clave para construir desde este punto de vista una ética de la relación en la realidad del ser humano. El termino griego de presencia al cual hace referencia este estudio es “*παρουσία*”, que en el diccionario de Lorenzo Rocci es definido como aquello que está presente o que está entre nosotros (Rocci, 1993). Desde esta definición, se puede observar cómo la relación sea una tensión entre dos puntos que están presentes en el mismo lugar; otra definición es la que ofrecen (Liddel. & Scott, 1996), la cual es más completa respecto a la definición anterior, en esta se afirma que “*παρουσία*” es estar presente, pero además que es algo referido solo a la presencia de una persona y no solo a la presencia o realidad de una cosa.

Esta última definición es de gran importancia para fines de esta investigación, porque en ella se subraya con gran importancia que el término “*παρουσία*” es referido solo a la realidad dinámica de la persona humana, contraponiéndola a la realidad estática de las cosas que simplemente están ahí y que por tanto no se presentan en cuanto presencia. Observando las dos definiciones se puede afirmar que el término de “presencia” es referido solo a aquello que está presente en manera personal, o sea, en manera dinámica y biográfica.

Por otra parte, el término “*παρουσία*” ha sido utilizado sobre todo por el cristianismo especialmente en manera apocalíptica, que representa la segunda venida de Jesucristo, en efecto, dicho término es directamente relacionado a la presencia y a la persona de Cristo que se hará presente al final de los tiempos en un cuerpo glorificado y glorioso, además, afirma Raniero Cantalamessa, que “*παρουσία*” es la permanencia de la persona de Cristo con nosotros (Cantalamessa, 1995). Por tanto, se puede afirmar que la presencia humana para que sea realmente efectiva debe ser referida a alguien que es corpóreo, que se presenta y que sobre todo se relaciona con el otro. La presencia hace referen-

cia a un cuerpo, en el caso del Cristo, hace referencia a su cuerpo glorioso, ser presencia significa ser corpóreo y estar presente en el aquí y ahora.

En la relación que acontece entre Dios y el ser humano, se ha verificado como la razón divina, el “*λόγος*”, no sea solo razón para sí misma, sino sobre todo es razón de encuentro para el otro, que se manifiesta en la relación personal. El ser humano es un ser inteligente, un ser social y por ello un ser relacional, pero estas dos últimas características no son consecuencia de ser inteligente, sino que ello es un aspecto connatural a su naturaleza humana, o como diría José Ortega y Gasset a su historia biográfica.

Esta discordancia entre el “concepto” de naturaleza respecto a la realidad de la persona humana y la realidad de la cosa, ya era observada por Ortega y Gasset, el cual afirma que la persona humana es una realidad no solo compuesta por una naturaleza, sino que es sobre todo una historia que acontece como presencia en la realidad temporal del mundo: “[...] el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene... historia. O, lo que es igual: lo que la naturaleza es a las cosas, es la historia –como res gestae– al hombre” (Ortega y Gasset, 2006, p. 73).

Julián Marías, siguiendo los pasos de su maestro Ortega, afirma que se debe pensar la persona humana con categorías distintas respecto a las categorías clásicas e incluso a aquellos conceptos y definiciones de persona que ofrece la filosofía medieval en Boecio (Boethi, 1570) y santo Tomás de Aquino (D’Aquino, I, q.29, a.1), porque dichos conceptos se refieren a la realidad de la Persona Divina que es engendrada y no creada (Denzinger, 1996), la cual, se contrapone a la naturaleza humana de *homo* en cuanto creado y corruptible, por ello tal definición no satisface a varios filósofos españoles del siglo XX.

Por tal motivo, Marías piensa el ser humano desde una realidad “*gerundial*”, o sea, desde una realidad que está siendo desde estructuras que son empíricas a la realidad humana como lo son corporeidad, sexualidad, temporalidad, historicidad que a su vez son definidas por el «yo» en el cual acontecen. De hecho, José Luis Sánchez respecto a la estructura corpórea en el pensamiento maríasiano afirma: “La instalación corpórea, es la categoría de instalación que nos permite vivir y proyectar desde eso que ya estamos haciendo [...] Corpóreamente estoy instalado en el mundo, pero, sobre todo, yo estoy instalado en mi cuerpo”. (Sánchez, 2016, p. 165)

Además, la realidad “*gerundial*” del ser humano en la filosofía de Ortega y Gasset significa estar siendo historia mientras está viviendo, esto quiere decir que la “naturaleza” del ser humano es estar viviendo el momento presente, en el cual está siendo su propia historia. La realidad del ser humano para el maestro español es la vida misma que él está viviendo y que a su vez, se manifiesta en el presente en el cual está siendo historia personal; esto quiere decir que la teoría de Ortega va más allá –como se lee afirma Fernández– del solo ámbito físico, trascendiendo de esta manera la sola realidad natural:

Quando Ortega afirma que el hombre no tiene naturaleza, debemos entender que se refiere a naturaleza en un sentido fisicalista, es decir, a la naturaleza entendida como un ser permanente idéntico a sí mismo, la naturaleza según el modelo físico de la ciencia de Galileo, Newton, y Descartes (Alonso, 2020, p. 81).

Ser historia en la realidad humana es por lo tanto ser más que solo tiempo, ser historia es ser aquello que aún no es, es ser futurición. De hecho, el ser futurizo, para Ortega es una categoría desde la cual se puede comprender con mayor profundidad la realidad de la persona humana, por ello la realidad humana es una historia que aún no está escrita, sino que se está escribiendo (Ortega y Gasset, 2006f).

La historicidad en la persona humana se manifiesta en el *faciendum* que es vida humana misma, en la cual la presencia del ser humano está siendo en manera biográfica y que se manifiesta como quehacer, como aquello que no está terminado, sino que está en continuo proceso: “La vida es un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*. La vida es quehacer. La vida, en efecto, da mucho que hacer [...] Pero el hombre no solo tiene que hacerse a sí mismo, sino que lo más grave que tiene que hacer es determinar lo que va a ser” (Ortega y Gasset, 2006f, p.65).

6. LA VIDA COMO APERTURA HACIA EL OTRO

Desde el punto de vista orteguiano, la vida humana es narración, comunicación y por tanto relación; por ello la razón de la realidad del ser humano es la

vida misma, porque, es en esa que la persona humana narra aquello que está viviendo. La vida del ser humano es *quehacer* en una determinada circunstancia y en ella se encuentra el otro al cual narra la propia vida. La realidad del ser humano es una realidad que está siendo, no es una realidad hecha o una simple realidad pensante, por ello es una realidad presencial y relacional que está abierta no solo al futuro sino también y sobre todo a la alteridad.

El tiempo presente en el ser humano es aquel momento en el cual la presencia de la persona se manifiesta, es en ese “estar” que la presencia del ser humano se revela como aquella realidad personal que se está realizando en la propia vida, la cual, como se lee en Ignacio Ellacuría, es aquella realidad circunstancial en la cual el ser humano está siempre siendo: “Como la realidad del hombre solo es realidad realizándose, el ser del hombre solo es siendo. Este gerundio expresa no sólo la efectividad actual del participio presente, sino una actualidad abierta; el ser del hombre es gerundialmente abierto” (Ellacuría, 1976, p. 128).

El carácter personal del ser humano –se precisa sobre todo en Ortega– es aquella realidad que está siendo, o sea, es el *quehacer* proyectivo de la vida misma que no se cierra en la propia realidad, sino que se abre a la realidad del otro, en cuanto realidad presencial que se “define” por su carácter de *futurición*.

Este carácter de futuro en la persona humana, va a ser profundizado sobre todo por Marías, para el cual la persona es sobre todo lo que todavía no es, es decir, una realidad *futuriza*⁷, que se manifiesta como presencia en el momento en que está, el momento presente (cfr. Marías, 1982, p. 72). Es gracias a dicho carácter que en el ser humano se puede hablar sobre todo de un ser en proyecto que está orientado hacia el futuro. Parte fundamental del proyecto *futurizo* que es el ser humano es su corporeidad, de hecho, en la obra de Marías la corporeidad es uno de los temas principales, porque esa es una estructura empírica en la cual se desarrolla la vida humana, por medio de la cual la persona es presencia para el otro. La corporeidad es por lo tanto «el lugar»

⁷ El tema de la mortalidad del ser humano o su ser “morituro” no ha sido tratado en este estudio, por ello recomiendo observar la perspectiva esperanzadora del concepto de *futurizo* o *futurición* en el estudio de Villarroig Martín (Villarroig-Martín, 2020, p. 1180s).

donde es presente y donde acontece la presencia del “yo” para el “tú”, es por ello que la corporeidad es esencial a la realidad del ser humano (Marías, 1962b), porque es en esa que el “yo” reconoce al otro como “tú”.

Observar la persona humana desde su ser presencia, quiere decir *re-conocerla* desde una realidad de totalidad en la cual, su corporeidad, no la hace referirse a sí misma porque ella, la persona está referida a la circunstancialidad como aquella realidad que está viviendo:

La circunstancialidad de la vida humana acontece, pues, en el modo de la corporeidad. El elemento de la circunstancia más próximo a mí –tan próximo que en cierto sentido soy yo mismo– es mi cuerpo; se entiende, mi cuerpo animado, mi cuerpo con su dimensión psíquica; este elemento ocupa un puesto excepcional, porque precisamente “a través” de él y en virtud de él me es presente el “mundo” –del cual, por lo demás, forma parte–, y hace que mi situación tenga caracteres muy determinados, distintos de los que ofrece al animal. Esta esencial proximidad de mi cuerpo animado hace que su “hallazgo” por mí no sea primario, sino subsecuente al encuentro del mundo de las cosas, entre las cuales me descubro a mí mismo como una más (Marías, 1962, p. 359).

Desde el punto de vista de una filosofía del cuerpo que trata de observar la realidad humana desde una perspectiva integral, la característica principal por la cual la persona es identificada no es solo por su capacidad intelectual, o su inteligencia, sino que ella es identificada y reconocida sobre todo por ser alguien corpóreo, por su corporeidad, que se manifiesta en su ser presencia, porque es en la presencia que se revela la totalidad de la persona humana. Ser presencia en la persona humana quiere decir estar presente desde un pasado que ya no existe, y de un futuro que todavía no es, y esto acontece solo en la realidad biográfica que solo puede ser narrada por el “yo” que aquí y ahora está siendo.

7. PRESENCIA TEMPORAL

La presencia personal y la vida del ser humano acontece en la temporalidad, en esa, la persona se encuentra en el pasado que no existe más, desde el presente que está siendo y que a su vez está proyectando hacia el futuro que toda-

vía no es: “La vida no se hace de instantes, que son la contradicción de la continuidad, sino de momentos. En cada momento la vida implica enteramente su pasado complicándolo interpretativamente en el futuro, es decir, proyectándolo quien vive, argumentalmente, una idea de quién va a ser” (de Nigris, 2016, p. 92). La presencia personal está presente, pero no se limita solo a ello, la presencia es una narración en la cual el ser humano, que es corporeidad y temporalidad, acontece en la condición personal del “yo” y por tanto en manera biográfica para la alteridad que es “tú”.

La temporalidad desde la perspectiva de Marías, acaece mientras el ser humano está siendo presencia biográfica en la propia vida, esta presencia es la personalización del tiempo en la vida del ser humano. Definir por lo tanto la realidad de la persona humana solo por su cualidad intelectual, es en cierto modo reducir la persona humana a una parte de aquello que es, y no observarla desde quien está siendo en realidad.

Para diferenciar quién es la persona humana de aquello que forma parte de la realidad personal, se debe comenzar con la pregunta que personaliza la realidad humana misma, porque a la pregunta ¿Quién es la persona? solo se puede responder en la manera personal “soy yo” (Gómez, 2017, p. 137). Las facultades personales pertenecen a la “macro” realidad que es la persona, porque ella no es solo inteligencia, sentimiento, o acción. San Agustín, de hecho, reconoce tal diferencia y además observa que identificar la persona con las cosas o facultades que posee, sería despersonalizar o al menos deshumanizar la realidad humana misma:

Yo recuerdo, comprendo y amo sirviéndome de mis tres facultades, aunque no soy mi memoria, ni mi entendimiento, ni mi amor; mas poseo estas tres realidades. Esto lo puede afirmar cualquier persona que disfrute de las tres mencionadas potencias, pues jamás es ella estas tres cosas (Augustinus, 1956, pp. 918-921).

Es evidente que, para el santo de Tagaste, las facultades se fundan en la realidad de la persona que las posee, porque es en ella donde esas se manifiestan, es en ella que dichas facultades tienen sentido. La realidad humana no se realiza solo en sus facultades, como por ejemplo en su ser inteligente, sino en

ser una realidad personal, que es por tanto una realidad integral que es fin en sí mismo y por tanto fundamento de la realidad que es la vida humana (Ella-curía, 1976). La realidad personal no es un fin para sí misma porque su “naturaleza” no es ser una realidad cerrada, sino que es sobre todo una realidad para el otro con el cual encuentra su propia realización en la presencia personal.

8. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha tratado de analizar el ser humano desde una visión integral, observando como punto fundamental su corporeidad y su ser presencia, por ello se puede concluir que:

La razón humana que se identifica con el “*λόγος*” no es solo una actividad que conoce el “qué” de las cosas sino sobre todo es aquella actividad que busca conocer las causas “el porqué” de las cosas mismas (cfr. Aristóteles, Araujo, & Marías, 1970, 1198b). El “*λόγος*” es principio de inteligencia, pero en el ser humano –como se ha visto– sobre todo es principio de razón, de palabra, de comunicación y por tanto de relación personal.

La persona humana es quehacer, y ello quiere decir que es una realidad dada, pero no hecha o terminada, o sea, la persona es una realidad que se está haciendo en cada momento que tiene como horizonte el futuro como aquella realidad que aún no es pero que está siendo aquí y ahora. En la persona la temporalidad se manifiesta en su presencia que está presente, porque el pasado no existe más y el futuro no es aún, por ello la temporalidad se manifiesta biográficamente en la presencia que es corpórea y que por tanto es personal.

Dentro de la visión cristiana de la persona humana, se puede observar la realidad personal como aquella imagen de la realidad divina de Dios que se hace presente en la presencia del “*λόγος*”, por medio del cual y con el cual comunica su realidad con el ser humano. La realidad perfecta de las Personas Divinas –se ha afirmado– es una realidad relacional, dicha realidad acontece en manera imperfecta en la persona humana, que siendo imagen y semejanza de Dios es también imagen de su ser relacional.

La corporeidad del ser humano es la característica por medio de la cual la persona es un “tú” para el “yo” y esta realidad que es personal se manifiesta en

el momento presente también como presencia. Gracias a la presencia personal el ser humano es principio relacional para la alteridad, y es con la alteridad, que es “tú”, que acontece algo que se puede llamar una “reciprocidad de las presencias”, como aquella realidad personal que se manifiesta empíricamente en la relación personal que acaece entre “yo” y “tú”. Se puede afirmar, por tanto, que el ser corpóreo en la persona humana es la condición de posibilidad para que en ella se realice la relación personal.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Fernández, M. (2020). El hombre no tiene naturaleza. Un examen de la metafísica orteguiana. *Revista de Filosofía*, 45 (1), pp. 69-85.
- Alonso Schökel, L. (2005). *La Biblia de nuestro pueblo*. Mensajero.
- Aristotele, Reale, G. (2004). *Metafisica*. (G. Reale, Ed.) (2 ristampa). Bompiani.
- Aristotele. (2008). *Politica*. (C. A. Viano, Ed.) (3rd ed.). Biblioteca universale Rizzoli.
- Aristóteles, Araujo, M., & Marías, J. (1970). *Ética a Nicómaco* (Reimp. de). Instituto de Estudios Políticos.
- Augustinus, A. santo. (1956). *Tratado sobre la Santísima Trinidad*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Boethi, A. M. T. S. (1570). De duabus naturis et una persona Christi. Adversus Euty-chen & Nestorium Liber quartus um commentariis Gilberti Porretae. In *Anitii Manlii Severini Boethi. Philosophorum et theologorum principis opera*. (pp. 1203-1219). Basileae: Henricpetrina.
- Cañas Fernández, J. L. (2018). *Ciencias de la persona: antropología personalista aplicada*. Dykinson.
- Cantalamessa, R. (1995). *Jesucristo, el santo de Dios* (2nd ed.). Lumen.
- Carvajal, Y. A. (2021). Jorge Debravo (1938-1967): ¿Un poeta muerto en la literatura costarricense? *Repertorio Americano*, 0 (30).
<https://doi.org/10.15359/ra.1-30.12>
- D’Aquino, S. T. (1974). *La somma teologica*. (Domenicani italiani, Ed.) (Vol. III). Studio Domenicano.
- Debravo, J. (1994). *Nosotros los hombres*. (E. C. Rica, Ed.) (5th ed.). San José: Editorial Costa Rica.
- Denzinger, H. (1996). *Enchiridion Symbolorum, Definitionum et Declarationum de rebus Fidei et Morum*. (Peter Hünermann, Ed.) (2nd ed.). Bologna: Dehoniane.

- Ellacuría, I. (1976). Introducción crítica a la Antropología filosófica de Zubiri. *Realitas II, 1974-1975*, pp. 49-137.
- Gómez Álvarez, N. (2017). Julián Marías. Metafísico de la persona. *Quién: Revista de Filosofía Personalista*, 6, 135-137. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pif&AN=PHL9163028&site=ehost-live>
- Liddel, H. G., & Scott, R. (1996). *A Greek-English Lexicon*. Clarendon Press Oxford.
- Marías, J. (1962). Introducción a la Filosofía. In *Obras* (2nd ed., Vol. II). Revista de Occidente.
- Marías, J. (1982). Antropología Metafísica. In *Obras* (3rd ed., Vol. X). Revista de Occidente.
- Montanaro Meza, O. (2007). La vigencia poética de Jorge Debravo. *Comunicación. Instituto Tecnológico de Costa Rica*, 16, pp. 52-57.
- Nigris, F. de (2016). La fertilidad teológica del pensamiento de Julián Marías. *SCIO: Revista de Filosofía*, 12, 77-96.
- Ortega y Gasset, J. (2006). Historia como sistema y del Imperio Romano. In Fundación José Ortega y Gasset. Centro de Estudios Orteguianos (Ed.), *Obras Completas* (Vol. VI). Taurus.
- Rocci, L. (1993). *Vocabolario greco-italiano* (30th ed.). Dante Alighieri.
- Sánchez, J. L. (2016). Las categorías antropológicas de Julián Marías. *SCIO: Revista de Filosofía*, 12, pp. 159-176.
- Vilarroig-Martín, J. (2020). Antropología del hombre mortal y morituro. A propósito de la muerte en Julián Marías. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 76 (291 Extra), pp. 1173-1183.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Alianza.

El papel de la cosmovisión cristiana en el origen y la preservación del conocimiento científico

The Role of the Christian Worldview in the Origin and the Preservation of the Scientific Knowledge

TOMÁS BAVIERA¹

Universitat Politècnica de València (España)

ID ORCID 0000-0002-2331-6628

Recibido: 02/10/2023 | Revisado: 13/11/2023

Aceptado: 13/11/2023 | Publicado: 30/12/2023

DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.391>

RESUMEN: Cuando algunos científicos reivindican una visión atea, en realidad perjudican más a la ciencia que a la fe. La ciencia moderna solo pudo nacer en una cosmovisión moldeada por el Dios bíblico. El marco de la Creación y el hecho de la

¹ (tobapui@upv.es) es ingeniero de Telecomunicación por la Universitat Politècnica de València y doctor en Periodismo por la Universitat de València. Actualmente es profesor de Marketing en la Universitat Politècnica de València. Fue director del Colegio Mayor de La Alameda. Realizó una estancia de investigación en el Center for Business Ethics de la Universidad de Bentley, Estados Unidos, y forma parte del Instituto para la Ética y la Comunicación (IECO). Entre sus artículos académicos, cabe destacar: “Speaking without Hurting: Assertiveness and Psychological Safety in Receiving Criticism” (2023), *Revista Empresa y Humanismo*, escrito con Lucía Durán Terrádez, y “The ‘Logic of Gift’: Inspiring behavior in organizations beyond the limits of duty and exchange” (2016), *Business Ethics Quarterly*, con William English y Manuel Guillén. También ha publicado el libro *Pensar con Chesterton. Fe, razón y alegría* (2014), en la editorial Ciudad Nueva.

Resurrección hicieron posible el desarrollo del método científico. Por este motivo, cuando la ciencia se desarraiga del entorno que la hizo florecer, de hecho, se vuelve más frágil. Una ciencia sin Dios corre el riesgo de quedar sometida a la arbitrariedad del poder. De ahí que la fe y la razón se necesiten mutuamente hoy más que nunca.

PALABRAS CLAVE: ciencia, fe, poder, razón.

ABSTRACT: When some scientists claim an atheistic vision, they actually harm science more than faith. Modern science could only be born in a worldview shaped by the biblical God. The framework of Creation and the fact of the Resurrection made the development of the scientific method possible. For this reason, when science is uprooted from the environment that made it flourish, in fact it becomes more fragile. Science without God runs the risk of being subjected to the arbitrariness of power. Hence faith and reason need each other today more than ever.

KEYWORDS: faith, power, reason, science.

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre la fe y la razón acaparó una notable atención mediática durante la década de los 2000. En esos años se publicaron una serie de libros que cuestionaban la creencia religiosa por considerarla una fuente de superstición y de intolerancia en la sociedad. Sus autores provenían casi todos del ámbito científico. Este movimiento recibió el nombre de *Nuevo Ateísmo* (Conesa, 2011). Quizá la reivindicación del ateísmo no fuera del todo nueva, pero sí que resultó novedoso el empeño que demostraron sus promotores.

Esta siembra dio el fruto esperado. Lo confirman estudios sociológicos recientes sobre la práctica religiosa. Estas encuestas coinciden, de forma casi unánime, en señalar que la percepción de la incompatibilidad entre la fe y la ciencia es uno de los principales motivos para abandonar la vinculación religiosa (Pew Research Center, 2019; United States Conference of Catholic Bishops, 2020; Fundació Ferrer i Guàrdia, 2023).

No cabe duda de que la promoción del ateísmo por parte de ese grupo de científicos hizo mella entre las personas de fe. Sin embargo, este afán corre el riesgo de provocar un inesperado “efecto *boomerang*”. Es muy probable que

el daño de fomentar la visión atea sea mayor para la ciencia que para la fe. Este perjuicio resultaría todavía más serio puesto que la iniciativa proviene de los mismos científicos. Se trata de una situación tan trágica que bien podría compararse a una persona que se disparara en un pie: se estaría haciendo un daño innecesario que quizá le fuera a limitar de por vida. Lo mismo le está sucediendo a la ciencia actualmente cuando el ateísmo es reivindicado en su nombre².

Los impulsores del ateísmo parecen olvidar el papel insustituible que desempeñó la creencia en el Dios bíblico para que el método científico pudiera desarrollarse. La revelación cristiana supuso una profunda transformación cultural, sin la cual no habría sido posible que naciera la ciencia moderna. El presente artículo desarrolla esta tesis en tres partes. La primera introduce los principales rasgos de la cosmovisión antigua que hacían difícil –por no decir imposible– el surgimiento del método científico. A continuación, se analiza el impacto que tuvo el monoteísmo en la cultura antigua. Aquí será de gran ayuda el contraste entre las diferentes religiones reveladas para comprender el papel crucial del cristianismo en la emergencia de la ciencia moderna. La última parte se centra en los efectos sufridos por la ciencia cuando prescinde del Dios bíblico. En este punto, el análisis posmoderno sobre el poder contribuirá a delinear con precisión el peligro que amenaza a la ciencia.

El recorrido propuesto no pretende cubrir todas las aportaciones que han hecho posible la consolidación del método científico. Más bien aspira a integrar elementos culturales y religiosos en una perspectiva coherente desde la que comprender mejor la aparición de la ciencia. Dado el arco de tiempo que se pretende cubrir, esta perspectiva será necesariamente sintética. No obstante, será suficiente para descubrir de qué modo la fe puede ayudar a salvar a la ciencia de la grave coyuntura en la que se encuentra actualmente.

² En esta línea se sitúa el extenso estudio sociológico publicado por Ecklund et al. (2019). Este libro recoge los resultados de encuestas realizadas a más de 20.000 científicos, además de entrevistas en profundidad a más de 600 académicos. Los autores destacan el contraste entre una percepción pública que tiende a ver la relación fe y razón en términos de enfrentamiento, con la actitud de numerosos científicos que no temen reconocerse como personas religiosas. También resultan muy sugerentes las propuestas de Haught (2013) para lograr una convergencia efectiva entre fe y razón.

2. LA COSMOVISIÓN DE LA ANTIGÜEDAD

Para apreciar el papel que desempeñó la revelación cristiana en el nacimiento de la ciencia moderna, conviene considerar dos aspectos de la cosmovisión del hombre antiguo. El primero tiene que ver con la divinización de la naturaleza y el segundo con el sentido del tiempo. Ambos aspectos influyeron notablemente en la disposición del hombre antiguo hacia la investigación empírica.

2.1. La disposición a la investigación empírica

En las culturas precristianas la percepción de la naturaleza puede tomar, a grandes rasgos, dos enfoques. Por un lado, se encuentran las culturas cuya religión está fuertemente mitologizada. En ellas, los elementos de la naturaleza se personalizan, es decir, se explican como acciones de los dioses cuya identidad se ha construido sobre narrativas mitológicas. Los fenómenos naturales reflejarían entonces la personalidad de los protagonistas de esas historias, de tal forma que se percibirían, en última instancia, como algo imprevisible.

Por otro lado, hay culturas más proclives a fomentar la visión panteísta. En este caso, la divinidad abarcaría toda la realidad, tanto la que se ve como la que no se ve. La acción divina se vuelve impenetrable, entre otras cosas porque nosotros también formamos parte de esa actuación y estamos sometidos a ella de una forma impersonal.

Una consecuencia de percibir la naturaleza como divinizada, ya sea en la forma mitológica o en la panteísta, es que no cabe plantearse la posibilidad de experimentar con ella. Una naturaleza personificada carece de patrones estables, y una naturaleza sagrada reclama una reverencia respetuosa. En ambos casos, resultaría muy extraño que a alguien se le ocurriera “tan-tear” modelos explicativos o “aislar” elementos naturales con el fin de conocer mejor su estructura interna. Simplemente carecería de sentido (Lennox, 2019).

La segunda característica relevante de la cosmovisión antigua hace referencia a la concepción del tiempo. En aquella época predominaba la noción de que el curso del tiempo era recurrente. Incluso había culturas que asumían que los acontecimientos vividos se repetirían en ciclos continuos. De alguna forma, esta percepción venía confirmada por la repetición inexorable de las estaciones y por el movimiento de las estrellas. El hombre antiguo se veía a sí mismo como preso de una serie interminable de ciclos temporales (Jaki, 1990).

En un contexto así, quizá la actitud más razonable tenga mucho que ver con la resignación. De ahí que los dos movimientos intelectuales más influyentes de la antigüedad coincidieran precisamente en esta profunda percepción, a pesar de que llegaron a ella por caminos bien diferentes (Chesterton, 2006). En Occidente el estoicismo promovió como ideal de vida la *ataraxia*, cuya característica más distintiva consistía en la *imperturbabilidad* ante los sucesos, mientras que en Oriente el budismo proponía –y sigue proponiendo– como meta del camino interior alcanzar el estado del *nirvana*, que no es otra cosa que la identificación con la naturaleza después de haber logrado liberarse de todo deseo.

En el fondo, el hombre antiguo que reflexionara sobre su lugar en esta cosmovisión debía protegerse frente a lo que indudablemente era más fuerte que él, ya fuera una naturaleza habitada por dioses caprichosos, o ya fuera un tiempo estructurado en ciclos eternos.

2.2. Aristóteles

Hay un autor antiguo que merece una atención especial por la extraordinaria influencia que tendrá posteriormente en la relación entre la razón y la revelación. Se trata de Aristóteles, uno de los máximos exponentes del desarrollo de la razón en la época antigua.

Tanto para Aristóteles como para su maestro Platón, la actividad humana más excelente consiste en la actividad intelectual. Ésta se nutre del conocimiento de la realidad. Pero Aristóteles se distanció de su maestro al señalar dónde se hallaba la realidad a conocer. Platón situó esta realidad en el mundo

abstracto de las ideas, mientras que Aristóteles lo hizo en el mundo material accesible por los sentidos. La pasión por conocer la realidad tangible hizo que Aristóteles se interesara por una gran variedad de campos, desde los seres vivos hasta la organización política de las ciudades-estado, pasando por el arte de contar historias.

Movido por el afán de conocer mejor la realidad, Aristóteles desarrolló la disciplina de la lógica. Sus escritos sobre esta materia describen las reglas que llevan a razonar correctamente³. Esta metodología se levantaba sobre el cimiento del principio de no-contradicción. Según Aristóteles, la articulación de un discurso libre de contradicciones constituye la base para asegurar la certeza en el conocimiento. En este sentido, Aristóteles no hace otra cosa que continuar el camino iniciado por Sócrates (Kreeft, 2010).

Por haber desentrañado la dinámica de la lógica, Aristóteles dotó a todos sus escritos de una gran coherencia interna. Pero si Aristóteles es capaz de razonar correctamente, lo hará siempre inmerso dentro del marco delimitado por la cosmovisión antigua (Jaeger, 1946). En este sentido, para Aristóteles la tierra está situada en el centro del firmamento y el sol se mueve alrededor de ella. También Aristóteles participa de la visión *antropomórfica* de la naturaleza, pero a diferencia de la cultura de su época no basa esa visión en relatos de fantasía sino en causas de carácter orgánico. Por último, cabe añadir que Aristóteles realiza todos sus análisis de la realidad asumiendo la eternidad del universo. Este mundo, que se percibe por los sentidos y en el cual vivimos, tiene un carácter eterno y siempre ha existido como tal.

Una vez esbozados los principales elementos de la cosmovisión antigua, pasemos a valorar el papel que desempeñaron las religiones monoteístas en el nacimiento de la ciencia moderna.

³ Resulta muy ilustrativo a este respecto lo que escribió John Henry Newman en sus discursos sobre el sentido de la Universidad: “Mientras seamos hombres, no tenemos más remedio que ser en gran medida, aristotélicos, pues este gran Maestro no hizo sino analizar los pensamientos, los sentimientos, las visiones y las opiniones de la humanidad. Él nos ha dicho el significado de nuestras propias palabras e ideas antes de que nacióramos. En muchas materias, pensar correctamente es pensar como Aristóteles y, nosotros, queramos o no, somos sus discípulos, aunque ni siquiera lo sepamos” (Newman, 1986, p. 83).

3. EL PAPEL DE LA REVELACIÓN

La característica distintiva de las religiones judía, cristiana y musulmana no es el culto a un único Dios, sino la revelación por parte de ese Dios único. Las religiones monoteístas afirman que su Dios se ha dado a conocer por propia iniciativa. Esta convicción va a tener una trascendencia crucial para cambiar la actitud hacia la naturaleza y hacia el tiempo. Dicha transformación se inició de forma irreversible con la revelación judía.

3.1. *El libro del Génesis*

La Biblia hebrea presenta al pueblo judío como el *Pueblo Elegido* por el Dios vivo. Se trata de un Dios sin imagen, que ha *sellado* una Alianza con los judíos. No fue fácil que esta identidad religiosa tan singular sobreviviera en medio de culturas más fuertes, todas ellas moldeadas por los cultos mitológicos. Uno de los momentos más críticos se produjo cuando el pueblo judío fue deportado a Babilonia en el siglo VI a.C. El choque cultural y religioso fue enorme para ellos. El culto a los dioses babilónicos era radicalmente distinto del culto que pedía el Dios de la Alianza. Este contraste sirvió a los judíos para reflexionar sobre la identidad de su Dios.

Sin duda, el fruto más notable de esta profundización fue el relato de la Creación que abre las páginas de la Biblia (Ratzinger, 1992). En este texto, el Dios de los judíos aparece como el origen de todo lo que se ve. Su palabra tiene el poder de crear. Dice: “¡Hágase!”, y se hace. El Dios de la Alianza se presenta como el Creador del universo. Este mundo no es el resultado de una lucha entre dos poderes enfrentados en conflicto permanente, tal y como lo presentaba la cosmogonía babilónica, sino que responde a un querer personal que ha sido expresado de forma inteligible por el Creador. El “lenguaje de Dios” está inscrito, de alguna forma, en la naturaleza creada.

El relato del Génesis cuenta que el Dios judío creó los astros y los animales. Tanto unos como otros eran adorados por los babilonios. Por tanto, el relato está transmitiendo el mensaje nítido de que los dioses de Babilonia no son dioses realmente porque han sido, en última instancia, creados por el Dios de

los judíos. No puede ser de otra forma si se asume con todas las consecuencias el sentido que tiene el nombre propio de este Dios. Este nombre fue autorrevelado por el mismo Dios en el Monte Sinaí, cuando el pueblo israelita se encontraba esclavizado en Egipto. El Dios de Abraham, el Dios de Isaac y el Dios de Jacob se llamó a sí mismo como “El que soy” (Ex 3,14). Este nombre marcaba una diferencia infinita de carácter ontológico respecto a los dioses egipcios y, por extensión, a todo el panteón mitológico. El Dios judío existía, mientras que el resto de los dioses, simplemente, no existían como tales. Se trataba, tan solo, de ídolos inertes (Ratzinger, 2013).

En continuidad con esta revelación, el relato inicial del Génesis presenta al Dios judío dando ser a todo lo demás, incluido al hombre y a la mujer. Lo hace libremente, sin ninguna necesidad y sin verse forzado en absoluto. El lector piadoso de la Biblia tenía claro desde la primera página que su Dios no formaba parte del mundo, que ese Dios era el Creador y el origen último de la realidad, y que, en consecuencia, la naturaleza no podía ser adorada como algo divino.

Si la doctrina de la creación maduró en medio del contraste entre la revelación y el mito, el nacimiento de la ciencia moderna requeriría el contraste entre la revelación y la razón. Sin embargo, esta confrontación iba a resultar mucho más dramática. El factor más crítico sería la recepción de Aristóteles, primero en la cultura árabe y posteriormente en la cultura cristiana de la baja edad media europea.

3.2. La cultura árabe y Aristóteles

El Dios de los musulmanes comparte algunos rasgos con el Dios de los judíos. Alá, lo mismo que Yahweh, es el Creador del universo y carece de imagen. Se trata de un Dios todopoderoso y trascendente. Pero también hay diferencias. Quizá la más relevante para nuestra cuestión sea el énfasis de la religión musulmana en la sumisión a Alá. La actitud adecuada con el Dios todopoderoso debe ser la total subordinación. Este punto es tan crucial que se reflejará en la misma palabra que designa la religión. *Islam*, en árabe, significa someterse.

La traducción de las obras de Aristóteles al árabe supuso un desafío para la religión musulmana. La cosmovisión de Aristóteles no incluía la idea de un Creador. Ciertamente Aristóteles concluyó que debía existir un ser supremo cuya función primordial fuera la de mover el universo sin verse él mismo afectado. Este ser supremo, al que Aristóteles llamó *Motor Inmóvil*, era inmanente al mundo, es decir, formaba parte de él (Aristóteles, 1998). El Motor Inmóvil mueve, pero no crea. Además, la idea de la eternidad del universo, tal y como era asumida por Aristóteles, descartaba completamente la posibilidad de la creación. Si el mundo era eterno, no podría ser creado.

La tensión entre las dos cosmovisiones, la aristotélica construida con la razón y la musulmana sostenida por la revelación, fue continua. La posición más generalizada entre los intelectuales musulmanes piadosos terminó siendo la de aceptar ambos planteamientos como válidos. Se la conoció como la *doctrina de la doble verdad*. Esta teoría consistía en aceptar tanto la verdad proporcionada por la razón y la ciencia como la verdad propuesta por la revelación y el Corán. Sin embargo, esta solución abría nuevos problemas. De acuerdo con este planteamiento, ambas verdades serían aceptadas como válidas cada una en su ámbito, aunque propusieran tesis contradictorias (Gilson, 2014). La misma expresión de *doble verdad* indica la dificultad de armonizar la razón con la revelación. Esta misma tensión se iba a reproducir en el ámbito cristiano, cuando Aristóteles fuera traducido del árabe al latín en los siglos XII y XIII.

3.3. *El evangelio, Aristóteles y el nacimiento de la ciencia moderna*

Inicialmente, la cosmovisión aristotélica chocó de frente con la cristiana, lo mismo que le había sucedido a la musulmana. Como Aristóteles había llegado a Europa de la mano de los árabes, la precaria solución de la doble verdad no tardó en difundirse en los ambientes intelectuales cristianos. Sin embargo, había una gran diferencia entre ambas cosmovisiones a cuenta del origen de cada revelación.

En el Islam la revelación está contenida en el libro del Corán. Este texto fue dictado directamente por Alá al Profeta. Se trata, por tanto, de un libro

cuya autoridad es inapelable, puesto que proviene directamente del Dios todopoderoso a quien se le debe total sumisión. Pero si en el Islam la fuente de la revelación se contiene en un *libro dictado por Dios*, en el cristianismo la fuente de la revelación se encuentra en el mismo *Creador hecho criatura*. Jesús de Nazaret se presenta a sí mismo como el Hijo de Dios, en continuidad con el Dios de los judíos. La garantía de su divinidad no se halla en un libro escrito por él, ni tampoco en un sistema racional perfectamente articulado. Nada de eso justifica que él sea el Hijo de Dios. La prueba definitiva de su divinidad consiste en un acontecimiento absolutamente único: Jesús resucitó después de haber muerto. Este hecho supuso el inicio del cristianismo, y además iba a resultar de una trascendencia decisiva para el nacimiento de la ciencia moderna.

Por un lado, los apóstoles y los primeros discípulos no solo comenzaron a dar testimonio de que Jesús había resucitado, sino que también anunciaban con la misma convicción que nosotros íbamos a resucitar de la misma forma que Jesús. Esto significaba que, una vez resucitados, estaríamos libre de la amenaza de la muerte. Este anuncio debía sonar iluso entonces. No obstante, la Iglesia naciente era muy consciente de que no estaba contando un mito o un cuento de fantasía. La prueba de ello es el término que eligieron para referirse a este curioso mensaje. Los Apóstoles emplearon la palabra griega *evangelion*. Significa “buena noticia” y en el mundo antiguo se utilizaba para designar la primera noticia que llegaba a una ciudad tras la victoria del rey. Venía a ser como una noticia dada en primicia, que aliviaba la tensión del pueblo, sabiendo que se jugaban su destino en aquella batalla. Los discípulos de Jesús captaron que su mensaje encajaba perfectamente en esta designación. La Iglesia tenía conciencia de que anunciaba un hecho por el cual se había derrotado a nuestro enemigo más fuerte: el miedo a la muerte.

Jesús hace como quien quiere demostrar a otra persona que lo que parece un veneno mortal, en realidad, no lo es (Cantalamesa, 2011). Al resucitar tras morir en la Cruz, que era la muerte más ignominiosa y humillante, y haber sufrido la flagelación, que era uno de los castigos más crueles, Jesús había desarmado al sufrimiento de su amenaza implacable. La resurrección de Jesús significa que la muerte no tiene la última palabra. Por tanto, carece de sentido

tener miedo a la muerte. Esta es la Gran Victoria que Jesús nos ha alcanzado, sin que nosotros lo hubiéramos merecido en absoluto.

El contenido del *evangelion* significa, entre otras cosas, que la Resurrección es un hecho *irrepetible*. No tendría sentido que, en el futuro, Jesús volviera de nuevo, muriera en la Cruz y resucitara, tal y como debería suceder en una cosmovisión determinada por el eterno retorno. El acontecimiento de la Resurrección supuso la quiebra del paradigma temporal antiguo y nos dotaba de una perspectiva absolutamente novedosa desde la que mirar la realidad. El tiempo no era como una noria que daba vueltas de forma interminable, sino que tenía de verdad una trayectoria dotada de un sentido.

Por otro lado, el hecho de que el Dios Creador hubiera manifestado su auténtico poder al unirse a la raza humana para transformarla con la resurrección significaba algo inaudito. Significa que ese Dios Creador *nos amaba*. Nos quería de verdad: sabía compadecerse de nuestra desgracia y nuestro sufrimiento porque se había puesto en nuestro lugar. Por eso, la descripción más sintética del Dios revelado en la fe cristiana se encuentra en aquellas tres palabras que el evangelista San Juan consigna en su primera epístola: “Dios es Amor” (Jn, 4, 8).

La trascendencia de este mensaje difícilmente puede ser infravalorada. Si toda la realidad material proviene de un Dios bueno, el cual se implica personalmente para mejorarla, entonces se cambia radicalmente la actitud hacia su obra. Lo lógico es responder con gratitud, admiración y confianza. Si Aristóteles había dicho que la puerta del conocimiento era el asombro (Aristóteles, 1998), ¿acaso cabía algo más asombroso que este Dios todopoderoso que se revelaba como Amor? ¿Cómo no querer saber más de Él y de su obra?

Esta reconfiguración de la actitud existencial hacia el mundo y la naturaleza permitía hacerse nuevas preguntas, aunque esas preguntas supusieran cuestionar al mismo Aristóteles. La doctrina de la doble verdad planteaba una solución en falso ante el dilema de elegir entre la razón y la revelación. Ahora bien, si en el origen del cosmos había un orden racional, fruto de un Creador hecho criatura, entonces, o bien Aristóteles se integraba dentro de ese orden, o bien quizá Aristóteles estuviera equivocado en alguna cosa...

La física aristotélica ofrecía explicaciones como si los movimientos respondieran a funciones orgánicas. De la misma forma que un órgano tiene su

papel y lo ejerce de forma espontánea, también las cosas inertes tienen, según Aristóteles, un movimiento espontáneo que contribuye a la armonía global. Ahora bien, si hay un orden impreso en la naturaleza por el Creador, entonces ese orden podría descubrirse, e incluso quizá podría ofrecer explicaciones más sintéticas y elegantes que las tradicionalmente asumidas. Quizá existiera esa posibilidad. La confianza en encontrar este orden que explicara mejor la realidad material empujó a los grandes pioneros del método científico de los siglos XVI y XVII, como Copérnico, Descartes o Galileo, a la aventura de indagar en una naturaleza que ya no inspiraba miedo ni impotencia.

No cabe duda de que la persona más determinante para la definitiva consolidación de esta nueva actitud fue Isaac Newton. Mientras que Aristóteles afirmaba que la luna giraba alrededor del sol en un movimiento “natural”, es decir, por sí mismo, Newton sostenía que, en realidad, la luna estaba cayendo sobre la tierra como cae cualquier objeto al suelo. Esta afirmación no es en absoluto evidente a los sentidos, pero sí que resulta evidente cuando se someten los datos recogidos a un modelo matemático determinado.

Ahora la certeza ya no se encontraba solo en lo que se veía por los sentidos. Había surgido un método de conocimiento de la realidad que conjugaba modelos matemáticos y mediciones empíricas. Sus explicaciones no eran tan *obvias* a primera vista. Sin embargo, su certeza era mucho mayor que la proporcionada por la observación directa porque predecía los movimientos con una gran exactitud. Esto era posible porque se había comprendido mejor el funcionamiento interno de los fenómenos y se los había podido modelar de forma cuantitativa. Todo esto suponía que se había superado la forma de pensar orgánica, propia de la física aristotélica.

En esta nueva cosmovisión configurada por un *Creador encarnado*, la razón se *atrevió* a “leer” la huella de ese Creador Inteligente y Benevolente en su creación. Para emprender esta búsqueda se necesitaba la fe de saber que había un orden intrínseco en la naturaleza, porque había sido pensado y expresado por el Creador (Ratzinger, 1991). Y junto a esta fe, también se necesitaba la confianza de que ese orden fuera alcanzable por la razón porque había sido compartido por un Dios bueno. Fue en un contexto así de singular donde pudo nacer el método científico. Sin la revelación de la Biblia, la razón difícilmente

hubiera podido alumbrar por sí sola algo tan imponente y sofisticado como la ciencia moderna⁴.

4. CIENCIA SIN DIOS

El método científico no tardó en deslumbrar. No era para menos. La capacidad de predicción del nuevo conocimiento certificaba la validez de sus conclusiones y aseguraba una certeza hasta entonces desconocida. Ante estas novedades, en ciertos ambientes intelectuales se generalizó la idea de que la revelación resultaba superflua ante una razón tan *madura y autosuficiente*. Ciertamente hubo tensiones sociales y políticas que propiciaron una reflexión crítica sobre el pasado. En este marco histórico, en Europa se fue consolidando durante los siglos XVIII y XIX un ateísmo con un fuerte componente racionalista cuya punta de lanza no era otra que la certeza proporcionada por la ciencia.

Los intelectuales que defendían esta postura optaron por prescindir del Dios bíblico, pero con ello cambiaron radicalmente la cosmovisión. No volvieron al paradigma antiguo, sino que construyeron una nueva perspectiva de la realidad: la cosmovisión materialista. Quizá estos intelectuales pensaron que el método científico funcionaría igual con el Dios bíblico que sin Él. En

⁴ La singularidad de la cosmovisión cristiana para que naciera la ciencia se ve reflejada también en el uso de la notación decimal. No es posible hacer ciencia sin operar matemáticamente. Hasta el siglo XII, en Europa se contaba con los números romanos. Afortunadamente, el legado cultural árabe que llegó a Europa en esa época incluyó la notación decimal. Esta herramienta permitió realizar operaciones matemáticas más complejas que con la notación romana. Resulta interesante seguir la trayectoria de la numeración decimal. Este sistema de contar fue un invento de la cultura india. De la India pasó a la Persia musulmana, en pleno Siglo de Oro árabe. Ambas culturas contribuyeron al desarrollo de las matemáticas, pero no fueron capaces de hacer surgir el método científico (Comellas, 2007). Podría decirse que tenían el equipamiento matemático correcto, pero carecían del contexto adecuado. La cultura hindú es mitológica carente de la noción de Creador, mientras que la cultura islámica es monoteísta con un Creador absolutamente trascendente. En cambio, la cultura cristiana recibió la notación decimal cuando ya se había asimilado la nueva visión de la naturaleza a raíz de la revelación de un *Creador encarnado*. Sería cuestión de tiempo para que la ciencia moderna terminara emergiendo.

eso tenían razón. Sin embargo, no fueron del todo conscientes de que, al *desarraigar* a la ciencia de la cosmovisión en la que había nacido, ese conocimiento se iba a volver *terriblemente frágil*. Dos autores recientes ilustran esta fragilidad.

4.1. *El Gran Inquisidor*

El primer autor es Fiodor Dostoievski. Este novelista ruso vivió en pleno siglo XIX y captó con una gran hondura lo que suponía asumir la cosmovisión atea. Donde mejor abordó esta cuestión fue en *Los hermanos Karamazov*, y particularmente en el pasaje conocido como “La leyenda del Gran Inquisidor” (Dostoievski, 2005). El núcleo de esta historia consiste en un largo monólogo entre el Gran Inquisidor, la máxima autoridad religiosa encargada de velar por la pureza de la fe, con el mismo Jesucristo, que había regresado a la tierra de forma misteriosa.

La “Leyenda del Gran Inquisidor” es una narración inventada por Iván Karamazov. Este personaje es el hermano intelectual de la familia, el cual asume una posición atea basada en argumentos racionales. Esta postura se reflejará en un dicho suyo que probablemente sea la frase más citada de Dostoievski: “Si Dios no existe, todo está permitido”⁵.

Lo más relevante para nosotros de este pasaje es el reproche del Gran Inquisidor a Jesús por no haber traído la felicidad a la gente. Por ese motivo, los antecesores del Gran Inquisidor tuvieron que *corregir* lo que Jesús hizo cuan-

⁵ Si bien esta frase no se encuentra de forma textual en boca de Iván Karamazov varios personajes le atribuyen a él la misma idea. En algunas ocasiones, se trata de personajes en los que ha calado hondo la idea del ateísmo. Es el caso de Rakitin, cuando recuerda las siguientes palabras de Iván: “Sin la inmortalidad del alma, no hay virtud; por tanto, todo está permitido” (Dostoievski, 2005, p. 177). El contenido de esta cita resulta mucho más explícito con Smerdiakov. Al final de la novela, Smerdiakov lo expresará de forma cruda en un diálogo con el propio Iván: “Tenía primero la idea de que con este dinero empezaría la vida, en Moscú, o mejor aún en el extranjero, éste era mi sueño, sobre todo porque ‘todo está permitido’. Fue usted quien me lo enseñó, la verdad, pues entonces me decía muchas veces: si el Dios infinito no existe, tampoco existe ninguna virtud ni falta que hace. Fue usted, en verdad. Y así razoné yo” (Dostoievski, 2005, p. 918).

do vino la primera vez. La tarea de este grupo consistió en decir lo que está bien y lo que está mal, lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, y decirlo con absoluta claridad. La gente necesita la seguridad de saber que eligen correctamente, y el Gran Inquisidor les proporciona justamente esa seguridad. Pero este hombre se sincera ante Jesús: el Gran Inquisidor sabe perfectamente que está engañando a la gente.

El Gran Inquisidor justifica su mentira invocando la felicidad de la gente. Por eso, afirma que Jesús no está en condiciones de hacerle ninguna crítica ahora que ha regresado. La gente está satisfecha y contenta con lo que prescribe el Gran Inquisidor y no se cuestionan dejar de hacerle caso. El Gran Inquisidor encarna perfectamente la expresión de Iván de que “todo está permitido”: él está dando la espalda conscientemente a la verdad porque, en el fondo, vive en un mundo sin Dios. El Gran Inquisidor es, en realidad, el *Gran Ateo*.

En este monólogo Dostoievski desenmascara el ateísmo: prescindir de Dios deviene en un *poder arbitrario y cínico*. Sin Dios, el poder moldea el bien y el mal según su arbitrio (Ratzinger, 2013). Esta conclusión podría parecer exagerada. Sin embargo, dos de las novelas más populares del siglo XX coinciden con esta intuición de Dostoievski. Tanto *1984* de George Orwell como *Un mundo feliz* de Aldous Huxley presentan un poder que promete felicidad a cambio de la conciencia.

Con el Gran Inquisidor Dostoievski diagnostica el efecto del ateísmo en el ámbito de la moral. Pero este poder sin Dios también va a afectar seriamente a la ciencia. En este punto, conviene acudir a Michel Foucault, uno de los autores más influyentes del siglo XX.

4.2. *El Gran Hermano*

Foucault desarrolla su pensamiento dentro de una cosmovisión plenamente atea. Pero a diferencia de los intelectuales de la modernidad, que pusieron en el centro de su reflexión a la razón, Foucault se enfoca más bien a analizar el poder. En todos sus estudios termina afirmando que la realidad social responde, en última instancia, a juegos de poder.

Esta posición va en la línea descrita por Dostoievski en la “Leyenda del Gran Inquisidor”. Sin embargo, el análisis de Foucault permite aflorar todas las consecuencias del poder arbitrario. Según Foucault, el poder actualmente no necesita de la amenaza del castigo, de la intimidación, ni siquiera del uso de la fuerza física. Para Foucault, la coerción se despliega fundamentalmente a través del *discurso*. Quien maneja el discurso, domina la sociedad. El poder se ejerce a través del relato dominante y de los términos y palabras difundidos en la comunicación social (Foucault, 1979; 1987). Una vez generalizado un discurso, ya no se necesita en realidad a la policía: el dominio se ejerce a través del lenguaje porque permite controlar el modo de pensar. Al fin y al cabo, se piensa con palabras.

En relación con la ciencia, Foucault lleva su razonamiento hasta el extremo. Si la ciencia se transmite mediante un discurso, entonces no puede escapar a esta lógica del poder. Da igual el contenido porque, en realidad, lo que cuenta es quién domina ese discurso. Como discurso, la ciencia se encuentra sujeta al control de los poderosos, ya se trate de los científicos referentes en su disciplina, ya se trate de gente ajena al ámbito científico pero con capacidad de decisión. Para Foucault, no es posible considerar como objetivas las afirmaciones científicas, ya que su validez como discurso ya no proviene del método de conocimiento sino del poder establecido.

Algo parecido al análisis posmoderno de Foucault lo encontramos en las páginas de *1984*. En el mundo descrito por Orwell, el Gran Hermano vela por el bienestar de la sociedad y controla todo lo que se hace. En un momento dado, el protagonista de la novela cae en la cuenta de que, si el Gran Hermano afirmara en alguna ocasión que dos más dos son cinco, entonces todo el mundo terminaría sosteniendo que dos más dos suman cinco (Orwell, 2010). Ni siquiera las evidencias matemáticas ni el sentido más común resistirían los dictados del poder arbitrario. Si el Gran Inquisidor sabía que tenía el poder de establecer lo que estaba bien y lo que estaba mal, ahora el Gran Hermano da un paso más y sabe que tiene el poder de determinar lo que es verdadero y lo que es falso.

El resultado de prescindir del Dios bíblico no es una razón más madura, sino una ciencia a disposición del poder. Sin el Creador ya no es posible fundamentar un orden intrínseco de la realidad, que fue justamente lo que permi-

tió el despegue de la ciencia moderna. Sin ese orden, la verdad –al menos la verdad de la que se habla– viene *decidida* por el más fuerte. Por eso, la cosmovisión atea y materialista debilita la ciencia porque la vuelve frágil ante la arbitrariedad del poder. No podría haber una amenaza peor para la ciencia moderna que la de pretender su florecimiento dentro de una cosmovisión atea (Ratzinger, 2005).

5. CONCLUSIÓN

Ante el grave peligro que sufre la ciencia, pueden resultar muy oportunas unas palabras pronunciadas por Aleksander Solzhenitsyn en el acto de graduación de la Universidad de Harvard el año 1978. Solzhenitsyn recibió el Premio Nobel de Literatura. También fue un disidente soviético, y como tal, experimentó lo que significaba discrepar en un régimen construido sobre la mentira. Pasó 8 años preso en el sistema de los gulags y finalmente fue expulsado de la Unión Soviética por razones políticas.

Solzhenitsyn inició aquel discurso aludiendo al lema de la Universidad de Harvard: “Veritas”, que significa “la verdad” en latín. A continuación, el ponente describió bastantes rasgos de la política y la cultura en la Unión Soviética, para terminar haciendo un análisis de la sociedad occidental. En esta última parte, Solzhenitsyn compartió con aquellos futuros graduados de Harvard lo que más le había llamado la atención de su vivencia como exiliado soviético. A Solzhenitsyn le preocupaba constatar en Occidente lo que denominó como el “declive del coraje” (Solzhenitsyn, 1978). Además, dijo que este declive era particularmente notorio entre las élites intelectuales. Esto le resultaba muy preocupante porque Solzhenitsyn sabía muy bien que lo que frena el totalitarismo es, en última instancia, el *coraje por la verdad*. Cuando este coraje se apaga, entonces el poder totalitario ya no encuentra resistencia.

Si aceptamos este diagnóstico, entonces la fe y la razón se necesitan la una a la otra más que nunca (Ratzinger, 2006). Por un lado, la religión necesita actualmente de la certeza proporcionada por la ciencia para desenmascarar los engaños de un poder que construye su “verdad” según sus intereses. Por otro lado, la ciencia necesita de la fuerza moral proporcionada por la religión para

no amedrentarse ante un poder que busca imponer su “verdad” a cualquier precio. Todo lo que se haga por fomentar la amistad entre la fe y la razón tendrá una enorme trascendencia para que ninguna de las dos termine sometién-dose al poder arbitrario.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (1998). *Metafísica*. Gredos.
- Cantalamesa, R. (2011, 10ª ed.). *La fuerza de la cruz*. Monte Carmelo.
- Chesterton, G. K. (2006). *El hombre eterno*. Cristiandad.
- Comellas, J. L. (2007). *Historia sencilla de la ciencia*. Rialp.
- Conesa, F. (2011). El nuevo ateísmo: exposición y análisis. *Scripta Theologica*, 43, pp. 547-592.
- Dostoievski, F. M. (2005). *Los hermanos Karamázov*. Cátedra.
- Ecklund, E. H., Johnson, D. R., Vaidyanathan, B., Matthews, K. R. W., Lewis, S. W., Thomson, R. A. y Di, D. (2019). *Secularity and Science: What Scientists Around the World Really Think About Religion*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Fundació Ferrer i Guàrdia. (2023). *Laicidad en cifras. Análisis 2023*.
<https://www.ferrerguardia.org/blog/publicaciones-3/laicidad-en-cifras-2023-108>
- Gilson, E. (2014). *La filosofía en la Edad Media. Desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XVI*. Gredos.
- Haight, J. F. (2013). *Science and Faith: A New Introduction*. Paulist Press.
- Jaeger, W. (1946). *Aristóteles. Bases para la historia de su desarrollo intelectual*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaki, S. L. (1990). *Science and Creation. From Eternal Cycles to an Oscillating Universe*. University Press of America.
- Kreeft, P. (2010, 3ª ed.). *Socratic Logic: A Logic Text using Socratic Method, Platonic Questions, and Aristotelian Principles*. St. Augustine Press.
- Lennox, J. (2019). *Can Science Explain Everything?* The Good Book Company.
- Newman, J. H. (1986). *The Idea of a University*. Notre Dame Press.
- Orwell, G. (2010). *1984*. Destino.
- Pew Research Center. (2019). *In U.S., Decline of Christianity Continues at Rapid Pace. An update on America's changing religious landscape*.

- <https://www.pewresearch.org/religion/2019/10/17/in-u-s-decline-of-christianity-continues-at-rapid-pace/>
- Ratzinger, J. (1991). *Una mirada a Europa*. Rialp.
- Ratzinger, J. (1992). *Creación y pecado*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Ratzinger, J. (2005). *Fe, Verdad y Tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*. Ediciones Sígueme.
- Ratzinger, J. (2006). *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*. Encuentro.
- Ratzinger, J. (2013). *Introducción al cristianismo. Lecciones sobre el credo apostólico*. Ediciones Sígueme.
- Sagrada Biblia*. (2009). Ediciones Universidad de Navarra.
- Solzhenitsyn, A. (1978). *A World Split Apart. Solzhenitsyn's Commencement Address at Harvard University, June 8, 1978*. The Aleksandr Solzhenitsyn Centre.
<https://www.solzhenitsyncenter.org/a-world-split-apart>
- United States Conference of Catholic Bishops (2020). *Outreach to the Unaffiliated*.
[https://www.usccb.org/resources/Discussion Guide--Outreach to Unaffiliated.pdf](https://www.usccb.org/resources/Discussion%20Guide--Outreach%20to%20Unaffiliated.pdf)

El *Ars* de Ramón Llull y el principio de conveniencia (segunda parte)

Ramón Llull's Ars and the Principle of Convenience (second part)

ABEL MIRÓ I COMAS¹

Universitat de Barcelona
Universitat Internacional de Catalunya (España)

ID ORCID 0000-0003-2239-308X

Recibido: 18/10/2022 | Revisado: 15/11/2023

Aceptado: 15/11/2023 | Publicado: 30/12/2023

DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.350>

¹ (abel.miro@ub.edu) es doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona, licenciado en Filosofía por la misma universidad, premio extraordinario de final de carrera; Máster en Filosofía Contemporánea y Tradición Clásica (UB). Profesor en la Universidad de Barcelona, en la Universidad Internacional de Catalunya. Forma parte del consejo editorial de la revista *Ausa* y de la *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica* (Bogotá, Colombia). Dirige la sección de filosofía del Patronato de Estudios Ausonenses. Publicaciones relevantes: (2022) “El *Ars* de Ramón Llull y el principio de conveniencia (Primera parte)”, *Revista Cuadernos de pensamiento*, núm. 35, monográfico sobre *Humanismo y técnica*, pp. 167-195; (2022) “Las cinco vías y la *verdad fundamental* de la Metafísica tomista”, en: *Hallazgos*, vol. 19, núm. 37; (2020) “Desire and Beauty”, en: *Desire and Human Flourishing. Perspectives from Positive Psychology, Moral education and Virtue Ethics* (Ed. Magdalena Bosch), Springer; (2018) *Les arrels tomistes i agustinianes de l'estètica de Josep Torras i Bages*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.

RESUMEN: Este artículo, que es la segunda y última parte de una investigación sobre el *Ars generalis* de Ramón Llull, tiene como propósito presentar las partes principales del sistema luliano y sacar a la luz el principio metafísico implícito en el que se funda todo este sistema, a saber, el “principio de conveniencia”. Las partes del Arte que analizaremos son: los conceptos fundamentales y su expresión gráficas, las cuatro figuras en las que estos conceptos se articulan y la combinatoria, que estudiaremos a partir de la evacuación de la tercera figura, la multiplicación de la cuarta figura y la tabla. Toda esta exposición, como ya dijimos, se funda sobre un principio metafísico subyacente que actúa en la realidad de las cosas, y que, precisamente por este motivo, también se comporta como una exigencia de nuestro pensar.

PALABRAS CLAVE: Arte, Filosofía Medieval, Lógica, Metafísica, Ramón Llull.

ABSTRACT: The purpose of this article, which is the second and final part of an investigation about Ramon Llull's *Ars generalis*, is to present the main parts of the Lullian system and to bring to light the implicit metaphysical principle on which the whole system is based, namely, the “principle of convenience”. The parts of the Art that we will analyze are: the fundamental concepts and their graphic expression, the four figures in which these concepts are articulated and the combinatorics, which we will study starting from the evacuation of the third figure, the multiplication of the fourth figure and the table. All this exposition, as we have already said, is based on an underlying metaphysical principle that acts in the reality of things, and that, precisely for this reason, is also a requirement of our thinking.

KEYWORDS: Art, Logics, Medieval philosophy, Metaphysics, Ramon Llull.

1. INTRODUCCIÓN

En la primera parte de este estudio, expusimos la noción de “arte” que circulaba en la escolástica latina del siglo XIII, para después poder compararla con el concepto luliano de *Ars*. Vimos que el *Arte general* rebasa en sus pretensiones los límites del arte según lo comprendía el pensamiento escolástico, pues no se concibe como un arte particular junto a los demás, sino como un sistema pensamiento universal de naturaleza híbrida –ciencia y arte a la vez–, que permite demostrar mediante razones necesarias cualquier verdad particular, incluidas las de fe.

Aquí es donde enlaza la especulación teórica de Ramón Llull con su biografía y con sus preocupaciones personales, pues ante todo el *Ars* era concebido como una herramienta al servicio de aquello que el maestro mallorquín consideraba la misión de toda su vida, a saber, la conversión de los infieles. Ahora, en esta segunda parte de la investigación, ya estamos en condiciones de exponer las partes principales del *Ars universalis*, que son: los conceptos fundamentales, las cuatro figuras en las que éstos se articulan y la combinatoria; finalmente, a modo de conclusión, observaremos como todo el *Arte* se funda en un principio metafísico implícito, el llamado “principio de conveniencia”.

2. LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL ARTE

Una vez conocidos el origen y el significado del Arte –que son, según el propio Llull, de tipo religioso–, conviene que investiguemos su estructura. Tres elementos básicos la constituyen: los conceptos fundamentales –que son expresados a partir de las nueve letras del alfabeto latín BCDEFGHIK–, las cuatro figuras, y, por último, la combinatoria.

Los principios generales de este Arte –en los que se sustentan todas las *rationes necessariae* de sus posteriores demostraciones– son dieciocho. Los nueve primeros son *absolutos*, es decir, no incluyen en su concepto ningún residuo de imperfección y, por tanto, considerados en sí mismos, implican una verificación infinita, ilimitada, omnímoda; si bien es cierto que esos principios también pueden aplicarse a las realidades creadas, la limitación que en este caso les sobreviene no se deriva de su propia naturaleza, sino de la finitud del sujeto de quien se predicán.

Esos conceptos, de acuerdo con una concepción ejemplarista y platonizante de las relaciones entre Dios y el mundo, pertenecen esencialmente a Dios; a pesar de ello, como Dios crea el mundo de acuerdo con sus propias perfecciones, éstas se encuentran reflejadas, como en un espejo, en las criaturas. Con estos nueve principios *absolutos* –que son la bondad, la grandeza, la eternidad, el poder, la sabiduría, la voluntad, la virtud y la gloria–, Llull busca un punto de partida común para el diálogo teológico entre los fieles de las tres

grandes religiones del Libro; todos ellos, en efecto, aceptan que tales perfecciones se encuentran por esencia en Dios y, en las demás cosas, por semejanza.

Los nueve principios siguientes son los *relativos*; son llamados así porque establecen los modos de relación que hay entre los principios *absolutos*, y de este modo permiten, por ejemplo, afirmar o negar su diferencia, concordancia o contrariedad, relacionarlos a título de principio, medio y fin o compararlos entre ellos en la línea de la mayoría, la igualdad o la minoridad. Unos y otros –tanto los *absolutos* como los *relativos*– son igualmente generales, pues no existe ningún principio particular de las otras ciencias y artes que no pueda reducirse a ellos (Colomer, 1979).

Principia vero huius artis sunt haec: Bonitas, Magnitudo, Aeternitas sive duratio, Potestas, Sapientia, Voluntas, Virtus, Veritas Gloria, Differentia, Concordantia, Contrarietas, Principium, Medium, Finis, Maioritas, Aequalitas, et Minoritas. Et dicuntur generalia quia omnes bonitates aliarum scientiarum ad unam bonitatem generalem sunt applicabiles. Et idem dico de omnibus magnitudinibus ad unam magnitudinem generalem. Et sic de consimilibus aliis, suo modo dicendum² (*Ars generalis ultima, Prooemium*).

El *Ars generalis* es una lógica real, que se dirige adrede hacia el ser, hacia la realidad de las cosas, hacia lo existente. El alcance universal de los principios absolutos y relativos consiste en su posibilidad de ser aplicados a la realidad en toda su amplitud, que comprende tanto al Creador como a las criaturas. Por ello, Llull no podía contentarse con levantar un sistema de principios generales, sino que también debía ocuparse de su aplicabilidad a la realidad de las cosas; para garantizar esta aplicabilidad, se vio en la necesidad de ordenar sistemáticamente el ámbito en el que tales principios debían aplicarse, a saber, el de las cosas u objetos –que incluye a Dios y al mundo– (sistematización de

² “Los principios de esta arte son: Bondad, Grandeza, Eternidad o duración, Poder, Sabiduría, Voluntad, Virtud, Verdad, Gloria, Diferencia, Concordancia, Contrariedad, Principio, Medio, Fin, Mayoridad, Igualdad, Minoridad. Y se dicen generales, porque todas las bondades de las otras ciencias son aplicables a una misma bondad general. E igualmente, todas las magnitudes son aplicable a una misma magnitud general. I lo mismo debe decirse acerca de los principios de este tipo”.

cuestiones teológico-metafísico-cosmológicas) y el de la conducta humana (sistematización de cuestiones éticas o morales). Esta función ordenadora es la propia de las tres siguientes series de conceptos fundamentales: los nueve sujetos, las virtudes y los vicios (Carreras y Artau, 1939, p. 431).

La teoría de los nueve sujetos consiste en una división jerárquica de “*omne quod est*” (*Ars ultima*, IX) en nueve peldaños, que son: 1. Dios; 2. Los ángeles; 3. El cielo; 4. El hombre; 5. El reino de la imaginación; 6. El ente sensitivo; 7. El ente vegetativo; 8. Los elementos; 9. Todo lo que puede servir de causa instrumental. La ley que rige esta clasificación no es ni la sucesión causal, ni el orden lógico, sino el nivel de perfección que conviene a cada género según su cercanía o lejanía respecto del Primer Principio, cuya perfección es ilimitada; cuanto más descendamos por la escala de los seres y, consiguientemente, cuanto más nos alejemos del primer escalón, tanto menor será la plenitud o perfección del sujeto. Sólo el último tramo –según hace notar Erhard-Wolfram Platzek (1952)– rompe esta ley, ya que un ente relativamente elevado puede, en ocasiones, servir de causa instrumental.

Entre esos nueve sujetos, hay uno capaz de actuar libremente: el hombre. Esto abre un nuevo ámbito de la realidad, el de la moral, que requiere, a su vez, una ordenación sistemática. A este fin se ordenan las dos series de virtudes y de vicios. La primera incluye la justicia, la prudencia, la fortaleza, la templanza, la fe, la esperanza, la caridad y la piedad. La segunda la avaricia, la gula, la lujuria, la soberbia, la acidia, la envidia, la ira, la mentira y la inconstancia.

Además de una lógica material o real, el sistema luliano es también una especie de *Ars inveniendi* o *Topica*. La *Topica* es la parte de la retórica que proporciona las reglas que sirven para encontrar los contenidos adecuados para desarrollar cualquier tema de controversia (Platzek, 1952). Reuniendo elementos de la retórica convencional con otros específicamente filosóficos, de cuño platónico y aristotélico, Llull ofrece un cuestionario o sistema de “*quaestiones generales, ad quas reducuntur omnes aliae quaestiones, quae fieri possunt* [cuestiones generales, a las cuales se reducen todas las otras cuestiones que puedan formularse]” (*Ars brevis*, IV). Y son las nueve siguientes: “1. *Utrum sit?* [¿si es?] 2. *Quid sit?* [¿qué es?] 3. *De quo est?* [¿de qué es?] 4. *Quare est?* [¿por qué es?] 5. *Quantum est?* [¿cuánto es?] 6. *Quale est?* [¿cuál

es?] 7. *Quando est?* [¿cuándo es?] 8. *Ubi est?* [¿dónde es?] 9. *Quo modo est?* [¿de qué modo es?] et *Cum quo est?* [¿con qué es?]" (*Ars brevis*, IV).

Acerca de cualquier cosa puede preguntarse si es posible o existente, cuál es su naturaleza, de qué elementos está constituida, por qué existe, cuáles son sus accidentes cuantitativos y cualitativos, sus condiciones locales y temporales, sus modalidades y, por último, con qué instrumento existe u obra. La expresión filosófica de tales preguntas da lugar a una lista de nueve categorías, por la cual el pensamiento puede abrirse a cualquier ámbito de la realidad: 1. Posibilidad o existencia; 2. Esencia; 3. Materialidad; 4. Causalidad; 5. Cantidad; 6. Cualidad; 7. Tiempo; 8. Lugar; 9. Modo o instrumentalidad.

Las series de conceptos-tronco que acabamos de examinar son expresadas por Ramón Llull a través de un Alfabeto, en el que cada letra (B, C, D, E, F, G, H, I, K) posee seis significados, que corresponden respectivamente a un principio absoluto, a uno de relativo, a una cuestión general, a un sujeto, a una virtud y a un vicio. El objetivo del Alfabeto es que "*possimus facere figuras et miscere principia et regulas ad investigandum veritatem* [podamos hacer figuras y mezclar principios y reglas para buscar la verdad]" (*Ars brevis*, I). Con este procedimiento, «*intellectus magis generalis ad recipiendum multa significata et etiam ad faciendum scientiam* [el intelecto es más general para recibir varios significados y también para hacer ciencia]" (*Ars brevis*, I). Llull insiste en que el artista debe aprenderse el Alfabeto de memoria ("*cordetenus oportet scire*"), ya que, de otro modo, "*Arte ista non poterit bene uti*" (*Ars brevis*, I). El cuadro completo del Alfabeto es el siguiente:

	<i>Principios absolutos</i>	<i>Principios relativos</i>	<i>Cuestiones generales</i>	<i>Nueve sujetos</i>	<i>Virtudes</i>	<i>Vicios</i>
<i>B</i>	Bondad	Diferencia	<i>Utrum</i>	Dios	Justicia	Avaricia
<i>C</i>	Grandeza	Concordancia	<i>Quid</i>	Ángel	Prudencia	Gula
<i>D</i>	Eternidad o Duración	Contrariedad	<i>De quo</i>	Cielo	Fortaleza	Lujuria
<i>E</i>	Poder	Principio	<i>Quare</i>	Hombre	Templanza	Soberbia
<i>F</i>	Sabiduría	Medio	<i>Quantum</i>	Imaginación	Fe	Acidia

G	Voluntad	Fin	Quale	Sensitiva	Esperanza	Envidia
H	Virtud	Mayoridad	Quando	Vegetativa	Caridad	Ira
I	Verdad	Igualdad	Ubi	Elementativa	Paciencia	Falsedad
K	Gloria	Minoridad	Quo modo et Cum quo	Instrumentativa	Piedad	Inconstancia

3. LA PRIMERA FIGURA³



El *segundo* elemento del Arte son las cuatro figuras, a través de las cuales Llull articula los significados de las letras en un lenguaje lógico coherente.

Las figuras constituyen la sintaxis del Arte: las dos primeras incluyen los términos de la oración, la tercera las proposiciones o juicios, y la cuarta el raciocinio.

³ La imagen de la figura ha sido extraída de: *Ars generalis ultima venerabilis magistri ac Doctoris Illuminati Raymundi Lulli Marioricensis, tertii ordinis Sancti Francisci, Gabrielis Guasp*, Palma de Mallorca, 1645, II, cap. 1, p. 3.

En el *Ars generalis ultima*, la primera figura es descrita así:

Prima figura est designata per A; et est circularis, divisa in novem cameras. In prima quidem camera consistit B; in secunda vero C; et sic de aliis. Et dicitur circularis: quia subiectum mutatur in praedicatum, et converso; ut cum dicitur: bonitas magna, magnitudo bona, magnitudo aeterna, Aeternitas magna. Deus bonus, bonus Deus, et sic de aliis suo modo⁴ (*Ars ultima*, I).

Se observa, en el interior de la figura, que unas líneas rectas enlazan cada cámara con todas las demás, dando a entender que los términos representados por las respectivas letras pueden convertirse entre sí. Por ejemplo, B=C y C=B, o sea, la bondad es grande y la grandeza es buena. La letra A, que ocupa el centro de la figura, representa a Dios, a quien puede atribuirse de forma irrestricta la idea expresada por cada uno de los nueve principios absolutos. Pero, toda vez que esos principios no introducen ninguna multiplicidad en Dios, ni añaden a su naturaleza ninguna forma nueva, se da una relación de estrictísima identidad de ellos entre sí, e igualmente de ellos con Dios. De ahí resultan múltiples posibilidades de relación lógica.

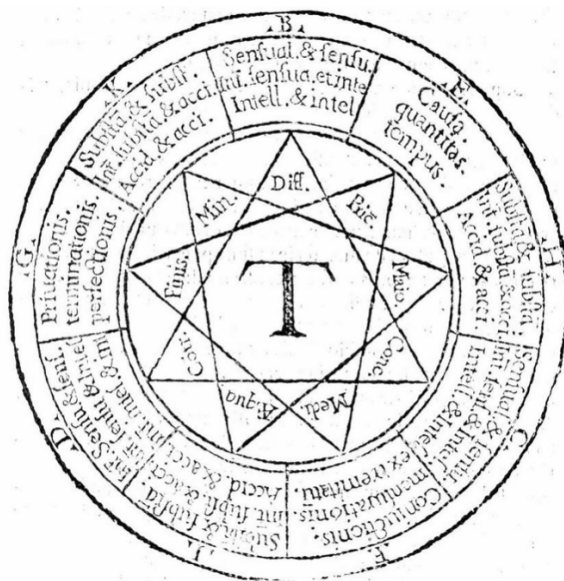
De todos modos, advierte el maestro Ramón, tal identidad no se realiza en las otras cinco series de conceptos tronco; únicamente se da en el orden de los principios absolutos: “non autem Deus et ángelus convertuntur; neque bonitas et ángelus; neque sua bonitas et magnitudo; et sic de aliis terminis”⁵ (*Ars ultima*, I). En esta figura, sin embargo, no sólo está implicada la esencia divina, sino todo cuanto existe, ya que “quidquid est, aut est bonum, aut magnum, etc.; sicut Deus et angelus, qui sunt boni et magni, etc.

⁴ “La primera figura es designada por A. Es circular y está dividida en nueve cámaras. La primera cámara consiste en B, la segunda en C, y así sucesivamente. Se dice circular, porque el sujeto puede cambiarse en predicado y viceversa, como cuando se dice: la bondad es grande, la grandeza es buena, la grandeza es eterna, la Eternidad es grande, Dios bueno, buen Dios, y así en los demás de este tipo”.

⁵ “Ahora bien, Dios y el ángel no pueden convertirse, ni tampoco su bondad ni su grandeza; y así en los demás términos”.

Quapropter quidquid est, reductibile est ad principia supra dicta”⁶ (*Ars brevis*, I).

4. LA SEGUNDA FIGURA⁷



La segunda figura, de los principios relativos, es designada por la letra T, con toda probabilidad por constar de tres triángulos (T = *Triangulum*) insertos en un mismo círculo, en cuya periferia se encuentran nueve “cámaras”, que coinciden con las nueve letras del Alfabeto.

Los triángulos, respectivamente de color verde, rojo y amarillo, se superponen formando una estrella de nueve puntas, y cada uno de sus vértices, equivalente a un principio relativo, es aplicado a una “cámara” que se subdivide, por su parte, en tres posibilidades.

⁶ “[...] todo lo que es, o es bueno, o grande, etc.; como Dios y el ángel, que son buenos y grandes, etc. Por ello, todo lo que es reductible a los principios mencionados”.

⁷ La imagen de la figura ha sido extraída de: *Ars generalis ultima venerabilis magistri ac Doctoris Illuminati Raymundi Lulli*, op. cit., II, cap. 2, p. 5.

El triángulo BCD, de color verde, “est de differentia, concordantia et contrarietate: in quo cadit, quidquid est, secundum suum modum modum. Nam quidquid est, aut est in differentia, aut concordantia aut contrarietate, et extra ista principia non est aliquid reperire”⁸ (*Ars brevis*, II). Cada vértice de este triángulo tiene tres especies: “differentia est inter sensuale et sensuale, ut puta inter lapidem et arborem. Iterum inter sensuale et intellectuale, ut puta inter corpus et animam. Adhuc inter intellectuale et intellectuale, sicut inter animam et Deum, aut inter angelum et angelum, aut inter Deum et angelum”⁹ (*Ars brevis*, II). Y lo mismo puede decirse acerca de la concordancia y la contrariedad, significadas por los otros dos ángulos.

El segundo triángulo, EFG, de color rojo, “est de principio, medio et fine, in quo cadit, quidquid est. Nam quidquid est, aut est in principio, aut in medio, aut in fine, et extra ista principia nihil est”¹⁰ (*Ars brevis*, II). El ángulo del principio contiene la *causa*, la *cantidad* y el *tiempo*: “In angulo principii causa significat causam efficientem, materialem, formalem et finalem. Per quantitatem autem et tempus significantur alia praedicamenta, et illa, quae ad ea reduci possunt”¹¹ (*Ars brevis*, II). Aquí, resulta interesante remarcar que Llull se remite a la doctrina aristotélica de las cuatro causas y de los nueve géneros últimos de accidentes. El ángulo del medio también se subdivide en medio de *unión*, de *medición* y de las *extremidades*: “medium coniunctionis est, sicut clauus qui duos postes coniungit. Medium mensurationis est, sicut centrum quod aequaliter existit in medio circuli. Medium extremitatum, est sicut línea in medio duorum punctotum”¹²

⁸ “[...] es el de la diferencia, la concordancia y la contrariedad, en el cual se comprende, a su manera, todo cuanto es; pues todo cuanto es, o es en diferencia, o en concordancia o en contrariedad, y fuera de estos principios no es posible hallar nada”.

⁹ “[...] la diferencia se da entre lo sensual y lo sensual (como entre la piedra y el árbol); entre lo sensual y lo intelectual (como entre el cuerpo y el alma); o bien entre lo intelectual y lo intelectual (como entre el alma y Dios, o entre el alma y el ángel, o entre el ángel y el ángel, o entre Dios y el ángel”.

¹⁰ “[...] es el de principio, medio y fin, en el cual cae todo lo que es. Pues todo lo que es, o es en el principio, o en el medio, o en el fin, y fuera de esos principios no hay nada”.

¹¹ “En el ángulo del principio la causa significa la causa eficiente, material, formal y final. Pero por la cantidad y el tiempo se significan los otros predicamentos, y aquellas cosas que pueden reducirse a ellos”.

¹² “El medio de unión es como el clavo que une dos postes. El medio de medición es como el centro que equidista de todas las partes del círculo. El medio de las extremidades es como la línea que existe en medio de dos puntos”.

(*Ars ultima*, II, p. 6). Y en el ángulo del fin hay que distinguir entre las especies de *terminación*, de *privación* y de *perfección*: “est enim finis terminationis, sicut terminus regni vel campi. Item est finis privationis: sicut mors quae finit vitam. Et est finis causalis, sicut Deus, qui est finis et causa omnium rerum”¹³ (*Ars ultima*, II, p. 6).

El tercer triángulo, HIK, de color amarillo, es el de la *mayoridad*, la *igualdad* y la *minoridad*. Como los dos anteriores, este triángulo posee un alcance universal, pues “quidquid est, aut est in maioritate, aut in aequalitate, aut in minoritate” (*Ars brevis*, II). Estas relaciones pueden darse entre la substancia y la substancia, entre la substancia y el accidente, y entre el accidente y el accidente. La mayoridad, en efecto, puede darse “inter substantiam et substantiam ad significandum quod una substantia est maior alia: sicut substantia hominis quae maior est in bonitate vel virtute quam lapidis substantia. Item inter substantiam et accidens ad significandum quod substantia est maior accidente, veluti substantia hominis quae maior est quam sua quantitas et similia. Et inter accidens et accidens, ad denotandum quod unum accidens est maius alio, sicut intelligere quam sentire”¹⁴ (*Ars ultima*, II, p. 6).

Todo lo dicho sobre la mayoridad también puede aplicarse a la minoridad, que es su concepto correlativo. El ángulo de la igualdad, finalmente, posee tres especies: “inter substantiam et substantiam est aequalitas, sicut homo et lapis, qui aequales sunt in genere substantiae. Et inter accidens et accidens est aequalitas, sicut intelligere et amare, quae aequalia sunt in genere accidentis. Et inter substantiam et accidens est aequalitas: sicut quantitas et subiectum suum quae sunt aequalia per extensionem et superficiem”¹⁵ (*Ars ultima*, II, pp. 6-7).

¹³ “Hay el fin de terminación, que es como el término del reino o del campo. Hay el fin de privación, como la muerte, que termina la vida. Y hay el fin causal, como Dios, que es el fin y la causa de todas las cosas”.

¹⁴ “[...] *entre la substancia y la substancia*, para significar que una substancia es mayor que otra, y así la substancia del hombre es mayor en bondad o en virtud que la substancia de la piedra; *entre la substancia y el accidente*, para significar que la substancia es mayor que el accidente, y así la substancia del hombre es mayor que su cantidad y los otros accidentes; y *entre el accidente y el accidente*, para indicar que un accidente es mayor que otro, como entender es mayor que sentir”.

¹⁵ “[...] hay igualdad entre la substancia y la substancia, como entre el hombre y la piedra, que son iguales en el género de la substancia. También hay igualdad entre el accidente y el acci-

5. LA TERCERA FIGURA¹⁶

BC	CD	DE	EF	FG	GH	HI	IK
BD	CE	DF	EG	FH	GI	HK	
BE	CF	DG	EH	FI	GK		
BF	CG	DH	EI	FK			
BG	CH	DI	EK				
BH	CI	DK					
BI	CK						
BK							

La tercera figura, que se compone a partir de la primera y de la segunda, consta de treinta y seis cámaras: “in qualibet camera sunt duae literae: in prima BC. In secunda BD et sic de aliis”¹⁷ (*Ars ultima*, II, p. 9).

En efecto, nueve letras (que pueden significar tanto los principios absolutos como los relativos), agrupadas de dos en dos y evitando repeticiones, suman treinta y seis posibles combinaciones (Colomer, 1979, p. 125):

$$\frac{9 \times 8}{1 \times 2} = \frac{72}{2} = 36$$

dente, como entre el entender y el amar, que son iguales en el género del accidente. Y, por último, hay igualdad entre la substancia y el accidente, como entre la cantidad y su sujeto, entre los cuales hay igualdad según la extensión y la superficie”.

¹⁶ La imagen de la figura ha sido extraída de: *Ars generalis ultima venerabilis magistri ac Doctoris Illuminati Raymundi Lulli*, op. cit., II, cap. 3, p. 9.

¹⁷ “En cada cámara hay dos letras: en la primera B y C; en la segunda B y D, y así en las cámaras restantes”.

Se dice que esta figura está constituida por las precedentes, porque “B valet B [bonitas], quando est in prima figura, et B [differentia] quod est in secunda. Et sic de C quod valet C [magnitudo] quod est in prima, et C [concordantia] quod est in secunda, et sic de aliis”¹⁸ (*Ars ultima*, II, p. 10).

La tercera figura es la de los juicios, ya que sus combinaciones binarias proporcionan el sujeto y el predicado a partir de los cuales se forman las proposiciones: “In qualibet camera sunt duae litterae, in ea contentae; et ipsae significant subiectum et praedicatum. In quibus artista inquirat medium, cum quo subiectum et praedicatum coniunguntur; sicut bonitas et magnitudo, quae coniunguntur per concordantiam, et huiusmodi. Cum quo medio artista intendit concludere et propositionem declarare”¹⁹ (*Ars brevis*, III).

Por otra parte, esta figura tercera significa que a cada principio (ya sea absoluto ya sea relativo) se le puede atribuir cualquier otro; así, en la primera columna, se predicán sucesivamente de B las letras C, D, E, F, G, H, I, K; en la segunda columna, C tiene atribuidas las letras D, E, F, G, H, I, K; en la tercera columna, se aplican a D las letras E, F, G, H, I, K; y en las columnas sucesivas, las letras E, F, G, H, I, K reciben atribuciones parecidas. La razón de este procedimiento es que “*intellectus cum omnibus principiis cognoscat quodlibet principium, ut eandem quaestionem deducat multas rationes*”²⁰ (*Ars brevis*, III).

El propio Llull ejemplifica lo que acaba de decir tomando como sujeto a la bondad, y al resto de principios como predicado; así tenemos: “bonitas est magna; bonitas est durabilis; bonitas est potens; bonitas est scibilis; bonitas est amabilis; bonitas est virtuosa; bonitas est vera; bonitas est gloriosa; bonitas est differens; bonitas est concordans; bonitas est contrarians; bonitas est principians; bonitas est medians; bonitas est finiens, bonitas est maiorificans; boni-

¹⁸ “B vale B (bondad) cuando está en la primera figura, y B (diferencia) cuando está en la segunda. C vale C (grandeza) cuando está en la primera, y C (concordancia) cuando está en la segunda”.

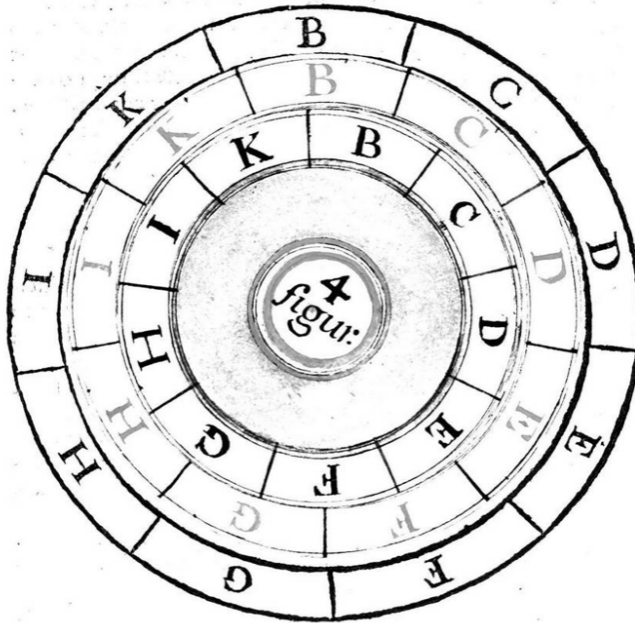
¹⁹ “En cada cámara hay dos letras, que significan el sujeto y el predicado. La misión del artista consiste en buscar el medio que une el sujeto con el predicado. La bondad y la grandeza, por ejemplo, se unen por la concordancia, y lo mismo en los otros casos. Con este medio el artista intenta concluir y declarar la proposición”.

²⁰ “[...] el intelecto conozca cualquier principio con todos los principios, y, de este modo, pueda aportar muchas razones a una misma cuestión o problema”.

tas est coaequans; bonitas est minorificans. Et sicut diximus de bonitate, ita potest dici de aliis principiis suo modo”²¹ (*Ars brevis*, III).

Es una condición indispensable de esta figura que ninguna cámara sea contraria a ninguna otra; todas deben concordar recíprocamente en cuanto a la conclusión; según el ejemplo propuesto por el *Doctor Illuminatus*, la cámara BC (“la bondad es grande”, si interpretamos las letras de acuerdo con la primera figura) no debe ser contraria a la cámara BC (“la bondad es eterna”).

6. LA CUARTA FIGURA²²



²¹ “[...] la bondad es grande, la bondad es durable, la bondad es poderosa, la bondad es cognoscible, la bondad es virtuosa, la bondad es verdadera, la bondad es gloriosa, la bondad es diferente, la bondad es concordante, la bondad es contrariante, la bondad es principiante, la bondad es mediante, la bondad es finiente, la bondad es mayorificante, la bondad es igualante, la bondad es minorificante. E igual que decimos de la bondad, igualmente puede hablarse acerca de los otros principios, a su manera”.

²² La imagen de la figura ha sido extraída de: *Ars generalis ultima venerabilis magistri ac Doctoris Illuminati Raymundi Lulli*, op. cit., II, cap. 4, p. 11.

La cuarta figura nace de la integración de las tres anteriores. Consta de tres círculos, de los cuales el superior es inmóvil y los dos inferiores giratorios.

Cada uno contiene nueve cámaras, dentro de las cuales están inscritas las nueve letras del alfabeto. El procedimiento para “operar” consiste en hacer girar el círculo medio móvil bajo el superior fijo, y el inferior, por su parte, bajo el medio, evitando, empero, la coincidencia de letras: “Circulus medius volvitur sub circulo superiori immobili; ut puta, quando ponitur C sub B. Circulus autem inferior volvitur sub medio circulo; sicut quando ponitur D sub C. Et tunc temporis formantur nouem camerae; B C D est una; C D E est alia; et sic de aliis”²³ (*Ars brevis*, II). De esta forma se obtienen –según asegura Llull en el *Ars brevis*– 252 combinaciones de tres letras.

El círculo mediano ayuda a descubrir el término medio: “sicut C [...] est medium per quod B [bonitas] et D [duratio] participant magnitudinem. Et sic D existens inter B et E, quod non permittit participare bonitatem et potestatem per contrarietatem; idcirco medium concordativum sive copulativum causat conclusionem affirmativa; et contrariativum sive distinctivum, negativam”²⁴ (*Ars ultima*, II, pp. 11-2).

Así como las dos primeras figuras proporcionan los *términos*, la tercera los *juicios* y las *proposiciones*, la cuarta es el *instrumento del silogismo*, pues en ella es donde tiene lugar la comparación de los extremos con el medio, con el fin de determinar si es posible o no el raciocinio.

7. LA EVACUACIÓN DE LA TERCERA FIGURA

El *tercer* elemento del *Arte*, la combinatoria, es el resultado del juego de todos los elementos precedentes. Como ya se ha indicado, Llull concibe su sistema

²³ “El círculo del medio gira bajo el círculo superior inmóvil, y así se coloca, por ejemplo, la C bajo la B. Pero el círculo inferior gira bajo el círculo medio, como cuando se pone la D bajo la C. Y entonces se forman nueve cámaras: BCD es una, CDE otra, y así las demás”.

²⁴ “[...] así [en la cámara BCD], C es el medio por el cual B [la bondad] y D [la duración] participan de la grandeza. En cambio, [en la cámara BDE] el término medio D [duración] no permite la unión entre la bondad y el poder por razón de la contrariedad. Por eso, el medio concordativo o copulativo causa la conclusión afirmativa; el medio contrariativo o disyuntivo da lugar a una conclusión negativa”.

como un método infalible para “saber tota res natural”, “solre qüestions” y “errors destruir” (*Desconhort*, VIII). Para conseguir este propósito –y estando enormemente influenciado por la importancia del método silogístico en el pensamiento de su tiempo–, considera que debe ocuparse de dos cosas: primeramente, de encontrar todos los predicados que puedan atribuirse a un sujeto dado y, viceversa, dado un predicado, de encontrar todos los sujetos posibles; y en segundo lugar, de hallar el término medio que permita unir los anteriores juicios o proposiciones en un silogismo.

A este fin, crea un alfabeto en el que asigna una letra, de la B a la K, a varias series de conceptos fundamentales; a continuación, establece las relaciones necesarias entre los términos de uno o varios juicios. Para urdir estas relaciones –y dicha operación es llamada “hacer cámaras”–, Llull utiliza como instrumentos la tercera y la cuarta figuras. De su funcionamiento se derivan tres modelos de combinatoria que son los que expondremos a continuación: la evacuación de la tercera figura, la multiplicación de la cuarta y la tabla.

Empecemos por la evacuación de la tercera figura: “*tertia figura est divisa in 36 cameras ut in ipsa patet: et in qualibet camera sunt implicatae 12 propositiones et 24 quaestiones et solutiones earum. Et vocamus evacuare, quando extrahimus propositiones, et quaestiones, et solutiones earum camerarum*”²⁵ (*Ars ultima*, VI, p. 60). Las doce proposiciones son el resultado del cambio del sujeto por el predicado y viceversa. Combinando las dos letras de cada cámara, tomadas en la significación que corresponde a las dos primeras columnas del alfabeto, se obtienen, efectivamente, doce proposiciones diferentes. Pero cada una de esas proposiciones incluye, por su parte, dos cuestiones, a saber, las designadas por esas mismas letras tomadas ahora según la significación que les corresponde en la tercera columna del alfabeto. De este modo, “*ipse intellectus facit se applicativum, investigativum et inventivum*” (*Ars ultima*, VI, p. 61).

El propio Llull toma como ejemplo la cámara BC. De ella el entendimiento extrae doce proposiciones y las doce cuestiones siguientes:²⁶

²⁵ “La tercera figura, según resulta patente, está dividida en 36 cámaras. En cada cámara están implicadas 12 proposiciones y 24 cuestiones con sus soluciones. Y, en este caso, llamamos evacuar a extraer las proposiciones, las cuestiones y las soluciones de cada una de las 36 cámaras”.

²⁶ Con el fin de hacer más comprensible el texto luliano, con las letras mayúsculas designaremos los principios pertenecientes a la primera columna del alfabeto, y con las minúsculas, los

<i>Combinaciones</i>	<i>Proposiciones</i>	<i>Cuestiones</i>
BC	1. La bondad es grande	<i>b</i> 1. ¿Es (<i>utrum</i>) la bondad grande?
		<i>c</i> 2. ¿Qué (<i>quid</i>) es la bondad grande?
Bb	2. La bondad es diferente	<i>b</i> 3. ¿Es la bondad diferente?
		<i>c</i> 4. ¿Qué es la bondad diferente?
Bc	3. La bondad es concordante	<i>b</i> 5. ¿Es la bondad concordante?
		<i>c</i> 6. ¿Qué es la bondad concordante?
CB	4. La grandeza es buena	<i>b</i> 7. ¿Es la grandeza buena?
		<i>c</i> 8. ¿Qué es la grandeza buena?
Cb	5. La grandeza es diferente	<i>b</i> 9. ¿Es la grandeza diferente?
		<i>c</i> 10. ¿Qué es la grandeza diferente?
Cc	6. La grandeza es concordante	<i>b</i> 11. ¿Es la grandeza concordante?
		<i>c</i> 12. ¿Qué es la grandeza concordante?
bB	7. La diferencia es buena	<i>b</i> 13. ¿Es la diferencia buena?
		<i>c</i> 14. ¿Qué es la diferencia buena?
bC	8. La diferencia es grande	<i>b</i> 15. ¿Es la diferencia buena?
		<i>c</i> 16. ¿Qué es la diferencia grande?
bc	9. La diferencia es concordante	<i>b</i> 17. ¿Es la diferencia concordante?
		<i>c</i> 18. ¿Qué es la diferencia concordante?
cB	10. La concordancia es buena	<i>b</i> 19. ¿Es la concordancia buena?
		<i>c</i> 20. ¿Qué es la concordancia buena?
cC	11. La concordancia es grande	<i>b</i> 21. ¿Es la concordancia grande?
		<i>c</i> 22. ¿Qué es la concordancia grande?
cb	12. La concordancia es diferente	<i>b</i> 23. ¿Es la concordancia diferente?
		<i>c</i> 24. ¿Qué es la concordancia diferente?

de la segunda. En las cuestiones, la *b* y la *c* en cursiva significan respectivamente las cuestiones *Utrum* y *Quid est*.

8. LA MULTIPLICACIÓN DE LA CUARTA FIGURA

La multiplicación de la cuarta figura sirve, en palabras de Carreras y Artau, para “mecanizar el arte silogística” (Carreras y Artau, 1939, p. 447) mediante el descubrimiento automático del término medio. Recordemos que, haciendo girar sus dos círculos móviles sobre el fijo, obtenemos 252 cámaras. En cada una de esas combinaciones ternarias, la letra perteneciente al círculo mediano designa el término medio. Tomemos, por ejemplo, la cámara BCD:

Et cum artista vult medium, semper investiget in medio circuli. Nam sicut animali competit stare mensurative et coniunctive inter substantiam et hominem, quando concluditur quod homo est substantia: sic litera quae est in medio circuli, debet stare inter literam existentem in superiori circulo et literam quae est in inferiori circulo, sicut quando arguitur sic: ‘Omne C est B; et omne D est C; ergo omne D est B’²⁷ (*Ars ultima*, VII, p. 87).

Ahora bien, el artista no debe olvidar que, si nos atenemos a las tres primeras columnas del alfabeto, B significa: “Bonitatem, Differentiam et utrum» (*Ars ultima*, VII, p. 87); que C significa: «Magnitudinem, Concordantiam et quid» (*Ars ultima*, VII, pp. 87-8); y que D significa: «Durationem, Contrarietatem et de quo” (*Ars ultima*, VII, p. 87). Así, un mismo silogismo “formal” –“todo C es B; todo D es C; luego todo D es B”– puede recibir tres interpretaciones “materiales” distintas, según se interpreten sus letras de acuerdo con la primera, segunda o tercera columna del alfabeto. Entonces, según las significaciones de la primera columna, tendríamos: “Toda *grandeza* es *bondad*; toda *duración* es *bondad*; luego toda *duración* es *bondad*”. Con las significaciones de la segunda columna, en cambio, tendríamos: “Toda *concordancia* lo es entre *diferentes*; ninguna *concordancia* es *contrariedad*; luego ninguna *contrariedad* es *concordancia*”.

²⁷ “Cuando el artista quiere encontrar el término medio siempre debe fijarse en el círculo mediano. Porque así como al término *animal* le corresponde estar, por razón de medida y de conjunción, entre la *substantia* y el *hombre*, cuando se concluye que el *hombre* es *substantia*; así también, la letra que está en el círculo mediano debe estar entre la letra existente en el círculo superior y la letra existente en el círculo inferior. Tomando, pues, el ejemplo anterior se argumenta: «Todo C es B; pero todo D es C; luego todo D es B»”.

Y con las significaciones de la tercera: “Toda *esencia (quid)* es posibilidad (*utrum*); toda materialidad (*de quo*) es esencia (*quid*); luego toda materialidad (*de quo*) es posibilidad (*utrum*)” (Velarde, 1989, p. 150). Si consideramos las 252 combinaciones ternarias de la cuarta figura, en cuanto que pueden ser interpretadas a la luz de las tres primeras columnas del alfabeto, obtenemos unos 856 silogismos distintos según la materia (aunque no todos ellos sean legítimos): “Et in isto passu intellectus facit scientiam de universali affirmativa, et particular negativa; et de instantiis et de monstratione et manuductione; et etiam de possibili et impossibili”²⁸ (*Ars ultima*, VII, p. 88).

Hasta ahora, Llull se ha movido en el nivel de los principios generales del *Ars*. Para aplicar su procedimiento a los conocimientos particulares, debe ponerse en el lugar del término medio a F (que en la segunda columna del alfabeto significa, precisamente, medio). De este modo, mediante intrincados razonamientos, el filósofo mallorquín trata de demostrar algunas tesis filosóficas o teológicas; veamos, a modo de ilustración, cómo explica, a partir de la cámara DFE, el clásico aforismo aristotélico *de nihilo nihil fit*:

Per D exponimus quod nihil non est principium:²⁹ quia si sic, nihil iam aliquid esset. Item per D quod nihil non est materia ad aliquid.³⁰ Nam si de ipso posset fieri aliquid, iam esset aliquid hoc. Idem intelligitur de tertia specie D.³¹ Si enim esset aliquid nihil subditum alicui, aliquid quidem esset. F etiam sonat sive significat, quod de nihilo non fiat aliquid. Neque nihil medium habere potest: quod si haberet medium, iam esset aliquid. Per E intelligitur, quod nihil non potest esse causa materialis, formalis, efficiens et finalis:³²

²⁸ “Y por este camino el intelecto hace ciencia a partir de la [proposición] universal afirmativa, universal negativa, particular afirmativa y particular negativa; y de los argumentos, de la demostración, del método, y también de lo posible y de lo imposible”.

²⁹ En la primera figura, el significado de la letra D es el principio absoluto “eternidad”; la nada, por su propia definición, resulta incompatible con dicho principio. Tampoco puede identificarse con el principio relativo “contrariedad”: en efecto, sólo una realidad existente (en acto o en potencia) puede ser contraria a otra.

³⁰ Si consideramos D según la tercera columna del alfabeto, la de las cuestiones o reglas, también debe excluirse que la nada sea la materia de lo que está compuesto algo.

³¹ La tercera especie de la cuestión “de quo” es la que responde a la pregunta: “¿de quién es el ente? [*cuius est ens?*]” (*Ars brevis*, IV, p. 214).

³² Según se establece en la segunda figura, el ángulo E es principio y, como tal, hace referencia a los cuatro géneros de causa aristotélicos.

atque de nulla potestate potest esse habituum, quia si esset in opposito, iam sequeretur, quod esset aliquid. Et sic explanata est et expósita praedicta auctoritas per antedictam cameram (*Ars ultima*, VII, p. 104)³³.

9. LA TABLA

La finalidad de la tabla es ofrecer al intelecto “instrumentum, in quo investigantur solutiones quaestionum; recipiendo ad propositum afirmando vel negando, concordando principia et regulas et evitando eorum contrarietatem”³⁴ (*Ars ultima*, V, p. 35). Este “instrumento” se origina a partir de la rotación, en orden alfabético, de los dos círculos móviles de la cuarta figura. Nueve elementos, combinados de tres en tres y –muy importante– excluyendo repeticiones, dan el resultado de 84 cámaras (Colomer, 1979, p. 128):

$$\frac{9 \times 8 \times 7}{1 \times 2 \times 3} = 84$$

Inicialmente, la tabla se compone de 84 cámaras que corresponden a las siguientes combinaciones ternarias:

³³ “Por D exponemos que la nada no es principio, pues si lo fuera, la nada ya sería. Además, también por D exponemos que la nada no es la materia de algo. Porque si de la nada pudiera hacerse algo, entonces ya sería algo. Lo mismo debe decirse acerca de la tercera especie de D, ya que, si fuera sujeto de alguien, entonces sería algo. F también significa que de la nada no se puede seguir algo. Tampoco la nada puede tener medio: pues si tuviera medio, ya sería algo. Por E debe entenderse que la nada no puede tener causa material, formal, eficiente y final; y tampoco ningún poder puede estar relacionado con la nada, porque si lo estuviera, de ahí se seguiría que la nada es algo. Así es como queda explicada y expuesta dicha tesis por la cámara DFE”.

³⁴ “[...] un instrumento a través del cual investigar las soluciones de las cuestiones, para ello hay que partir de lo propuesto, afirmando o negando, concordando los principios y las reglas y evitando toda contrariedad entre unos y otras”.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
BCD	BCE	BCF	BCG	BCH	BCI	BCK	BDE	BDF	BDG	BDH	BDI
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
BDK	BEF	BEG	BEH	BEI	BEK	BFG	BFH	BFI	BFK	BGH	BGI
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
BFK	BHI	BHK	BIK	CDE	CDF	CDG	CDH	CDI	CDK	CEF	CEG
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
CEH	CEI	CEK	CFG	CFH	CFI	CFK	CGH	CGI	CGK	CHI	CHK
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
CIK	DEF	DEG	DEH	DEI	DEK	DFG	DFH	DFI	DFK	DGH	DGI
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
DGK	DHI	DHK	DIK	EFG	EFH	EFI	EFK	EGH	EGI	EGK	EHI
73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
EHK	EIK	FGH	FGI	FGK	FHI	FHK	FIK	GHI	GHK	GIK	HIK

Cada una de esas 84 combinaciones da lugar, por su parte, a una serie de veinte combinaciones. Para obtener las nuevas cámaras, Llull distingue entre los principios absolutos y relativos, mediante la introducción de la letra T en las anteriores combinaciones ternarias: “Significat autem T in tabula, quod literae quae sunt post ipsum, sunt secunda, sicut in camera bctb in qua b praecedens t dicit bonitatem, et c magnitudinem. Et b post t dicit differentiam”³⁵ (*Ars ultima*, V, p. 35). El número 20 no es aleatorio: es el que resulta de la combinación, sin repeticiones, de una serie de seis elementos (BCDbcd), agrupados de tres en tres (Colomer, 1979, p. 129):

$$\frac{6 \times 5 \times 4}{1 \times 2 \times 3} = 20$$

Las 84 cámaras originarias, de este modo, se convierten en las “cabezas” de nuevas columnas, compuestas por veinte combinaciones ternarias; el resul-

³⁵ “La T en la tabla significa que las letras que se encuentran antes de ella son principios de la primera figura; las letras que están después de ella, en cambio, son de la segunda. Así, por ejemplo, en la cámara BCTB, la B precedente a la T significa bondad; la C grandeza. Pero la B posterior a la T significa diferencia”.

tado final de todo ello (84 x 20) suma un total de 1680 cámaras. Reproducimos a continuación, a modo de ejemplo, las cinco primeras columnas:

1	2	3	4	5
bcdT	bceT	bcfT	bcgT	bchT
bcTb	bcTb	bcTb	bcTb	bcTb
bcTc	bcTc	bcTc	bcTc	bcTc
bcTd	bcTe	bcTf	bcTg	bcTh
bdTb	beTb	bfTb	bgTb	bhTb
bdTc	beTc	bfTc	bgTc	bhTc
bdTd	beTe	bfTf	bgTg	bhTh
bTbc	bTbc	bTbc	bTbc	bTbc
bTbd	bTbe	bTbf	bTbg	bTbh
bTcd	bTce	bTcf	bTcg	bTch
cdTb	ceTb	cfTb	cgTb	chTb
cdTc	ceTc	cfTc	cgTc	chTc
cdTd	ceTe	cfTf	cgTg	chTh
cTbc	cTbc	cTbc	cTbc	cTbc
cTbd	cTbe	cTbf	cTbg	cTbh
cTcd	cTce	cTcf	cTcg	cTch
dTbc	eTbc	fTbc	gTbc	hTbc
dTbd	eTbe	fTbf	gTbg	hTbh
dTcd	eTce	fTcf	gTcg	hTch
Tbcd	Tbce	Tbcf	Tbcg	Tbch

Hasta aquí lo concerniente a la composición de la tabla; veamos ahora para qué sirve o, dicho más exactamente, cuál es su uso lógico-matemático. Llull considera que, dada la manera como se han formado las columnas –a saber, haciendo girar las dos ruedas móviles de la cuarta figura– “in qualibet columna sunt omnes columnae implicatae; ratione cuius implicationis quaeli-

bet columna est coadiuvativa alterius”³⁶ (*Ars ultima*, V, p. 35). Efectivamente, por la rotación de los círculos segundo y tercero, la columna BCD “convertit se cum columna BCE. Et sic successive de columna in columnam; usque ad ultimam quae est HIK, ut in tabula apparet”³⁷ (*Ars ultima*, V, p. 35). Debido a esa “solidaridad lógica” (Carreras y Artau, 1939, p. 441) entre las diversas columnas, las soluciones de las cuestiones anteriores, pueden ser utilizadas para resolver las posteriores: “ad quamlibet solutionem unius quaestionis possunt applicari omnes significationes omnium quaestionum abstractarum et manufactarum ad ipsam quaestionem”³⁸ (*Ars ultima*, V, p. 35).

Examinemos a continuación de qué modo el *Doctor Illuminatus* traduce al lenguaje ordinario el significado de algunas de las veinte combinaciones ternarias de las cuales se compone la primera columna BCD. La primera cámara b c d T significa: “utrum bonitas [B] sit in tantum magna [C], quod sit aeterna [D]?”³⁹ (*Ars ultima*, V, p. 35). La segunda cámara b c T b significa: “utrum sit aliqua bonitas [B] in tantum magna [C], quod contineat in se res differentes [b] et sibi coessentiales?”⁴⁰ (*Ars ultima*, V, p. 35). Y la tercera cámara b c T c significa: “utrum bonitas [B] sit tantum magna [C] quod contineat in se res concordantes [c] et sibi coessentiales?” (*Ars ultima*, V, pp. 35-6).

La resolución de tales cuestiones se obtiene “applicando significationes literarum ad propositum tali modo, quod diffinitiones principiorum et species regularum non destruantur”⁴¹ (*Ars ultima*, V, p. 36). Veamos ahora, a manera de ilustración, el modo de resolver las cuestiones así planteadas, fijándonos solamente en la primera cuestión, b c d T: *Si la bondad es tan grande como*

³⁶ “En cualquier columna están implicadas todas las columnas, y por razón de esta implicación cualquier columna es coadyuvante de las demás”.

³⁷ “En la rotación [de los círculos medio e inferior] consiste el ligamen entre las columnas; BCD, por ejemplo, se convierte en la columna BCE. Y así sucesivamente de columna en columna hasta la última, que es HIK, como resulta patente en la tabla”.

³⁸ “Para cualquier solución de una cuestión pueden aplicarse las significaciones de todas las cuestiones abstraídas y dirigidas hacia esta cuestión”.

³⁹ “Si la *bondad* es tan *grande* como *eterna*”.

⁴⁰ “Si existe alguna *bondad* tan *grande* que contenga en sí cosas *diferentes* y a ella coesencial”.

⁴¹ “Aplicando las significaciones de las letras al propósito de tal modo que las definiciones de los principios y de las especies de las reglas no se destruyan”.

eterna. Se responde afirmativamente, lo cual resulta manifiesto, dice Llull, si nos atenemos a la misma definición de *bondad, grandeza y eternidad*:

Si bonitas est ens ratione cuius bonus agit bonum, et magnitudo magnificat bonitatem et aeternitatem, et diffinitio aeternitatis facit durare bonitatem et magnitudinem: necessarium est ut actus bonitatis sit infinitus et aeternus, et per consequens essentia bonitatis. Et sic concluditur quod bonitas est magna et aeterna⁴² (*Ars ultima*, V, p. 37).

Del mismo modo que han sido formuladas y resueltas las veinte combinaciones o cámaras de la primera columna, Llull asegura que también podrían plantearse y solucionarse las cuestiones expresadas en las cámaras que forman las columnas restantes. Esas cuestiones, dice, “sunt generales et possunt applicari ad quaestiones particulares, descendendo per scalas trianguli viridis: per quas intellectus est discursivus, haciendo scientias differentes”⁴³ (*Ars ultima*, V, p. 47). El triángulo verde de la segunda figura, cuyos ángulos son la diferencia, la concordancia y la contrariedad, es el que permite enlazar el Arte con los problemas particulares de las ciencias.

Por vía de ejemplo, Llull plantea una cuestión muy candente en la escolástica del siglo XIII, la de la eternidad del mundo, que confrontaba, en la Universidad de París, los partidarios del aristotelismo averroísta (como Siger de Brabante o Boecio de Dacia) con algunos profesores de la Facultad de Teología, entre los que se encontraba el propio santo Tomás de Aquino (Mandonet, 1911). El maestro Llull responde a esta problemática de veinte maneras distintas, haciendo uso de las veinte combinaciones ternarias que se derivan de la cámara BCD. Tomemos por caso la combinación b c d T. Aquí, las letras b, c y d –según las instrucciones dadas en la rúbrica de la tabla– deben considerar-

⁴² “Si la bondad es el ente por razón del cual lo bueno hace lo bueno, y la grandeza es aquello que grandifica la bondad y la eternidad, y por definición la eternidad hace durar la bondad y la grandeza, es necesario que el acto de la bondad sea infinito y eterno y, por consiguiente, es de esencia de la bondad que sea infinita y eterna. Puede, pues, concluirse, que la bondad es grande y eterna”.

⁴³ “[...] son generales y pueden aplicarse a cuestiones particulares, descendiendo por las escaleras del triángulo verde, por las cuales el intelecto es discursivo, y construye ciencias diferentes”.

se de acuerdo con el significado que poseen en la primera columna del alfabeto, a saber, *bonitas*, *magnitudo* y *aeternitas*. Ahora que ya hemos explicitado el significado de los elementos, examinemos de qué modo, a partir de ellos, se articula la demostración:

Quando quaeritur, utrum mundus sit aeternus? Et dicimus per BCD quod non. Quoniam si esset aeternus, sua ratio esset ab aeterno producens aeternum bonum: et magnitudo magnificaret illam rationem bonam ab aeterno, et in aeterno, ut patet per suam diffinitionem: et aeternitas ab aeterno, et in aeterno, ipsam productionem durare faceret: et sic nullum malum esset in mundo, eo quod bonum et malum sunt contraria; sed malum est in mundo, ut patet per experientiam. Concluditur ergo quod mundus non est aeternus⁴⁴ (*Ars ultima*, V, p. 48).

10. CONCLUSIÓN. EL PRINCIPIO DE CONVENIENCIA

El argumento anterior resulta particularmente interesante porque pone de manifiesto, de una manera muy transparente, muy nítida, muy elocuente, el procedimiento lógico en el que se basa todo el *novum organum* luliano, esto es, la ecuación algebraica, el movimiento del intelecto consistente en comparar conceptos que son expresados a través de letras. Este “*novus modus demonstrandi*”, declara Llull apartándose de la tradición escolástica, de cuño aristotélico, “est verior, fortior et clarior quam modus demonstrandi secundum dialecticum syllogismum” (*Liber de Novo modo demonstrandi*, Prologo, p. 1).

La temporalidad del mundo, en efecto, no se ha probado mediante una argumentación silogística, sino comparando las definiciones de *bondad*, *eternidad* y *grandeza*, con el concepto filosófico de *mundo*. Pero, ¿qué es lo que

⁴⁴ “Cuando se pregunta si el mundo es eterno, decimos mediante BCD que no. Porque si fuera eterno, pertenecería a su razón producir, desde toda la eternidad, un bien eterno; y la grandeza, como resulta patente por su definición, grandificaría aquella razón buena desde la eternidad y en la eternidad; y la eternidad, haría que la producción [del mundo] durara desde la eternidad y en la eternidad. En este caso, no habría ningún mal en el mundo, pues lo bueno y lo malo son contrarios. Ahora bien, hay mal en el mundo, como resulta manifiesto por la experiencia. En consecuencia, debe concluirse que el mundo no es eterno”.

ha hecho que, en dicho proceso comparativo, el intelecto haya descartado la opción de la eternidad del mundo y se haya inclinado por aceptar su inicio en el tiempo?

Entre los conceptos generales significados por las letras B, C y D en la primera columna del alfabeto y la idea de eternidad de mundo, se da una *contrariedad*, en cuanto que la hipótesis de la eternidad del mundo, según pone de manifiesto su comparación con B, C y D, resulta incompatible con un hecho constatable y constatado por nuestra experiencia, a saber, la presencia del mal en el mundo; por todo ello, *lo más conveniente*, dada la naturaleza de los principios que ponemos en relación –la *bondad*, la *grandeza*, la *eternidad* (cuya definición conocemos *a priori* gracias el Arte)⁴⁵ y el mundo tal y como lo experimentamos ordinariamente–, es que el mundo no sea eterno.

En este razonamiento –y, de hecho, en todos los que se construyen mediante el método *noviter inventum* por el filósofo mallorquín–, ya está actuando subterráneamente el principio metafísico que se halla en el núcleo, en el corazón, en las vísceras, del *Arte universal*: el “principio de conveniencia”, es decir, “el principio de que ha de darse o ser lo que es conveniente” (Canals, 1978, p. 202). Para resolver cualquier cuestión, el intelecto debe partir de una cámara de la tabla, comparar los diversos elementos que se encuentran en ella y, a partir de aquí, concluir qué es lo más conveniente que debe darse.

Es también el “principio de conveniencia” el que convierte el *triángulo verde* de la segunda figura en el instrumento más apto para enlazar el orden de los principios generales del *Ars* con el de los problemas particulares de la Teología, la Filosofía, el Derecho, la Medicina, la Retórica, la Geometría y, en definitiva, con cualquier cuestión que pueda plantearse, ya sea acerca de lo contingente o de lo necesario, de lo sobrenatural o de lo natural, del orden espiritual o del material (Torras i Bages, 1924, p. 219).

Este triángulo contiene, en sus vértices, las nociones de *contrariedad*, de *concordancia* y de *diferencia*: gracias al principio mencionado, es posible de-

⁴⁵ Recordemos las definiciones que ofrece Llull de esos conceptos: “1. Bonitas est ens, ratione cuius bonum agit bonum. 2. Magnitudo est id, ratione cuius bonitas et duratio sunt magna. 3. Aeternitas vel duratio est id, ratione cuius bonitas, magnitudo, etc., durant” (*Ars brevis*, III, p. 212).

terminar cuál de éstas es la relación más conveniente a los diversos conceptos que están en juego y, de este modo, resolver la cuestión planteada, sea la que fuere. Ahora bien, no debemos caer en el error de pensar que, para Llull, el “principio de conveniencia” solamente posea una validez circunscrita al orden lógico. En la medida que el *Arte* es una *lógica real*, el principio en el que se funda no puede contentarse con ser una mera condición *a priori* de nuestro pensar, sino que también debe poseer un alcance metafísico: es la exigencia trascendental de la concordancia de lo que es concordante, de la contrariedad de lo que es contrario y de la diferencia de lo que es diferente. Por este principio metafísico y –precisamente porque es metafísico– lógico,⁴⁶ adquiere sentido, unidad y fundamento todo lo expuesto en estas páginas acerca del *Ars* de Ramón Llull.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altaner, B. (1933). Raimundus Lullus und der Sprachkanon des Konzils von Vienne, en *Hist. Jahr.* n° 53.
- Bonner, A. (2012). *L'Art i la lògica de Ramon Llull. Manual d'ús*, Universitat de Barcelona.
- Bonner, A. (2019). Els *Introductoria Artis demonstrativae*: una obra autèntica? en *Studia Lulliana*, n° 59, pp. 5-22.
- Bonner, A. (dir.), *Base de Dades Ramon Llull*. Centre de Documentació Ramon Llull (Universitat de Barcelona).
<http://www.ub.edu/llulldb/>
- Bordoy, A. (2020). Ramón Llull o el heterodoxo que quiso crear una ciencia plenamente cristiana, en: Ramos, M. (coord.), *Miradas hispánicas de filosofía*, CSED. pp. 149-174.
- Canals, F. (1978). El principio de conveniència en el núcleo de la metafísica de Ramón Llull, en *Studia Lulliana*, n° 22, pp. 199-207.
- Carrera y Artau, T. (1931). *Història del pensament filosòfic a Catalunya i cinc assaigs sobre l'actitud filosòfica*, Llibreria Catalònia.

⁴⁶ Es un principio lógico, que estructura nuestro pensar, *porque* es un principio metafísico, que articula la misma realidad de las cosas; es lo primero *porque* es lo segundo, y no al revés.

- Carreras y Artau, T. / Carreras y Artau, J. (1939). *Historia de la filosofía española. Filosofía Cristiana de los Siglos XIII al XV*, vol. 1, Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- Cayetano (Tomás de Vio). (1934). *In De ente et essentia commentaria*, ed. M.-H. Laurent, Marietti.
- Colomer, E. (1979). Ramon Llull i la moderna informàtica, en *Studia Lulliana*, vol. 23, núm. 2-3, pp. 113-35.
- Colomer, E. (2012). *De la Edad Media al Renacimiento. Ramón Llull, Nicolás de Cusa y Juan Pico della Mirandola*, Herder.
- Cruz Hernández, M. (1977). *El pensamiento de Ramón Llull*, Fundación Juan March / Castalia.
- Eadmero. (2008) *Vita Anselmi*, en: Anselmo de Canterbury, *Obras Completas*, vol.1, trad. Julián Alameda, BAC.
- Ensenyat, G. (2018). Ego magister Raymundus Lul catalanus. Entorn a la identitat de Ramon Llull a l'Edat mitjana, en *Zetischrift für Katalanistik* n° 31, pp. 5-22.
- Forment, E. (1990). La civilización tecnológica como problema en Heidegger, *Espiritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, año 39, n° 101-102, pp. 41, 58.
- Forment, E. (1995). *San Anselmo*, Ediciones del Orto.
- Heidegger, M. (2017). La pregunta por la técnica, en: *Filosofía, ciencia y técnica*, trad. Francisco Soler y María Teresa Poupin. Editorial Universitaria.
- Juan de Santo Tomás (1931-1953). *Cursus Theologicus*, 4 vols., Benedictinos de Solesmes, París-Tournai y Roma-Desclée.
- Lira, Osvaldo (1972). El arte y la moral, en *Aisthesis: Revista chilena de investigaciones estéticas*, n° 7, pp. 46-68.
- Llull, R. (1596). *Ars magna generalis et ultima*, Typis Ioan. Sautii, Impensis Cornelii Sutorii.
- Llull, R. (1645). *Ars generalis ultima venerabilis magistri ac Doctoris Illuminati Raymundi Lulli Marioricensis, tertii ordinis Sancti Francisci*, Gabrielis Guasp.
- Llull, R. (1859). Lo Desconhort, en: Llull, R. *Obras rimadas de Ramón Llull*, ed. Gerónimo Rosselló, Pedro José Gelabert.
- Llull, R. (1721). *Ars compendiosa inveniendi veritatem seu Ars Magna et Maior*, en: Llull, R. *Opera*, vol.1, ed. Ivo Salzinger, Häffner.
- Llull, R. (1722). *Introductoria Artis Demonstrativae*, en: R. Llull, *Opera*, vol. 3, Ivo Salzinger, Häffner.
- Llull, R. (1910). *Llibre de contemplació en Déu*, vol. III, ed. M. F., Comissió Editora Lulliana.

- Llull, R. (1933). *Vida coetània del Reverend Mestre Ramon Llull segons el manuscrit 16432 del British Museum*, ed. Francesc de B. Moll, Edicions de l'Obra del Diccionari.
- Llull, R. (1972). *Doctrina pueril*, ed. Gret Schib, Barcino, Barcelona.
- Maritain, J. (1920). *Art et scolastique*, Librairie de l'Art Catholique.
- Mandonnet, P. (1911). *Siger de Brabant et l'Averroïsme Latin au XIIIme Siècle*, Institut Supérieur de Philosophie de l'Université.
- Pasqual, A. R. (1778). *Vindiciae Lullianae sive Demonstratio Critica*, vol. 1, J. Garrigan.
- Platzeck, E. W. (1952). Die Lullsche Kombinatorik, en *Franziskanische Studien*, nº 34, 32-60, pp. 377-407.
- Pujols, F. (2012). *Concepte general de la ciència catalana*, Andana.
- Sertillanges, A.-D. (1908). *L'Art et la Morale*, Bloud.
- Tomás de Aquino (1882 y ss). *Sancti Thomae Aquinatis, Doctoris Angelicis, Opera omnia iussu impensaue Leonis XIII, P.M. Edita*, Typographia Polyglotta.
- Tomás de Aquino. (2000 y ss). *S. Thomae de Aquino Opera Omnia*, ed. Enrique Alarcón, Pamplona, Corpus Thomisticum:
www.corpusthomicum.org.
- Torrás i Bages, J. (1924). *La tradició catalana*, Foment de la Pietat Catalana.
- Velarde Lombraña, J. (1989). *Historia de la lògica*, Universidad de Oviedo.

Lecciones renacentistas para un alfabetismo digital: sobre la lectura en tiempos de *PDF*

*Renaissance Lessons for a Digital Literacy:
about Reading in Times of PDF*

MANUEL GARCÍA DOMÍNGUEZ¹

Universidad Complutense de Madrid (España)

ID ORCID 0009-0003-7192-1560

BLANCA MORET MOLINER²

Universidad Autónoma de Madrid (España)

ID ORCID 0009-0003-2329-2069

¹ (mangar21@ucm.es) Graduado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y estudiante del grado de Matemáticas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y del Máster Oficial de Ética Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Ha colaborado con el Centro Superior de Investigaciones Científicas tanto en las prácticas de grado como en una estancia financiada por la Fundación Max Mazin y con el Departamento Lingüística General, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Lenguas Modernas, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada y Estudios de Asia Oriental gracias a la Beca de Colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ha participado en la organización y comunicación de una decena de congresos, entre los que destacan el I Congreso Internacional de Humanidades Ecológicas y el I Congreso Nacional “Desafíos de las Redes Sociales 2.0”. Su formación académica se ha visto complementada con su formación laboral como *data scientist* para ERIS, departamento de Data Marketing del Grupo Publicis, y una formación social en asociaciones como la Asociación Estudiantil de Inteligencia Artificial de la UAM, de la cual fue fundador y vicepresidente.

² (blanca.moret@estudiante.uam.es) Graduada en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Ha colaborado con el Área de Humanidades del Círculo de Bellas Artes en

Recibido: 30/08/2023 | Revisado: 26/10/2023
Aceptado: 26/10/2023 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.378>

RESUMEN: La lectura ha sido una de las prácticas más alteradas por la masificación de las tecnologías digitales a partir de la introducción de dispositivos como los libros electrónicos y de herramientas como los buscadores. A la luz de las formas de lectura que practicaban los humanistas renacentistas, el presente trabajo busca establecer una crítica a los vicios de la lectura digital y su relación con los procesos educativos. Para ello, en una primera sección exponemos algunas claves para comprender la lectura en los humanistas renacentistas de la mano de autores como Johann Geiler o Francesco Petrarca, centrándonos en la cuestión de la pedagogía y la dedicación de los libros. Posteriormente se desarrollan algunas de las dinámicas propias de la lectura digital y su correspondencia con el empeoramiento en la comprensión de los textos, tales como la lectura fragmentada, la dispersión intertextual o el exceso de celeridad en la lectura. Por último, recuperando las críticas recogidas a partir del pensamiento renacentista, planteamos algunos principios para una transformación de la lectura bajo el paradigma del humanismo digital, centrándonos en escenarios como la universidad y la enseñanza de la lectura.

PALABRAS CLAVE: digital, educación, humanismo, lectura, tecnología.

ABSTRACT: Reading has been one of the practices most altered by the immersion of digital technologies since the introduction of devices such as electronic books and tools such as search engines. In the light of the forms of reading practiced by Renaissance humanists, this paper seeks to establish a critique of the vices of digital reading and its relationship with educational processes. To this end, in a first section

las prácticas curriculares del Grado en Filosofía de la UAM así como en la organización y comunicación de diversos congresos, entre los que destacan el I Congreso Internacional de Humanidades Ecológicas, el I Congreso Nacional “Desafíos de las Redes Sociales 2.0” y el “Ciclo de comunicaciones Procesos creativos y marginalidad. Reflexiones desde la Estética con una comunicación titulada “Surrealismo, Parergon, Arte psicopatológico” organizado por el Centro Superior de Investigaciones Científicas en el Ateneo de Madrid. Su formación académica se ha visto complementada por el Congreso Internacional “*Vetulas cruciati*: la mujer y el estigma de la vejez ante el Santo Oficio” organizado por el Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid, celebrado los días 25, 26 y 27 de octubre de 2022 y el voluntariado como Embajadora Junior del Parlamento Europeo en España en el año 2017.

we expose some keys to understand reading in the Renaissance humanists by authors such as Johann Geiler or Francesco Petrarca, focusing on the question of pedagogy and the devotion of books. Subsequently, some of the dynamics of digital reading and its correspondence with the worsening of text comprehension, such as fragmented reading, intertextual dispersion or excessive speed in reading, are developed. Finally, recovering the criticisms collected from Renaissance thought, we propose some principles for a transformation of reading under the paradigm of digital humanism, focusing on scenarios such as the university and the social practice of reading.

KEYWORDS: digital, education, humanism, reading, technology.

1. ALGUNOS APUNTES SOBRE EL RENACENTISMO

El Renacimiento, un período histórico que abarcó aproximadamente desde el siglo XIV hasta el siglo XVI, marcó una transformación profunda en la historia europea y mundial. Este movimiento cultural y artístico no sólo resucitó la gloria de la Antigua Grecia y Roma, sino que también sentó las bases para una nueva visión del mundo y del ser humano. En el corazón de este florecimiento cultural se encontraba el humanismo renacentista, una filosofía que enfatizaba la dignidad y el potencial de la humanidad, así como la exploración de la razón y el conocimiento. En otras palabras, el Renacimiento fue un período de asombroso resurgimiento cultural y artístico en Occidente.

En el Renacimiento destaca, en primer término, el aspecto económico entre los siglos XIV y XV ya que después de etapas de estancamiento económico y una agricultura predominantemente feudal, Europa comenzó a experimentar una gradual recuperación. La expansión del comercio y el renacimiento de las ciudades desempeñaron un papel crucial en este proceso. El surgimiento de una nueva clase social, la burguesía, que acumulaba riqueza a través del comercio y la inversión, generó un mayor patrocinio de las artes y la cultura. Estos mecenas se convirtieron en los impulsores financieros de muchos artistas y pensadores renacentistas, permitiéndoles dedicarse a su trabajo creativo.

El resurgimiento urbano también fue un factor determinante en la aparición del Renacimiento. A medida que las ciudades crecían en tamaño y poder, se convirtieron en centros de intercambio cultural y comercial. Estos

núcleos urbanos no sólo proporcionaron un ambiente propicio para el intercambio de ideas, sino que también atraieron a artistas, científicos y eruditos que buscaban oportunidades y un ambiente cosmopolita. Asimismo, el aumento en el comercio y el intercambio cultural desempeñó un papel significativo en la llegada del Renacimiento. Europa entró en contacto con otras culturas a través del comercio, en particular, con el mundo islámico y el Imperio Bizantino. Este intercambio permitió la circulación de ideas, tecnologías y, quizás más importante aún, textos clásicos que habían sido preservados y estudiados en estas culturas. La traducción y el estudio de estos textos clásicos reavivaron el interés por el conocimiento y la filosofía de la Antigua Grecia y Roma.

En este sentido, el Renacimiento no fue simplemente un renacimiento de la antigüedad clásica, sino también un período de innovación y creación. Los artistas y eruditos renacentistas se inspiraron en los logros del pasado, pero también buscaron superarlos a través de su propia creatividad y pensamiento crítico. Esta combinación de reverencia por la antigüedad y una búsqueda de nuevos horizontes resultó en una explosión de descubrimientos científicos, avances artísticos y una reevaluación de la relación entre el ser humano y el mundo. En lo que al humanismo renacentista se refiere, cabe decir que fue una filosofía que celebraba la educación, el conocimiento y el potencial humano. A lo largo de este período, surgieron varios movimientos humanistas que compartían una devoción por el estudio de las humanidades clásicas, incluyendo la literatura, la filosofía, la historia y la retórica. Aquí destacan los siguientes tipos de humanismo: el humanismo literario, el humanismo cívico y el humanismo religioso.

El humanismo literario enfatizó el estudio y la emulación de los textos clásicos, particularmente los de la Antigua Grecia y Roma. Autores como Petrarca y Giovanni Boccaccio reavivaron el interés por la literatura y la poesía clásica, influenciando la producción literaria en lenguas vernáculas. El primero de ellos, a menudo considerado como el “Padre del Humanismo”, fue un poeta y erudito italiano del siglo XIV. Su pasión por los escritos de autores clásicos, especialmente el poeta romano Cicerón, lo llevó a coleccionar y estudiar manuscritos antiguos. Petrarca popularizó el concepto de la “Era de las Tinieblas” (Petrarca, 2007) para describir la Edad Media, destacando la im-

portancia de regresar a los valores y la sabiduría de la antigüedad clásica. Sus obras líricas en italiano, particularmente los sonetos escritos a su amada Laura, marcaron una revolución en la poesía, estableciendo nuevas normas y un estilo poético más personal y expresivo.

Giovanni Boccaccio, otro prominente humanista literario, por su parte, es conocido principalmente por su obra *El Decamerón* (Boccaccio, 2020), una colección de cien cuentos que exploran una variedad de temas humanos. Aunque Boccaccio es famoso por su narrativa, también fue un estudioso comprometido con la recuperación y difusión de textos clásicos. Su amor por la literatura clásica y su enfoque en la realidad cotidiana influyeron en su estilo narrativo y en su contribución a la literatura en lenguas vernáculas.

En el Humanismo Cívico, por su parte, creían en la importancia de la educación para formar ciudadanos responsables y comprometidos. Esto llevó a la promoción de una educación más accesible y a la creación de escuelas para formar a futuros líderes y ciudadanos informados. Este movimiento encontró un defensor destacado en Leonardo Bruni. Bruni, un humanista italiano del siglo XV, no solo fue un erudito, sino también un político activo que ocupó cargos gubernamentales en Florencia. Éste creía que el estudio de la literatura clásica y la retórica permitiría a las personas comunicarse de manera efectiva y participar activamente en la vida pública. Su obra *Isagogicon Moralis Disciplinae*³ (1424) promovía la educación integral, que combinaba la formación ética y moral con la excelencia académica.

Por último, en el Humanismo Religioso combinaron su amor por los clásicos con su fe religiosa, buscando una reinterpretación de los textos religiosos a la luz del conocimiento clásico. Erasmo de Róterdam, por ejemplo, abogó por un cristianismo interiorizado y personal, distinto de las estructuras religiosas tradicionales. Su obra más influyente, *Elogio de la locura* (Erasmo, 2011), es una sátira que critica la corrupción en la Iglesia y la sociedad de su tiempo. Erasmo creía en la importancia de regresar a las enseñanzas originales de Jesucristo y rechazaba las complejidades dogmáticas que habían surgido. Su énfasis en la piedad y la moralidad individual influyó en la Reforma Protestante y en el desarrollo del pensamiento religioso moderno.

³ Traducción al latín de la obra *Ética a Nicómaco* de Aristóteles.

2. LA TRANSFORMACIÓN HUMANISTA DE LA LECTURA

El Renacimiento floreció como un crisol de ideas en una época donde las concepciones tradicionales fueron desafiadas y redefinidas con fervor. Los humanistas, alimentados por la euforia de redescubrir la herencia cultural clásica, asumieron el papel de agentes de cambio intelectual. La revalorización de la razón, la investigación independiente y el individualismo marcó una desviación significativa de los dogmas medievales que habían prevalecido durante siglos. En este contexto, el enfoque humanista hacia la lectura y la interpretación de textos se erige como un paradigma transformador, y será precisamente este proceso de transformación el que se someterá a un riguroso análisis en el transcurso de este ensayo.

En la inmersión en la metodología de lectura humanista, resulta evidente que esta no se limitaba a una mera decodificación de palabras impresas, sino que trascendía hacia una búsqueda intrínseca de significados profundos. La filosofía hermenéutica, en el centro de esta dinámica, enfatizaba la necesidad de contextualizar los textos dentro de su marco histórico y literario. Marsilio Ficino, en su influyente obra *Tres libros sobre la vida* (2006), propugnaba que la lectura constituía un diálogo no solo con las palabras plasmadas en la página, sino con las mentes que las concibieron.

Esta concepción dinámica de la lectura, donde el lector se convierte en un partícipe activo del diálogo transgeneracional, reafirma la esencia misma del enfoque humanista. Este enfoque se opone al llamado escolasticismo, que trataba de generar una lectura unívoca de los textos clásicos, considerando los textos, como apunta Anthony Grafton, “no como obras de personas que habían vivido en una época determinada, sino como conjuntos impersonales de proposiciones” (Grafton, 2004, p.322). El humanismo comienza a situar las proposiciones dentro de obras y las mismas obras dentro de personas situadas espacial y temporalmente, lo cual les posiciona en una suerte de conversación con los clásicos, como se refleja en las cartas de Petrarca a Cicerón. La carta de Maquiavelo a Francisco Vettori (1990) describe esta actitud hacia la lectura cuando, una vez regresado a casa y durante la noche, conversaba con los “antiguos hombres” y no se avergonzaba de hablar con ellos y preguntarles por la razón de sus acciones, ante lo cual los antiguos hombres respondían.

La pluralidad de perspectivas con las que los humanistas se adentraban en los textos revela una característica crucial de su enfoque interpretativo. El renacimiento de la retórica, una disciplina reverenciada en la antigüedad clásica, asumió un papel central en la lectura humanista. Lorenzo Valla, en su monumental tratado *Elegantia linguae latinae* (Valla, 1476), resaltaba que las figuras retóricas no eran meras herramientas de embellecimiento lingüístico, sino claves que abrían puertas hacia la elocuencia y la comprensión. Esta revalorización de la retórica no sólo rescató un arte olvidado, sino que también abrió un arsenal de técnicas interpretativas, permitiendo a los humanistas descubrir estratos de significado más allá de la superficie textual.

Asimismo, la práctica intertextual se erige como un pilar esencial de la lectura humanista, posibilitando un diálogo sin restricciones entre autores y épocas. El magistral *Discurso sobre la dignidad del hombre* de Pico della Mirandola (2006), esclarece cómo, en la conjunción de las palabras de Cicerón y los diálogos de Platón, emerge un coro de ideas que destila tanto la diversidad como la unidad de la indagación humana. Este enfoque transversal no solo promovió una comprensión más holística del pensamiento humano, sino que también permitió a los humanistas forjar conexiones inesperadas y arrojar luz sobre los recodos más profundos del conocimiento. En relación con la obra platónica, Alberto Manguel (2014) nos recordará que para los maestros humanistas de fines de la Edad Media, el texto y los sucesivos comentarios de diferentes generaciones de lectores demostraban que era posible no una, sino casi una infinidad de lecturas, que se alimentaban unas a otras.

La lectura humanista del Renacimiento, como una luz radiante en el horizonte del conocimiento, se alza como un faro intelectual que no sólo iluminó los senderos de la interpretación literaria y filosófica, sino que también trastocó la relación misma entre el lector y el texto. A través de la conjunción maestra de los enfoques retóricos y hermenéuticos, los humanistas no solo desvelaron los estratos sutiles de significado en los textos clásicos, sino que también dieron vida a un diálogo intertextual que trascendía las barreras del tiempo y el espacio. Esta habilidad para leer entre líneas, más allá de las palabras impresas, infundió a la lectura una dimensión palpablemente holística, donde las palabras se entrelazaban con las intenciones de los autores y los ecos de otras obras en una danza simbiótica de significado. El propósito último de tal giro

no fue sino la dotación de un valor central a la comprensión de la lectura frente a la centralidad que tomó la mnemotecnica en algunas secciones de la escolástica. Ejemplo paradigmático de ello fue la reforma educativa llevada a cabo por Louis Dringenberg en la parroquia de Sélestat en 1441 (Grafton, 1991). Este maestro, fundador de la Biblioteca Humanista un año más tarde, apostó por una lectura conversada de los textos clásicos, que implicaba tanto un proceso de lectura sistemática como un posterior comentario.

El cambio paradigmático que la lectura humanista inspiró no se limitó a meras técnicas de interpretación; fue un cambio de mentalidad, un renacimiento del pensamiento crítico y la autonomía intelectual. En contraste con la época medieval, donde el lector era en gran medida un receptor pasivo de la doctrina, el Humanismo empoderó al lector con la capacidad de cuestionar, analizar y reinterpretar. Esta emancipación intelectual, impulsada por la creencia en la capacidad humana de comprender y forjar significados, reverbera a través de las palabras de Francesco Petrarca (2014), para quien la verdad se encuentra en las fuentes no adulteradas, no en las reinterpretaciones posteriores.

Este énfasis en regresar a las fuentes originales y confiar en la capacidad crítica del lector marca una ruptura audaz con la autoridad establecida e instaura las bases para la lectura como un acto de exploración continua. Sin embargo, no se trataba de un mero análisis impersonal, sino también profundamente emotivo. Hofman, sucesor del mencionado Dringenberg, entendía la lectura como una forma de educación moral a partir de un vínculo personal con el texto; por ello, instaba a sus alumnos a “buscar, en aquellas palabras escritas por personas desaparecidas mucho tiempo antes, algo que les hablara personalmente, en su propio lugar y en su propia época” (Svenbro, 2004, p. 92).

Las formulaciones educativas concebidas por los humanistas europeos, plasmadas en sus tratados, se bifurcaban en dos enfoques discernibles: aquellas que se preocuparon por guiar la formación integral de los individuos en la sociedad, ya sea mediante códigos generales de conducta o manuales delimitando figuras específicas, y aquellos que enfocaron su atención en los aspectos más particulares de la gramática y la filología. Este espectro interpretativo, que abarca desde una concepción más holística hasta una más restringida de las “letras humanas”, se extiende a lo largo del siglo XVI.

En los inicios, las artes liberales colocaron a la gramática en el núcleo del conocimiento y la educación, estableciéndola como la *janua scientiarum*, la puerta de entrada a los textos clásicos que permitía a los humanistas proveer a sus discípulos con los ejemplares más excelentes. Aunque esta tendencia persiste durante el transcurso del siglo, se observan tentativas de recuperar un enfoque más filológico, acentuadas hacia las postrimerías del periodo, debido a factores como la creciente toma de conciencia lingüística y una crisis sociológica específica en la práctica humanística y docente. En cuanto a la manipulación de los textos, tanto poéticos como no poéticos, por parte de los humanistas en calidad de editores, enmendadores, comentaristas y eruditos, se erigen nuevos argumentos para refutar la noción de Giorgio Valla (1476) de que la gramática es el fundamento de todas las ciencias y, por lo tanto, no requiere de ninguna otra ciencia.

La erudición emerge como una herramienta esencial para la *explanatio textorum*, lo que conduce a la creación de repertorios, oficinas, calepinos y poliantes, además de florilegios y relaciones que enriquecen tanto los tratados humanistas como las prácticas de lectura y docencia. Los dos tratados bien conocidos de Lorenzo Palmireno (1557) ejemplifican esta intrincada y variada situación en las etapas finales del siglo XVI. Incluso un maestro del Studi General de Valencia, como él, se une al énfasis en el rol del humanista como educador, promoviendo la educación para los hijos de la burguesía valenciana enriquecida. Palmireno fusiona la piedad y la gramática como fundamentos de la educación, con el propósito de formar hombres correctos y profesores competentes en humanidades.

La importancia de la lectura en la transmisión de valores se refleja en los sermones de Geiler von Kayserberg, el cual señaló siete especies para dividir la locura de los libros. De las siete especies cabe destacar las tres primeras:

La primera campanilla anuncia al loco que colecciona libros pensando en la gloria, como si fueran muebles caros [...] La segunda campanilla anuncia al loco que quiere volverse sabio consumiendo demasiados libros [...] La tercera campanilla corresponde al loco que colecciona libros sin leerlos de verdad, sino que sólo los hojea para satisfacer su frívola curiosidad (Geiler, 2015)⁴.

⁴ *Op. cit.*, Manguel, Alberto. (2014). *Una historia de la lectura*, p.309.

Tras esta bella crítica planteada por Geiler von Kayserberg a partir de la homónima obra de Sebastián Brandt, *La nave de los locos* o *La nave de los necios* (2011), se esconde, como hemos venido hablando, la promoción de una forma de vida. La lectura humanista trasciende su contexto histórico y emerge como una lección atemporal. Su énfasis en la contextualización, la retórica y el diálogo intertextual resuena en la práctica intelectual moderna, recordándonos que la interpretación no es un proceso estático, sino un constante compromiso con el significado en todas sus dimensiones. La herencia de los humanistas nos insta a abrazar la riqueza de las palabras impresas, a escudriñar más allá de las superficies y a encarar cada texto como un tesoro de ideas en evolución. En este sentido, la lectura humanista sigue siendo un fanal que guía a todos aquellos que buscan profundizar su comprensión y descifrar los enigmas que yacen en el corazón de la palabra escrita.

Al igual que el Renacimiento floreció como un crisol de ideas desafiando las concepciones tradicionales, el humanismo digital busca reconciliar la despersonalización tecnológica con la esencia humana. Además, así como los humanistas del Renacimiento redescubrieron la herencia cultural clásica y enfatizaron la importancia de la interpretación y el diálogo intertextual, el humanismo digital busca amplificar la naturaleza humana a través de la tecnología, reconociendo que la razón es un bien común que puede enriquecerse con las herramientas digitales. En ambos casos, la lectura, ya sea de textos clásicos o de información digital, aspira a convertirse en un acto de exploración continua que nos permite descifrar los enigmas que yacen en el corazón de la palabra escrita.

3. EL HUMANISMO DIGITAL O CÓMO LEER UN LIBRO ELECTRÓNICO

En la era de la información, la tecnología ha tejido una red intrincada que conecta a la humanidad de formas antes inimaginables. Sin embargo, este tejido tecnológico ha sido ampliamente criticado por su despersonalización y deshumanización de las relaciones humanas. El humanismo digital surge como un intento de reconciliar esta brecha y cultivar una convivencia más

enriquecedora entre los avances tecnológicos y la condición humana. Como señala Michael Johnson, “el humanismo digital busca no reemplazar la naturaleza humana, sino amplificarla a través de la tecnología” (Johnson, 2020, p. 45).

La distancia aparente entre lo tecnológico y lo humano a menudo se presenta como un obstáculo insuperable. Sin embargo, el humanismo digital busca transgredir esta noción al proponer que la tecnología puede ser un medio para enriquecer las relaciones interpersonales en lugar de suprimirlas. En palabras de Smith, en *The Human Touch: How to Harness the Power of Technology to Create Real Human Connections*, “la tecnología, cuando se emplea con sensibilidad, puede ser una herramienta para la expresión artística y la comunicación profunda” (Smith, 2019, p. 73). La comunicación digital puede, de hecho, intensificar la conexión entre individuos, permitiéndoles superar las barreras geográficas y culturales que antes limitaban la interacción.

En la encrucijada de la comunicación digital, surge un fenómeno notable: la capacidad de superar barreras que previamente separaban nuestras conexiones. Persiste la promesa de que las distancias geográficas y las diferencias culturales que antes actuaban como muros infranqueables ahora puedan ser traspasadas con un *click*. Ciertamente, a través de las conexiones digitales, las personas pueden participar en diálogos transculturales y derribar las divisiones que históricamente han limitado la interacción intercontinental. Esto corrobora la afirmación de Johnson de que el humanismo digital, al aprovechar la tecnología, busca “amplificar la naturaleza humana” (Johnson, 2020, p. 45), permitiendo a las personas participar en una red global de intercambio de ideas y experiencias.

El humanismo digital, por lo tanto, desafía la idea de que la tecnología y la humanidad están destinadas a existir en un estado de oposición. En cambio, presenta la posibilidad de que estas dos esferas puedan coexistir y complementarse mutuamente. La tecnología, lejos de ser un sustituto de la autenticidad humana, puede ser un catalizador para la expresión individual y la conexión interpersonal. Al trascender las limitaciones de la comunicación en el espacio físico y temporal, el humanismo digital revela cómo la tecnología puede tejer una trama de conexiones significativas que enriquecen la experiencia humana.

Un aspecto fundamental del humanismo digital es la promoción de la empatía en el ciberespacio. Aunque la tecnología podría ser percibida como fría y despersonalizada, el humanismo digital subraya su capacidad para fomentar la comprensión mutua. Turkle sostiene que “las plataformas digitales pueden servir como espacios donde las personas comparten sus experiencias más íntimas, generando así un sentido renovado de empatía” (Turkle, 2016, p. 112). Al conectarse a nivel emocional a través de la tecnología, los individuos pueden experimentar una genuina conexión humana. Este concepto recalca cómo la tecnología puede ser un vehículo para la exploración de las emociones y la comprensión empática. A través de la escritura, el intercambio de historias y la participación en discusiones online, las personas pueden conectarse a nivel emocional, descubriendo similitudes y diferencias que enriquecen su comprensión mutua. La experiencia compartida de la vulnerabilidad, en un espacio virtual aparentemente distante, da lugar a una conexión más profunda y auténtica, donde la empatía se convierte en el puente que une a los individuos.

Es innegable que el ritmo acelerado de desarrollo tecnológico plantea dilemas éticos cada vez más intrincados. Ante la proliferación de algoritmos de inteligencia artificial, la recopilación masiva de datos y la interconexión global, es imperativo abordar cómo estas innovaciones impactan nuestra privacidad, autonomía y bienestar. En este contexto, el humanismo digital postula la necesidad de implementar un sólido código ético que guíe el diseño, desarrollo y uso de la tecnología.

Como Morozov sugiere, “una tecnología verdaderamente humanista se rige por principios éticos arraigados en la dignidad y los derechos humanos” (Morozov, 2018, p. 209). Esta afirmación resalta cómo el humanismo digital insta a que las consideraciones éticas se conviertan en el cimiento sobre el cual se erige la innovación tecnológica. En lugar de perseguir avances sin restricciones, se aboga por una introspección reflexiva que equilibre las posibilidades tecnológicas con los valores y derechos humanos fundamentales. Este enfoque ético no solo busca prevenir potenciales consecuencias negativas de la tecnología, sino también nutrir su potencial positivo.

La ética en la interfaz digital no solo sirve como un escudo contra el abuso tecnológico, sino como un faro que guía la tecnología hacia caminos que enriquezcan la vida humana y la sociedad en su conjunto. Al reconocer que la

tecnología no es una entidad independiente, sino una extensión de la humanidad, el humanismo digital fomenta la colaboración interdisciplinaria y el diálogo entre expertos en tecnología, filósofos, juristas y ciudadanos para forjar un camino ético compartido. A través de la promoción de la empatía, la ética y la integración de valores humanos en el entorno digital, este enfoque busca trascender las limitaciones de la interfaz tecnológica y brindar una renovada conexión con la esencia de la humanidad.

3.1. La lectura frente a la deriva tecnodigital

Esta transformación técnica que vivimos hoy en día no ha sido la única transformación social que ha provocado y ha sido provocada por fuertes cambios sociales. Si bien es innegable el profundo calado de la llamada cuarta revolución industrial, hay sectores que han vivido cambios acentuados en cortos periodos de tiempo. La invención de la imprenta en Europa, hace más de medio milenio, es un claro ejemplo para la industria del libro. A este respecto, es bien conocida la afición de los humanistas, no sólo por la práctica de la lectura, sino también por el formato del libro.

Su crítica a la lectura medieval no era únicamente a la forma de lectura, sino en un sentido más amplio, a los artefactos de lectura. No son pocas las críticas que se establecieron contra el formato, ejemplo de ello fue la tipografía. El mismo Petrarca expresó una marcada aversión a los caracteres diminutos y apretados (Petrarca, 2006), así como a la letra minúscula propia de la edición gótica. Sin embargo, la cuestión de la estética de los libros no se limitaba a la cuestión tipográfica, sino que tal transformación humanista produjo una revalorización social de la figura del libro.

De la misma forma que hemos vivido una profunda transformación por la revolución industrial marcada por la digitalización y una fuerte datificación, los humanistas vivieron una transición similar con la invención de la imprenta y la producción industrial de libros. De hecho, en cierta forma vivimos a día de hoy en el paradigma de producción y consumo en masa de libros que vivieron los humanistas en los albores de la reproducción mecánica. Incluso algunos vicios en la producción de libros que hoy vivimos se remontan hasta el

primer siglo de imprenta. Es cita necesaria en esta cuestión el adagio erasmiano donde el autor denuncia que, con la imprenta, “llenar el mundo de libros, no sólo sobre futilidades –como quizás yo mismo he escrito- sino de obras ineptas, repletas de ignorancia, malintencionadas [...] en tal cantidad que incluso las publicaciones de valor pierden su efecto benéfico” (Erasmus de Rotterdam, 2002, XII).

La escritura fútil encuentra su paralelismo en una lectura fútil, incapaz de ofrecer una interpretación valiosa del texto y repleta de las locuras geilerianas que mencionamos anteriormente. La pedagogía humanista se hacía eco de esta forma de lectura, donde se producían dos o más lecturas de los mismos párrafos con distintos ritmos e intersectados por ejercicios graduales. De esta forma, “el estudiante aprendía así que cada texto era, además de un relato concreto, un complejo rompecabezas cuya lógica interna el maestro tenía que ir sacando a la luz pacientemente” (Grafton, 2004, p. 348). La lectura se podría entender como una suerte de obra que debiera reproducir los ritmos que poseen otras prácticas políticas, una lenta deliberación y una constante empresa. Resuena, sin duda, la cita de Erasmo (2002) sobre Horacio, “*crescit occulto velut arbor aevo*”.

Vemos así que una cuestión central de la lectura humanista es la expresión de cierta forma de vida marcada por la pausa y el sosiego. De vuelta con Erasmo, esta vez con el editor de su obra citada, el humanista Aldo Manucio, el cual recibió una carta en 1501 del mismo Thurzo, que dictaba:

Pues como mis muchas actividades apenas me dejan tiempo que dedicar a los poetas y oradores en mi casa, tus libros –tan manejables que puedo leerlos mientras camino e incluso me permiten galantear cuando se presenta la ocasión– constituyen para mí un placer muy especial. (Manucio, 2008, p. 26).

En la línea de esta cita, se podría decir que el libro industrializado tomó un papel central en la cotidianeidad, integrándose en las múltiples actividades que se llevaban a cabo fuera de la residencia. Esta transformación se nos presenta, ciertamente, familiar; en el contexto contemporáneo, la lectura digital ha adquirido un papel prominente en la vida cotidiana, redefiniendo la forma en que interactuamos con la información y el conocimiento. La conveniencia

de tener acceso instantáneo a una inmensa cantidad de material en línea y la capacidad de llevar bibliotecas completas en dispositivos portátiles son aspectos que resaltan las ventajas de esta modalidad. Sin embargo, a medida que la lectura digital gana terreno, es crucial sopesar las posibles implicaciones que pueden derivar de esta transformación, especialmente en relación con los valores humanistas.

La reflexión sobre la naturaleza misma de la lectura revela un aspecto crítico en esta discusión. La lectura tradicional, en papel, se caracteriza por ser una actividad inmersiva que fomenta la concentración y la contemplación profunda. Umberto Eco, en su obra *Lector in fabula* (1993), señaló cómo la lectura lineal y secuencial en formato impreso permite al lector sumergirse en el texto, conectar ideas y elaborar argumentos complejos. Incluso retrotrayéndonos a los primeros humanistas, encontramos un profundo apego por los libros que se compraban; el humanista Petrarca “redactó una lista de los libros que más significaban para él (*libri mei peculiari*es), muchos de ellos los usó como partes de un diario en el que podía expresar, no sólo su amor por Laura, sino también cuestiones más prosaicas” (Grafton, 2004, p. 345).

En contraste, la lectura digital tiende a fragmentar el contenido, invitando al lector a saltar entre hipervínculos, pestañas y ventanas emergentes, escindiendo al mismo del libro y, por supuesto, abandonando la relación humanista entre *cartolai*, impresores y lectores. Esto puede resultar en una experiencia más superficial y fragmentada, erosionando la capacidad de asimilar información de manera holística.

Si, como vimos, la lectura humanista requería de un esfuerzo sistemático y meticuloso, encontramos que la lectura digital está asociada con una disminución en la capacidad de concentración sostenida. Maryanne Wolf, en su obra *Proust y el calamar* (2015), destaca cómo la lectura digital fomenta la multitarea y la interrupción constante, lo que puede afectar negativamente la plasticidad cerebral y la capacidad de involucrarse en la contemplación profunda. Esta erosión de la atención sostenida puede contribuir a una cultura de superficialidad en la que la búsqueda constante de distracciones y estímulos instantáneos obstaculiza la capacidad de dedicar tiempo y esfuerzo a la reflexión y el análisis profundo. Volviendo a la carta de Maquiavelo Vettori

(1990), nos podría resultar extraña la situación de mudarse de ropa e introducirse en la lectura anotada durante largas horas durante la noche.

A diferencia de su lectura, la intertextualidad propia del hipervínculo nos invita a no permanecer en la lectura y a dialogar con tantos autores como usuarios, impidiendo la lectura pausada y favoreciendo una lectura fútil de los textos. Resuenan inevitablemente las “locuras geilerianas”, especialmente la tercera campanilla, es decir, la del que colecciona libros sin leerlos de verdad, sino que sólo los hojea para satisfacer su frívola curiosidad. Si los primeros humanistas fueron “los intelectuales europeos que consideraron por última vez los libros como la principal fuente de datos e ideas” (Grafton, 2004, p. 334), hoy en día arrastramos su pérdida en una marcada banalización de la lectura y, por supuesto, una notable desvalorización del texto.

3.2. *Una crítica al exceso en la lectura*

Tal desvalorización del texto encuentra su causa en una última transformación del texto al hipertexto, que da lugar a una lectura continuada que no termina de llegar a un fin. Un ejemplo paradigmático es el uso del conocido como *clickbait*, traducido como ciberanzuelo, donde lo efectivamente relevante no es una lectura significativa de los textos y la construcción de una interpretación propia de los mismos, sino una proporción alta de *clicks* que genere ingresos a quien produzca el contenido digital. De esta forma, librerías digitales que podrían parecerse a las librerías humanistas que idearon autores como Petrarca o su gran amigo Aldo Manucio, terminan por ordenar los libros con base en el número de *clicks* recibidos. El sueño de Manucio, la construcción de una biblioteca pública que contuviese los *libri portatiles* que él mismo inventó (2008), encuentra su trágico reflejo en el *ebook*.

Lo trágico de dicho reflejo tiene relación con la pérdida del acompañamiento en la lectura al perderse la noción de maestro. En las aplicaciones de lectura, aquellos textos que se recomiendan son resultado de un procesamiento de datos bibliométricos que llevan a lecturas que no responden a un plan educativo, sino al resultado de un algoritmo “impersonal”. La lectura torna en un acto meramente individual y se limita a una actividad íntima cuyo único

reflejo social es una breve reseña de un puñado de caracteres. No quisiéramos reducir el valor de este encuentro global a través de aplicaciones de lecturas, como mencionábamos, la publicación de distintas interpretaciones puede favorecer el desarrollo de valores humanos fundamentales, como la empatía.

Sin embargo, la conexión que se produce es efímera y el acompañamiento es ficticio, situando al lector en una suerte de limbo entre la conversación acompañada y la lectura en soledad. De tal forma, parafraseando al sabio Pérez de Oliva, no se podrá disfrutar ni de tal compañía ni de aquella amable soledad que sosiega el pecho y nos abre las puertas de la sabiduría. Frente a ello, el estudiante humanista estaba guiado por un maestro de cara a elaborar cierta actitud frente a los textos, pero su lectura se daba en aquella amable soledad. Esto nos recuerda a las palabras de Petrarca en *De la vida solitaria* (2021): la soledad sin letras es destierro, cárcel, potro de tormento; añádele las letras y es patria, libertad, goce.

La lectura del aprendiz estaba marcada por un plan educativo, “se abría camino a través de los textos obligatorios a un ritmo de veinte líneas al día” (Grafton, 2004, p.350). Esto está estrechamente relacionado con la dimensión pública de la lectura; aquel que aprendía el arte de la lectura no aspiraba únicamente a la interpretación de los textos, sino a su posterior uso en la educación de terceras personas. La lectura tornaba, así, en una actividad conjunta entre maestro y lector y se profundizaba en la misma en una orientación clara hacia los clásicos.

Debía buscar otro joven, uno que fuese estudiante por necesidad y no por voluntad, para pedirle que dirigiese y procrease el material clásico para su posterior reutilización. La lectura se convirtió así en una actividad social en lugar de privada –un juego parecido al críquet, que exige la participación de un caballero y un jugador– (Grafton, 2004, p. 350).

El acceso a un número limitado de libros y el retorno constante a los clásicos que caracterizaba a los humanistas permitía realizar una lectura pausada y prolongada en el tiempo, como la lectura erasmiana del comienzo de la *Iliada*. Ante esto, encontramos una preponderancia de lo efímero en la información en línea, que no sólo entorpece una lectura prolongada, sino que, ade-

más, obstaculiza su elección. En el entorno digital, el contenido se actualiza constantemente, y la fugacidad de las noticias y los artículos puede promover una perspectiva temporal limitada. Neil Postman, en su obra *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business* (2005), advirtió sobre la posibilidad de que la información, reflejada en el libro, se convierta en mero entretenimiento, donde el valor intrínseco del conocimiento se ve eclipsado por la novedad y la atracción superficial.

En la Europa renacentista reinaba también cierta forma de bibliofilia donde los libros no cumplían meramente una función pedagógica, sino que la novedad y la presentación adquirieron gran importancia, sobre todo en los estratos de la nobleza. En ellos, dirá Galende (1996), la compra se orienta “por una parte, a los manuscritos bella y ricamente presentados, y por otra, a la búsqueda de textos desconocidos o difíciles de encontrar” (p.93). Sin embargo, su valor no se reducía a una bella ornamentación o un gofrado heráldico, como pudiera criticar Séneca en *De tranquillitate animi* (2020), sino que se mantenía atención a cada libro en particular, como si de Don Avelino de Pío Baroja se tratase. De esta forma, aunque hubiera un aumento significativo del número de volúmenes en las bibliotecas privadas con respecto a la librería medieval (Galende, 1996, p. 93), el número aún moderado de los libros permitiría conservar a los mismos como reliquias. El mismo Giovanni Boccaccio, uno de los más renombrados humanistas florentinos, poseía una biblioteca con centenares de libros de los cuales aquello que sobresalía no era sino la información que albergaban.

El *ars impresoria* con el que comenzamos la sección permitió aumentar el número de volúmenes a disposición, pero no por ello desvalorizando cada uno, sino ofreciendo un cuidado personal a cada uno de los libros. Ejemplo de ello es la figura del bibliotecario en algunas bibliotecas públicas y privadas según un manual de la época, que “debía ser docto, [...] educado y de palabra buena y fácil; el cual debe tener un inventario de todos los libros y mantener éstos ordenados” (Galende, 1996, p.94). El progresivo aumento de los volúmenes en las librerías personales tiene su culminación en la figura del *ebook*, donde caben una o dos decenas de miles de libros, fomentando una lectura donde prima la cantidad y la espectacularización de la lectura sobre aquello que la misma pueda edificar. Las campanas del loco que nos traía Geiler von

Kaysenberg suenan a día de hoy más que nunca, en una forma de bibliomanía donde la primera y la tercera campana tintinean más que la segunda. Dirá al respecto Edward Newton:

Incluso cuando la lectura es imposible, la presencia de libros adquiridos produce tal éxtasis que anima a la compra de más libros, lo que representa un afán del alma de infinito... apreciamos los libros incluso si no son leídos, su mera presencia emana confort, su fácil acceso, la tranquilidad (Newton, 1922, p. 78).

Una de las consecuencias de la gamificación de la lectura de la que hemos esbozado algunas ideas reluce en la tercera campanilla de Gelier, aquella que critica a aquellos locos que leen los libros superficialmente, como si la biblioteca, en su totalidad, funcionase como un mero libro de citas. Como señala Nicholas Carr en su influyente obra *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* (2010), la lectura digital promueve la fragmentación cognitiva y la superficialidad del pensamiento al alentar la navegación constante entre fragmentos de información, lo que socava la capacidad de concentración profunda y la comprensión reflexiva. Esta banalización de la lectura es tan solo un síntoma de mayor calado acerca de la banalización de toda información y la hegemonía mediática del microrrelato sobre una comprensión honda de cada cuestión. La limitación de caracteres de las redes sociales, como guiño y continuación a la limitación de los mensajes SMS, establece una base tecnológica ideal sobre la que construir un discurso a partir de microrrelatos. Sin duda, una de las tecnologías que aquí se involucran es el buscador en textos, que nos permite buscar aquellas palabras deseadas desechando el resto de términos. El resultado es una lectura fragmentada donde prima la conclusión sobre el razonamiento y que, desde luego, se opone a la forma de lectura de los humanistas renacentistas, cuyo enfoque destacaba la exploración de los matices del lenguaje, la retórica y las estructuras narrativas.

Durante el Renacimiento, como hemos visto, la literatura no solo era un medio de entretenimiento, sino también una herramienta para la educación y el cultivo del intelecto (Smith, 2005). La transformación que hemos vivido, incluso dentro de la academia, ha pasado por la desvirtuación de tal lectura,

que se ha visto marcadamente instrumentalizada para objetivos ajenos al cultivo de la propia intelectualidad. En la academia de la era digital, las nuevas técnicas de valoración de los textos no pasan por el consejo del maestro, sino por nuevos estándares bibliométricos. Esto, sumado a la exigencia de un desarrollo incesante de artículos respaldados bibliográficamente lleva a la citación de fragmentos aislados que no son capaces de dar cuenta del sentido general del texto.

La interpretación de los textos, que guardaba una relevancia central en la lectura humanista, se vuelve contra el autor, instrumentalizando su pensamiento y traicionando, de cierta forma, la deuda intelectual que se forma al leer otros textos y apropiarse de los mismos. Esta crítica a la industrialización del trabajo académico y la producción en serie de ensayos ha sido ampliamente desarrollada⁵. Sin embargo, se ha señalado pocas veces la lectura digital proveniente de los buscadores como condición técnica impulsora de tal individualización del estudio. Los buscadores juegan con la ambigüedad de los términos, especialmente en áreas como la filosofía y promueven una forma de interpretación individual donde lo relevante de la cita no es qué es aquello que se haya querido decir, sino si aquella cita se ajusta bellamente a una opinión previa.

Toda cita refuerza las creencias por un marcado sesgo de confirmación y la confrontación dialógica con otros autores se desvanece en una suerte de lectura circular. La lectura se hace así una anodina forma de darse la razón y la complejidad de los textos se reduce a sentencias que se presentan autoexplicativas.

Quizás la forma más esclarecedora de tal comparación con la tradición humanista es estudiando los pasos en la lectura que se daban antes y ahora. En la lectura digital, el encuentro con el texto parte de una búsqueda por términos o una recomendación algorítmica y pasa por una lectura a menudo fragmentada por los términos buscados o superficial por mero entretenimiento. Aunque los historiadores insisten en que “a veces el humanista leía como si nada, igual que nosotros ahora [...] a menudo era una actividad regida por reglas comple-

⁵ Véase, el capítulo “Them section” en *Ethics in science and environmental politics* de Pieter Leroy, 2008.

jas y que exigía una atención constante” (Grafton, 2004, p.363). Los humanistas realizaban, habitualmente, lectura con lápiz en mano, incluso en ocasiones copiando textualmente los libros que leían.

Sin embargo, tal escritura no se hacía únicamente con vistas a la publicación, como parece suceder actualmente; Grafton constata que “la escritura, al fin y al cabo, era en sí misma una forma de lectura, un homenaje letra por letra al poder del original” (Grafton, 2004, p. 364). El lápiz se usaba a su vez para hacer un análisis más profundo del texto, acompañándolo de notas en los márgenes y comparaciones con otras obras; como refleja el diálogo entre el texto y las notas marginales del mismo Petrarca. Si bien no es cuestión de ocultar la finalidad de la publicación en muchos casos, sí cabe destacar que no siempre era así; es decir, que la lectura conservaba una función para el propio lector y para su círculo cercano y, por supuesto, no se reducía a aumentar el valor simbólico de quien la ejercía. Maquiavelo será ejemplo de ello puesto que leía historia tanto para la comprensión de su destino como para la profesión de lecciones sobre Tito Livio a los patricios florentinos de los jardines de Rucellai (Grafton, 2004, p. 368).

En todo caso, la lectura conservaba cierto valor práctico para el desarrollo de una vida buena, lo cual se contraponen con la exigencia que parece exigirse a dentro de la academia donde todo conocimiento debe orientarse a la alimentación de los estándares bibliométricos. La deriva antihumanista que vivimos tendrá su paralelismo directo con el pensamiento racionalista y la tensión vida por autores como Heinsius o, claro está, Huet. Tal deriva marcará el paradigma de la modernidad hasta la actualidad y, respecto a la lectura, dará constancia de que, como sucedió en el siglo XVI, “la era de la filología había terminado y estaba siendo reemplazada por la nueva era de las matemáticas” (Gilmont, 2004, p. 370).

Esta deriva antihumanista se manifiesta en la reducción de la experiencia de lectura a un mero consumo pasivo, en contraposición a la inmersión profunda en el mundo textual que fomenta la lectura tradicional. Marshall McLuhan, en su obra seminal *Comprender los medios de comunicación* (1994), postuló que el medio en sí mismo tiene un impacto crucial en la forma en que procesamos la información y construimos significado. La lectura digital, al propiciar una interacción superficial y una rápida transición entre contenidos,

puede socavar la capacidad de reflexión crítica y la contemplación profunda, características esenciales de la experiencia humana. De esta forma, la lectura deja de ser una suerte de conversación con quienes lo escribieron, especialmente cuando se trataba de autores de otra época, para tornar en mero consumo televisivo. Lejos quedaron, pues, las palabras de Maquiavelo a Vettori sobre las conversaciones que tenía con los antiguos hombres y su cálido recibimiento a lo largo de la noche (Maquiavelo, 1990).

3.3. *Hacia una reevaluación de los lectores digitales*

Es fundamental reconocer que la tecnología digital en sí misma no es intrínsecamente antihumanista. Como sugiere Sherry Turkle en *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age* (2015), la clave reside en la forma en que integramos y regulamos estas tecnologías en nuestras vidas. La lectura digital puede ser una herramienta poderosa cuando se utiliza de manera deliberada y consciente, complementando en lugar de reemplazar las prácticas de lectura tradicionales.

En medio de los debates sobre los efectos antihumanistas de la lectura digital, se hace evidente que la tecnología en sí misma no es una entidad malevolente, sino más bien un reflejo de las intenciones y acciones humanas. Esta perspectiva encuentra eco en las ideas presentadas por Turkle donde se aboga por una reevaluación de cómo interactuamos con las tecnologías digitales en aras de preservar los aspectos humanistas de nuestras vidas.

Turkle (2015) enfatiza que la clave para mantener una perspectiva humanista en la era digital radica en la forma en que integramos y regulamos estas tecnologías en nuestras interacciones diarias. Si bien la lectura digital puede presentar desafíos en términos de profundidad y atención, también puede ser una herramienta poderosa para el aprendizaje y la exploración intelectual. En lugar de adoptar una postura alarmista que rechaza la tecnología por completo, podemos adoptar un enfoque pragmático y equilibrado que capitalice las ventajas de la lectura digital sin sacrificar los valores humanistas.

Es esencial reconocer que la lectura digital puede, en efecto, coexistir en simbiosis con las prácticas de lectura tradicionales. No se trata de un antago-

nismo entre lo digital y lo analógico, sino de un enriquecimiento mutuo. La tecnología puede mejorar la accesibilidad a una amplia gama de contenidos y fomentar la interacción activa con el material, mientras que la lectura tradicional puede proporcionar el espacio necesario para la reflexión profunda y la absorción íntegra de la información. Unir ambas prácticas puede conducir a un enriquecimiento más completo de la experiencia de lectura, reafirmando la importancia de un enfoque holístico y equilibrado.

La cuestión clave es la toma de conciencia y el cultivo de la autorregulación. Con un mayor énfasis en la educación y la promoción de la alfabetización digital, las personas pueden aprender a utilizar la tecnología como una herramienta que fortalece su búsqueda de conocimiento y su capacidad de discernimiento. Además, fomentar la reflexión sobre cómo las tecnologías digitales pueden ser utilizadas para nutrir relaciones humanas auténticas, como sugiere Turkle (2015), puede ayudar a evitar la alienación y el aislamiento que a menudo se asocian con la sobreexposición a dispositivos electrónicos.

De este modo, la lectura digital presenta un doble filo en su relación con los valores humanistas. Si bien ofrece beneficios en términos de accesibilidad y funcionalidades interactivas, también puede dar lugar a vicios que erosionan la profundidad cognitiva y la reflexión crítica, poniendo en riesgo los aspectos esenciales de la experiencia humana. Es imperativo que, como sociedad, abordemos esta transformación con una mirada crítica y cautelosa, buscando un equilibrio entre las ventajas de la tecnología y la preservación de los valores humanistas que definen nuestra identidad cultural.

La cuestión clave que surge, en consecuencia, en este contexto va más allá de la mera interacción con la tecnología, explorando las raíces mismas de la identidad en un mundo que evoluciona constantemente hacia la digitalización. La toma de conciencia y la cultivación de la autorregulación emergen como destrezas esenciales para navegar este paisaje cambiante. Más allá de ser consumidores pasivos de información, las personas deben aprender a ser críticos selectivos, a cuestionar la validez de las fuentes y a evaluar la integridad de lo que encuentran en línea.

En un giro hacia la educación, el énfasis en la promoción de la alfabetización digital adquiere mayor relevancia, como ya hemos dicho. No se trata solo de entender cómo utilizar dispositivos y aplicaciones, sino de comprender

cómo se estructura y distribuye la información en la era digital. La capacidad de discernir entre la información precisa y la errónea se convierte en una habilidad esencial. Asimismo, la alfabetización digital implica conocer los derechos y responsabilidades sobre la privacidad y la participación en debates constructivos en las redes sociales.

La tecnología, vista como una extensión de la herramienta de búsqueda de conocimiento y discernimiento, se convierte en una pieza clave en la construcción de un individuo informado y crítico. Sin embargo, la relación con la tecnología no debe limitarse a la búsqueda individual; también puede ser una fuerza para la conexión humana. Fomentar la idea de que las tecnologías digitales pueden nutrir relaciones genuinas en la que no solo se mantengan conversaciones a través de dispositivos, sino que también se coordinen eventos, se compartan experiencias y se genere empatía a pesar de las distancias físicas.

Aquí se destaca la importancia de reutilizar la tecnología en la lectura y la educación. La tecnología ofrece la oportunidad de repensar cómo accedemos y consumimos información. La reutilización de la tecnología implica no solo aprovechar los recursos disponibles, como lectores electrónicos y aplicaciones educativas, sino también adaptarlos creativamente para promover una comprensión más profunda. Dispositivos como *Kindle*, *Kobo* y otros lectores electrónicos permiten llevar una biblioteca completa en un solo dispositivo, facilitando la lectura en cualquier momento y lugar. Además, aplicaciones como *Goodreads* fomentan la interacción social en torno a los libros, creando comunidades virtuales de lectores que comparten recomendaciones y opiniones. Incluso los lectores PDF, con su capacidad de almacenar y acceder a documentos digitalizados, pueden ser herramientas valiosas para la educación y la lectura, permitiendo a las personas llevar consigo una variedad de textos y recursos en formato digital.

Los archivos PDF han demostrado ser una herramienta versátil ya que permiten la creación y el acceso a documentos en un formato estándar que preserva el diseño y la estructura originales. Esto se vuelve especialmente útil en la lectura académica y la educación, donde los textos a menudo contienen gráficos, tablas y formatos específicos. Este tipo de lectores ofrecen la capacidad de anotar, resaltar y tomar notas en los documentos, lo que facilita el

proceso de estudio y análisis. Tales herramientas también han encontrado su lugar en la difusión de información y literatura académica, ya que permiten compartir investigaciones, libros y artículos de manera eficiente y accesible en línea.

En este marco en constante evolución hacia la digitalización, es interesante recordar la influencia que los humanistas renacentistas ejercieron en la apertura de horizontes intelectuales. Al igual que en el Renacimiento, donde figuras como Erasmo de Róterdam abogaron por la exploración multidisciplinaria y la búsqueda activa del conocimiento en la era de la imprenta, la era digital nos presenta la oportunidad de fusionar el espíritu renacentista con la tecnología. Así como los humanistas renacentistas buscaban el florecimiento espiritual a través de la exploración de diversas disciplinas, hoy en día, la interacción con la tecnología nos insta a trascender los límites tradicionales de la educación y la lectura. Al igual que el humanismo promovía la creencia en el poder del individuo para dar forma a su destino, la alfabetización digital nos brinda la capacidad de ser agentes activos en la construcción de nuestra identidad en este entorno cambiante.

En esta línea, en la intersección entre la vertiginosa evolución tecnológica y la esencia humanista que ha guiado el pensamiento a lo largo de la historia, emerge un desafío crucial para el siglo XXI: ¿cómo podemos abrazar la tecnología de manera consciente y reflexiva sin comprometer los valores humanistas como esencia misma de nuestra humanidad? Como afirmaba el humanista renacentista Erasmo de Róterdam: “La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo” (Erasmo de Róterdam, 2003, p.131). El resurgimiento de los valores humanistas, profundamente arraigados en el Renacimiento, se presenta como guía en esta era de rápidos avances tecnológicos y como el cimiento sobre el cual podamos construir un futuro equilibrado donde la tecnología y la humanidad converjan armoniosamente.

El humanismo del Renacimiento y los valores que encarna (la empatía, la ética, la creatividad, el respeto por la diversidad y la búsqueda de la verdad) son la brújula que puede orientarnos en este nuevo territorio digital. La educación, en la que se promueve la comprensión profunda y el pensamiento crítico en lugar de una única memorización de datos, la cual posee igualmente gran valor, se alinea con la esencia humanista. Al valorar el acceso equitativo al

conocimiento y la información, podemos evitar que la tecnología genere divisiones en la sociedad. Además, la tecnología puede ser un vehículo para impulsar los valores humanistas. Por ejemplo, las redes sociales pueden convertirse en plataformas para la conexión global y la promoción de la comprensión mutua en lugar de ser caldos de cultivo para la desinformación y el odio. La inteligencia artificial puede utilizarse para abordar desafíos globales, como la atención médica personalizada y la gestión sostenible de recursos.

En última instancia, la síntesis armoniosa entre la tecnología y los valores humanistas depende de nuestra capacidad para mantener un diálogo constante entre la innovación y la ética. Como escribió Pico della Mirandola, “El hombre tiene la libertad de elegir su propio camino” (della Mirandola, 2006, p. 245). La reflexión sobre cómo cada avance tecnológico impacta en nuestra sociedad y en nuestra comprensión de lo que significa ser humano debe ser una parte intrínseca de nuestra búsqueda de progreso. La ética en la tecnología se convierte así en el catalizador de una convivencia armónica entre lo humano y lo tecnológico.

4. CONCLUSIONES

La lectura se ha entendido, erróneamente, como una capacidad más que como una práctica que pudiera ser virtuosa. Durante nuestro proceso educativo, se valora la capacidad de lectura en términos de saber o no leer; sin embargo, no se le da la importancia que un día tuvo a la forma en la que se desarrolla esa lectura. La lectura se debe entender como una práctica indisoluble del crecimiento humano, por ello, difícilmente podremos decir que se lee si tal lectura no fomenta el florecimiento del espíritu. Los humanistas renacentistas, en otro gesto más de su profunda erudición, nos han legado una buena forma de leer, la cual a su vez la heredaron de los clásicos.

La importancia de la lectura para los humanistas tiene su fundamento en su comprensión de la lectura, no sólo como una forma de conversación con sus autores, sino como una conversación consigo mismo. Petrarca describe como “articulada” y “viva” a esta relación con nosotros mismos a través de la lectura. Sin embargo, si algo cabe recuperar más que nunca del pensamiento

humanista es la propuesta pedagógica que acompaña a la enseñanza de la lectura.

A diferencia de algunas formas educativas actuales, la enseñanza de la lectura no se remitía a los primeros años de vida, sino que, al contrario, requería de cierta madurez y continuidad que sólo podía lograrse con el transcurso de los años. Se recuperaba de la lectura su dimensión social que habría tenido con los clásicos y se entiende como un proceso inevitable en la adquisición de las virtudes cívicas necesarias para la vida en sociedad. La lectura era inseparable de ciertas formas del libro y el libro del conocimiento, puesto que era la forma más fácil de poder conversar con los clásicos.

La transformación digital que venimos viviendo estos últimos años ha provocado un cambio radical en una forma de lectura que, antes de estos avances tecnológicos, comenzaba a sufrir las consecuencias de una deriva antihumanista. Por tanto, sería injusto achacar a la aparición de las pantallas y los libros digitales todos los males que asolan a la mala calidad de la lectura actual y su relación con el incivismo. Aquellos problemas que hemos venido apuntando residen, ante todo, en la velocidad de la lectura y la enorme e inabarcable pluralidad de textos que se dicen leer tanto en el ámbito personal como en el académico.

Sufrimos así una profunda desconexión con el texto y con el pensamiento crítico, el mismo que tanto relanzó el Renacimiento y que constituyó el sentido fundamental de la lectura pausada. A día de hoy, si escribimos en el buscador la *Utopía* de Tomás Moro, la primera recomendación es su resumen; vivimos así la enésima expresión de una lectura en busca del espontaneísmo y el conocimiento fácil que da lugar a un pensamiento acrítico y fragmentado. Sin duda, se trata de una forma de lectura que alimenta a las grandes industrias del libro digital y del diseño y fabricación de dispositivos para su lectura, por lo que nos resulta, a todos ojos, difícil encontrar prácticas más allá bajo el mismo contexto sociotécnico.

De alguna forma, este paradigma nos impregna a todos, incluido a aquellos que exponemos críticas al mismo desde la intelectualidad de la universidad. Por ello, la reflexión debe nacer de la crítica a toda forma de lectura y la superación de estas formas de consumo de información señalando la importancia de la lectura lenta, atenta y meticulosa en un mundo donde todo parece

acelerarse. No debiéramos caer en la prisa que recorre el mundo, la lectura es causa y con ello solución de los males que conlleva el exceso de prisa. Es así que consideramos que en una sociedad alfabetizada, el reto que se nos plantea no es sólo la enseñanza de la lectura, sino también de sus formas y, claro está, de su dimensión social.

Sólo a través de la enseñanza de la lectura como algo más que la comprensión de las oraciones, siendo una parte fundamental de la formación de ciudadanos, lograremos reivindicar a un espíritu apocado por una sociedad digital marcada por el exceso. Suenan, tanto como las campanitas de los locos, las palabras de un exiliado Dante en su obra *Convivio*, donde concluye:

El que va derecho a la ciudad cumple el deseo y da descanso tras de la fatiga y el que va al contrario nunca lo cumple ni puede dar nunca descanso, así sucede en nuestra vida, que el buen andador llega a su término y descansa; el erróneo nunca lo alcanza, antes bien, con gran fatiga del ánimo y los ojos golosos, mira siempre adelante (Dante, 1307, pp.18-19).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alighieri, D. (2006). *Convivio*. Ediciones Cátedra.
- Boccaccio, G. (2020). *El Decamerón* (trad. por Benítez, E.). Alianza Editorial.
- Brandt, S. (2011). *La nave de los necios*. Akal.
- Bruni, Leonardo. (1424). *Isagogicon Moralis Disciplinae*.
- Calvo Valdivielso, L. Bruni, Leonardo. En *Diccionario Histórico de la traducción en España*. <https://phte.upf.edu/dhte/italiano/bruni-leonardo/>
- Carr, N. (2017). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Cavallo G. y Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Santillana.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Lumen.
- Erasmus de Rotterdam. (2003). *Sobre el Método de Estudio, Lectura e Interpretación de Autores*. En R. B. Bond (Ed.), *Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami* (Vol. 1, pp. 127-138). North-Holland Publishing Company.
- Erasmus de Rotterdam. (2002). *Adagia, Adagio 3, Libro I*. Salerno Editrice.

- Erasmus de Rotterdam. (2011). *Elogio a la locura* (trad. por Santidrián, P.). Alianza Editorial.
- Ficino, M. (2006). *Tres Libros sobre la vida; de la vida sobria*. Espasa Calpe.
- Geiler, J. (2015). *Die Ausburger Predigten* (ed. Freienhagen-Baumgart, K. y Williams-Krapp, W.). Deutsche Texte des Mittelalters.
- Grafton, A. (2004). El lector humanista. En Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger. (ed.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Santillana.
- Grafton, A. (1991). *Defenders of the Text: The Traditions of Scholarship in an Age of Science, 1450-1800*. Harvard University Press.
- Johnson, M. (2020). *Digital Humanism: The Next Stage of Human Evolution*. Academic Press.
- Leroy, P. (2008). *Ethics in science and environmental politics*. Inter Research Publisher.
- Maquiavelo, N. (1990). *Epistolario (1512-1527)* (trad. por Mastrangelo, S.). Fondo de Cultura Económica.
- Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Siglo Veintiuno.
- Manucio, A. (2008). *Les Correspondants d'Alde Manuce: Matériaux Nouveaux d'Histoire Littéraire*. (ed. por Pierre de Nolhac). BiblioBazaar.
- McLuhan, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Moro, T. (2013). *Utopía*. RIALP.
- Morozov, E. (2018). *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism*. PublicAffairs.
- Newton, A. E. (1922). *A Magnificent Farce*. The Atlantic Monthly Press.
- Palmireno, J. L. (1557). *De genere et declinatione nominum. De praeteritis et supinis praecensiones brevissimae et ad Ciceronianum loquendi genus accommodatae*.
- Petrarca, F. (2006). *Res Seniles*. Casa Editrice Le Lettere.
- Petrarca, F. (2007). *África*. Dieterisch'sche Verlagsbuchhandlung.
- Petrarca, F. (2014). *Cartas*. Espuela de Plata.
- Petrarca, F. (2021). *De la vida solitaria*. Cypress Asociación Cultural.
- Pico della Mirandola, G. (2006). *Sobre la dignidad del hombre*. Editorial Pi.
- Postman, N. (2005). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. Penguin books.
- de Rojas, F. (2005). *La celestina*. Cátedra.
- Sadurní, J. M. (22 de diciembre de 2022). Giovanni Boccaccio, precursor del humanismo renacentista. *National Geographic, Biografías*: https://historia.national-geographic.com.es/a/giovani-boccaccio_18817
- Séneca. (2020). *De tranquillitate animi*. Carlo Signorelli Editore.

- Smith, J. (2005). “La influencia humanista en la literatura del Renacimiento”. *Revista de Historia de la Literatura*, 67:133, 269-282.
- Smith, A. (2019). *The Human Touch: How to Harness the Power of Technology to Create Real Human Connections*. HarperOne.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin books.
- Valla, L. (1476). *Elegantiae linguae latinae*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Wolf, M. (2015). *Proust et le calamar*. Collection Castor.

Afrontando la exclusión y la brecha digital mediante un uso humano de las TIC

Facing Exclusion and Digital Divide Through a Humane use of ICT

ALEJANDRA PEÑACOPA ARRIBAS¹

Universidad Católica del Norte, Medellín (Colombia)

ID ORCID 0000-0002-0414-4795

ANA ISABEL MUÑOZ ALCÓN²

Universidad Católica de Ávila (España)

ID ORCID 0000-0001-7643-3652

¹ (apenacobaa@ucn.edu.co) es doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido profesora en la Universidad de Burgos (UBU). Es profesora invitada en la Universidad Católica de Ávila. Miembro de la cátedra “Santa Teresa de Jesús” de estudios sobre la mujer de esta universidad. En la actualidad es coordinadora del Programa de Filosofía de la Universidad Católica del Norte en Medellín (Colombia). Entre sus publicaciones: (2022), Educar la libertad, un puente entre la indigencia del hombre y su posibilidad de plenitud en Millán-Puelles, en *Estudios sobre Educación* v.42, pp. 129- 45; (2021), Formación de la voluntad en jóvenes universitarios: realidad y claves educativas, en *Educación y desarrollo personal*, Universidad Católica de Colombia, pp.37- 63.

² (ana.munoz@ucavila.es) es doctora en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora contratada acreditada Doctora en la Universidad Católica de Ávila. Dirige un equipo de investigación educativa (SCOPE 2030) y otro de innovación (IPEMS) en la UCAV. Ha sido directora del Máster de Profesorado de Educación Secundaria y del Servicio de Idiomas, recibió los Premios I y III (años 2016 y 2018) a la Innovación Docente por la Asociación de Amigos de la UCAV. Entre sus publicaciones:(2022), A.I. Muñoz Alcón, et. al., Preparing vulnerable populations for science literacy and young adults for global citizenship through service learning. *Sustainability*, 14 (11), pp. 6775-6789.

DOI: <https://doi.org/10.3390/su14116775>

LINA ROSA PARRA BERNAL³*Universidad Católica de Manizales, Caldas (Colombia)*

ID ORCID 0000-0001-9838-4783

CLAUDIA GONZÁLEZ CASTRO⁴*Universidad de Los Lagos, Puerto Montt (Chile)*

ID ORCID 0000-0003-3946-1843

Recibido: 02/07/2023 | Revisado: 10/10/2023
Aceptado: 10/10/2023 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.372>

RESUMEN: Las tecnologías digitales ofrecen un acceso universal e instantáneo a la información y la comunicación, incrementando con ello las oportunidades de aprendizaje, innovación, inclusión educativa y participación social de las personas. No obstante, en la última década se han acentuado en un mundo globalizado profundas diferencias en el acceso y uso de las TIC. Al mismo tiempo, existe el riesgo de que éstas se vacíen de contenido y de valores y no respeten los derechos o la dignidad de las personas. El presente artículo pretende dar respuesta, a través de una revisión

³ (lrrparra@ucm.edu.co) es profesora investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales, directora del grupo de investigación ALFA, directora de la línea de investigación Educación, Innovación y TIC; directora de Licenciaturas y de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales. Premio: Maestro destacado Universidad Católica de Manizales (2022). Publicaciones recientes: (2021), L.R. Parra Bernal, et. al., Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación, *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17 (1), pp. 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>

⁴ (claudia.gonzalez@ulagos.cl) es doctora en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura por la Universidad Austral de Chile y doctora en Cultura y Educación en América Latina, por la Universidad ARCIS. Académica Asociada, perteneciente a la Escuela de Pedagogía, al Centro de Formación Integral y al Consejo de Postgrado de la Universidad Los Lagos. Secretaria académica del programa de magíster en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Lagos. Actualmente investigadora responsable de proyecto Fondecyt 11200190 “Metáforas del discurso oficial acerca de la identidad profesional docente en los primeros años de transición a la democracia en Chile”. Numerosas publicaciones nacionales e internacionales en Revistas Académicas indexadas.

bibliográfica de fuentes, tanto de la literatura educativa como oficiales, a los retos planteados por el rápido desarrollo de las tecnologías digitales y por el sentido y las implicaciones éticas de la innovación y el desarrollo tecnológico educativo en el marco de la brecha digital. Los resultados encontrados detectan una doble vertiente de usos positivos como negativos de las TIC y apuntan a la educación como elemento clave para promover la formación en el uso crítico de las tecnologías digitales. Asimismo se muestra necesario fomentar el compromiso ético en la competencia digital, que permita un uso más humano e inclusivo de los medios tecnológicos.

PALABRAS CLAVE: brecha digital, ética de la tecnología, humanización, inclusión social, tecnologías de la información.

ABSTRACT: Digital technologies offer universal and instant access to information and communication, thereby increasing opportunities for learning, innovation, educational inclusion and social participation. However, in the last decade, in a globalized world, profound differences in access to and use of ICT have become more pronounced. At the same time, there is a risk that ICT may be emptied of content and values and fail to respect the rights and dignity of individuals. This article aims to respond, through a bibliographic review of sources, both from educational and official literature, to the challenges posed by the rapid development of digital technologies and by the meaning and ethical implications of innovation and educational technological development in the context of the digital divide. The results found detect a double aspect of positive and negative uses of ICT and point to education as a key element to promote training in the critical use of digital technologies. It is also necessary to promote ethical commitment in digital competence, allowing a more humane and inclusive use of technological media.

KEYWORDS: digital divide, ethics of technology, humanization, information technology, social inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

La persona es, a la vez, protagonista y efecto de los procesos que se dan en nuestro mundo. De ahí que nos preguntemos por el sentido y las implicaciones éticas de la innovación y el desarrollo tecnológico educativo en el marco de la brecha digital. La persona humana es un ser racional que puede conocer la verdad, elegir el bien, e interactuar con los demás. Tiene un valor

absoluto que no depende de la utilidad que aporte. Cuando se la manipula o no se respetan sus derechos y su dignidad, no se favorece la inclusión (Cabero Almenara y Ruiz Palmero, 2017). Por eso, ¿dónde quedan los derechos humanos, o la protección de datos, o los valores?, ¿qué ocurre con la formación del profesorado para que se consiga realmente una competencia digital que sea “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación [...]?” (INTEF, 2017, p. 12).

Muchos autores se han planteado la cuestión de la significación de la actividad tecnológica, ya que esta a menudo está impregnada de una carga ideológica que requiere una revisión crítica (Heredia, 2018; Fernández, 2021; López, 2019). Es innegable que las tecnologías digitales han proporcionado un acceso universal e inmediato a la información y la comunicación, lo que ha ampliado las oportunidades de aprendizaje, innovación, inclusión educativa y participación social (Davies y Merchant, 2009).

Sin embargo, también se han observado consecuencias negativas derivadas de un uso digital poco ético y responsable (Hernández, 2018; Zook, Barocas, Boyd, Crawford, Keller, Gangadharan, Goodman, Hollander, Koenig, Metcalf, Narayanan, Nelson y Pasquale, 2017; Fernández, 2021; Ortega, 2021). La brecha digital, en sus diversas interpretaciones, ha aumentado considerablemente durante la pandemia de COVID-19, hecho que nos obliga a prestar atención (Fernández-Río, López-Aguado, Pérez-Pueyo, Hortigüella-Alcalá y Manso-Ayuso, 2022).

La ética digital, según Argandoña (2019), se refiere a la incorporación de consideraciones éticas en el diseño y funcionamiento de las tecnologías en su relación con los seres humanos. En este contexto, se plantea la pregunta de si la racionalidad ética puede ofrecer pautas comunes que ayuden a orientar el desarrollo tecnológico digital hacia un enfoque más humano (Fernández, 2021; Coeckelbergh, 2021; Jobin, Ienca y Vayena, 2019). Existen iniciativas que promueven la dimensión ética en el desarrollo digital, proponiendo la creación de guías éticas con el objetivo de fomentar un uso más humano de los elementos tecnodigitales (Jobin et al., 2019).

Además de estas iniciativas, no faltan documentos oficiales que abordan este aspecto ético (European Commission, 2018; European Commission, 2020; Redecker, 2020; Kampylis, Punie y Devine, 2015). Junto a esto, la

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development of economic indicators) señala a los humanos como centro de ciudades inteligentes (OECD, 2020), o el Gobierno de España establece un marco normativo para proteger los derechos individuales y colectivos (Informe ENIA).

En el ámbito académico, se presentan propuestas que buscan que la actual digitalización contribuya a la construcción de un mundo más justo, sostenible y, sobre todo, más plenamente humano para todos, donde cada individuo pueda florecer y desarrollarse plenamente como persona (Fernández, 2021). Los profesores desempeñan un papel fundamental como guías en el fomento del aprendizaje autónomo a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Silva, Albuquerque, Bandeira, Deison y Magalhães, 2020). En este sentido, uno de los desafíos en la formación de los docentes se relaciona con la utilización ética de la inteligencia artificial y la analítica de datos para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ortega, 2021). Es importante recordar el principio de que no todo lo que es técnicamente posible es éticamente deseable.

Además, es necesario tener en cuenta también los procesos psicológicos y anímicos que se dan en las personas usuarias de las TIC. Valverde, Fernández y Revuelta (2013), al hablar de profesores innovadores en el ámbito digital, señalan que a pesar de que los docentes desempeñan un papel crucial en la introducción de cambios en la educación, sus sentimientos no suelen ser considerados en el proceso de implementación de las reformas. Sin embargo, las tecnologías digitales hacen posible el intercambio y la colaboración entre docentes, lo que les permite brindarse apoyo mutuo para superar los desafíos que se les presentan (Das Neves, Lima y Mesquita, 2021).

Los avances tecnológicos de la Inteligencia Artificial van en aumento. Para que este desarrollo salvaguarde la dignidad y los derechos humanos que se deriva de ella señalamos dos aportaciones de la UNESCO (2019, b y c): la Conferencia Mundial para la Inteligencia Artificial: “Principios para la IA: ¿Hacia un enfoque humanista?” y el Debate sobre nuevas tecnologías e inteligencia artificial titulado “Futuros tecnológicos: ¿esperanza o miedo?”; las “Nuevas normas sobre la IA” (Comisión Europea, 2021), las “Directrices éticas para una IA fiable” (Comisión Europea, 2019), o a nivel nacional la ENIA - 2025 (Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial). En efecto, Timmis des-

taca la importancia de abordar cuestiones éticas relacionadas con las nuevas formas de división digital y exclusión social, así como los riesgos asociados a la tergiversación de la verdad y la manipulación de las personas.

Por su parte, si nos referimos a las redes sociales o a la inteligencia artificial, UNESCO (2019, a) nos advierte de los riesgos que conlleva su utilización y de cómo las organizaciones nacionales e internacionales deben señalar pautas para su uso ético. Cada vez con más fuerza se va considerando la necesidad de proteger los derechos humanos en las interacciones digitales, y esto por considerarlos como derechos fundamentales de las personas (Gelman, 1997; Hamelink, 2003; Asociación para el Progreso de las Comunicaciones, 2006; James y Busher, 2007; Dynamic Coalition on Internet Rights and Principles, 2011; Gil, Lezcano y Casado, 2016; Martínez, 2018; ENIA, 2020).

Las distintas instituciones implicadas deben elaborar pautas para la protección de los derechos humanos de los ciudadanos y para el uso ético y humano de esos medios digitales. Ortega-González, Acosta-Álvarez, Ortega-Cabrera y Díaz-Cruz (2021) sostienen que las acciones emprendidas por las naciones y los sistemas educativos deben ser concebidas dentro de un marco que abarque al menos las siguientes áreas de integración: la formulación de políticas públicas y regulaciones que aborden de manera integral los diversos desafíos, el fomento de una industria de productos y servicios que promueva la soberanía digital, la ejecución de proyectos de investigación y desarrollo, la actualización de los planes de estudio oficiales y la promoción de entornos educativos tanto no formales como informales, además de la mejora y actualización de los programas de formación permanente para el profesorado.

El objetivo del presente estudio es fundamentar la necesidad de una ética informativa y formativa en el uso de tecnología, en la innovación con interacción social centrada en el alumno y en un uso ético de la información que respete la verdad.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se ha llevado a cabo siguiendo una metodología de tipo cualitativo de reflexión teórica a partir de la revisión documental no exhaustiva de

artículos y estudios relativos a las categorías del estudio expuestas en el texto. Las bases de datos consultadas han sido SCOPUS, ERIC, EBSCO, Teachers Reference y Web of Science.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Se ha comprobado que, junto con resultados positivos (soluciones tecnológicas digitales a las gestiones democráticas), se dan otros negativos (proliferación de los bulos y *fake news*; bombardeo continuo con informaciones a veces subliminales; vigilancia sin que las personas sean conscientes o den su consentimiento; uso de datos para predecir comportamientos e influir sobre los gustos, aspiraciones, creencias y necesidades de las personas; pérdida de privacidad; legitimar procesos de discriminación inaceptables). Esto requiere una atención creciente de la investigación responsable en este campo.

Así, nos encontramos con documentos oficiales que abordan esta cuestión: informes emanados de la Comisión Europea: *Ethics Guidelines for Trustworthy AI* (European Commission, 2018); *WHITE PAPER. On Artificial Intelligence - A European approach to excellence and trust* (European Commission, 2020); *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: Dig-CompEdu* (Redecker, 2020); *Promoción de un Aprendizaje Eficaz en la Era Digital - Un Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes* (Kampylis et al., 2015). Están también el escrito de la OECD (2020) que muestra como centro de las ciudades inteligentes a las personas, o el Informe ENIA-Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial. España Digital 2025 (Gobierno de España, 2020) para la protección de los derechos individuales y colectivos.

En el plano académico, entre otros, disponemos de: *Ética Tecnológica* (Martin, Shilton y Smith, 2019), *Ética de la Inteligencia Artificial* (Kaplan y Haenlein 2020; Baker-Brunnbauer 2020; Coeckelbergh, 2021) y *Ética de los Algoritmos* (Mittelstadt, Allo, Taddeo, Wachter y Floridi, 2016; Monasterio Astobiza, 2017).

Una relación de principios que contribuirían a un avance digital plenamente en consonancia con el ser humano es la que encuentran Jobin et al.

(2019), de mayor a menor repetición en 84 guías estudiadas: Transparencia; Justicia y Equidad; No maleficencia; Responsabilidad; Privacidad; Beneficencia; Libertad y Autonomía; Veracidad; Sostenibilidad; Dignidad; Solidaridad. Esto se completa con los principios éticos para un uso confiable de los elementos digitales del Grupo de Alto Nivel de la Comisión Europea (Fernández, 2021): Respeto a la autonomía humana; prevención del daño; equidad; y explicabilidad. Para conseguir todo esto es fundamental la educación.

En la formación del profesorado se debería trabajar el autocontrol, el fomento de decisiones que respeten la protección de datos, la cooperación, la elección de las herramientas y servicios que permitan la seguridad y privacidad necesarias, el uso responsable de la información, la potenciación de capacidades humanas con técnicas como aprendizaje-servicio (Gil et al. 2016; Ortega, 2021; Ruiz y García, 2020). Los elementos formativos que promuevan esta formación en el uso crítico de lo digital pueden ser: compromiso profesional para mejorar la enseñanza e interactuar con los distintos agentes de la comunidad educativa; uso responsable del contenido digital respetando las normas de derechos de autor y protección de datos personales; pedagogía digital centrada en el alumnado; evaluación y retroalimentación; participación de los estudiantes; y la formación de los estudiantes en la competencia digital (Ferrari, 2013; Kampylis et al., 2015; Redecker, 2020).

En otro orden de cosas, si nos referimos a la inteligencia artificial (IA), la Comisión Europea (2021) señala que son grandes los beneficios de la IA para nuestras sociedades, pero se deben abordar peligros como el hecho de que muchos algoritmos pueden crear incertidumbre y obstaculizar la seguridad y los derechos fundamentales. En este sentido, en el documento *Directrices éticas para una IA fiable* (Comisión Europea, 2019) se indica que es preciso prestar una atención especial a los grupos más vulnerables (niños, personas con discapacidad, aquellas que se encuentren en riesgo de exclusión, o las que pueden encontrarse sin posibilidades de acceder a la información), evitando así la brecha digital.

A nivel nacional, mencionamos ENIA - 2025 (Gobierno de España, 2020) que en su eje estratégico número 6 impulsa al fomento de procesos que puedan protejan nuestros principios y derechos. Así pues, se muestra necesario fomentar el compromiso ético en la competencia digital. Para ello, en la defini-

ción que se daba de esta competencia en el currículo de la LOE se añadía a lo anterior que supone el “conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital” y también que

La adquisición de esta competencia requiere además actitudes y valores [...] y la capacidad de interactuar socialmente en torno a ellas. Se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso. Por otra parte, la competencia digital implica la participación y el trabajo colaborativo (Orden ECD/65/2015, Anexo I, apartado 3).

En la LOMLOE (2020), en contraste, no se alude a valores sino a la necesidad de adaptarse a los cambios producidos en la sociedad. Se atenúa, por tanto, el compromiso ético en el desarrollo de la competencia digital, y en la ley se menciona solo la necesidad de una “reflexión ética”:

Este cambio de enfoque requiere de una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente en las mujeres y los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, que se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente (LOMLOE, Preámbulo, p. 5).

Asimismo, se prioriza en la educación una actitud no tanto proactiva de formar a los educandos para el control y uso ético y provechoso de los medios y tecnologías digitales, sino más bien una postura defensiva y preventiva de comportamientos perniciosos o agresivos en el uso de dichas tecnologías en edades escolares:

Las Administraciones educativas deberán establecer las condiciones que hagan posible la eliminación en el ámbito escolar de las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las TIC, con especial atención a las situaciones de violencia en la red (LOMLOE, Art. 110, apartado 5).

Teniendo en cuenta el entorno europeo, nos encontramos con el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD) (INTEF, 2017), que

adapta el Marco Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano v2.1 (DigComp) y el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu). En él se establecen las cinco áreas de la competencia digital docente (Información y alfabetización informacional; Comunicación y colaboración; Creación de contenidos digitales; Seguridad y Resolución de problemas). Dentro de cada una de ellas, están las correspondientes competencias distribuidas en seis niveles de dificultad en el manejo.

Se desprende que esta formación docente en la competencia digital debe ser lo más completa posible, de modo que abarque todos los ámbitos que van a verse afectados en su uso por los alumnos (no solo lo técnico e instrumental sino también lo pedagógico-social y lo ético y legal (Flores y Roig, 2016). Organismos como la UNESCO en el año 2011 sacó a la luz el documento “Alfabetización mediática informacional: currículo para profesores”, en el que establece unas pautas para ser usadas “como herramientas para la libertad de expresión, el pluralismo, el diálogo intercultural y la tolerancia” (p. 25), siempre con un enfoque ético, unido al fomento de un pensamiento reflexivo y crítico en el alumno, y a “decir la verdad de tal forma que las personas puedan tener la información para que sean soberanas” (p. 78).

Del mismo modo, UNESCO (2019, a) indica que “Si se quieren desarrollar y utilizar las TIC al servicio de la educación y la humanidad, es preciso reafirmar el lugar central de los valores humanos en el uso de las TIC para la educación. [...] Las innovaciones en materia de TIC plantean asimismo preocupaciones relacionadas con los derechos humanos” (p.15). En la práctica, en ciertos modelos de Educación Superior se propone una formación integral, y, sin embargo, el crecimiento personal y social de las personas queda relegado a un segundo término, mientras que es el crecimiento económico-laboral lo que realmente se busca (Nova, 2017; Estrada y Pinto, 2021; Romero y López, 2021).

A pesar de esto, es esencial considerar la retroalimentación de los estudiantes en este contexto. Varios estudios, como el de Pinto y Leite (2020), han señalado que cuando los profesores incorporan tecnologías con enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo, esto puede conducir a mejores resultados de aprendizaje. No obstante, surgen desafíos entre los estudiantes en relación con la adopción de roles colaborati-

vos y su participación, así como en el uso de herramientas de redes sociales con fines educativos, ya que su inclinación natural es utilizarlas con fines personales. Semejantes resultados en sentido positivo se han recogido en otras investigaciones. Silva et al. (2020) muestran que algunas estrategias pedagógicas relacionadas con las TIC audiovisuales para el aprendizaje, facilitan el trabajo de virtudes como el respeto, justicia social y equidad.

Además se promueven la autonomía, creatividad y protagonismo del alumnado. En este sentido, podemos dar algunas pinceladas sobre algunas de las tecnologías utilizadas en el aprendizaje ayudado por las TIC que iluminan lo indicado. Romero y López (2021), estudiando el uso de la gamificación por estudiantes de Máster del Profesorado, concluyeron que algunas ventajas se refieren a una mayor motivación ante el aprendizaje, junto con mejoras en aspectos las relaciones sociales y el comportamiento. Sin embargo, se encontraron también efectos negativos, como la sobreexposición a la tecnología, la focalización en lo lúdico descuidando en cierto sentido la finalidad educativa, o el excesivo individualismo junto con la competencia insana.

Otro elemento a tener en cuenta es el que se refiere a los procesos psicológicos y anímicos. Valverde et al. (2013), refiriéndose a profesores innovadores en el campo digital, señalan que, aunque el profesorado desempeña un papel crucial en la ejecución del cambio educativo, sus emociones a menudo no se tienen en cuenta durante la implementación de reformas. Reconocer sus sentimientos en este proceso es una fuente de crecimiento personal para los docentes, al mismo tiempo que encuentran en ello una respuesta a su propia responsabilidad de contribuir al desarrollo de los estudiantes. Los resultados positivos generan satisfacción profesional, elevan su autoestima y fomentan su deseo de seguir mejorando de manera continua en su profesión. Dravet y De Castro (2019) destacan la importancia de la formación en la ética de las relaciones entre las personas, tanto a nivel personal como social para llenar las lagunas que se presentan en estos ámbitos.

Por otra parte, es importante tener en cuenta cómo reacciona el alumnado ante la actitud educativa de los docentes. Estudios revelan que si un estudiante experimenta incomodidad, angustia o se siente agredido, su capacidad de aprendizaje se ve afectada negativamente debido a la falta de motivación: un exceso de angustia puede obstaculizar o inhibir el proceso de aprendizaje. En

efecto, cuando la relación educativa en un entorno virtual se establece de manera competente y se brinda comprensión, apoyo y un interés genuino por cada persona concreta, el bienestar psicológico de los alumnos será elevado, lo que a su vez actuará como un importante motivador para su rendimiento académico (Quiñónez, Zapata y Canto, 2018; Estrada et al., 2021).

Si consideramos la posibilidad de uso pedagógico de las redes (Tur, Marín y Carpintero, 2017; Rather, 2002), encontramos que el uso de Internet como instrumento educativo requiere estar fundado sobre los siguientes principios éticos: 1) Formulación de una política de privacidad; 2) Notificación a los participantes sobre el código ético aplicado; 3) Establecimiento de un modelo de conducta apropiada; 4) Estimulación de debates sobre cuestiones éticas; 5) Promoción del comportamiento ético de los participantes; 6) Monitorización del comportamiento de los estudiantes; 7) Empleo de software seguro; 8) Supervisión personal de la navegación en línea; 9) Seguimiento de correos electrónicos y navegación web; 10) Reforzamiento de las políticas de uso de TIC en la escuela (Cf. Gil et al., 2016, p. 6).

Respecto al ciberplagio, los alumnos perciben las causas de este en el tiempo escaso para sus trabajos (Segarra y Martínez, 2020; Espiñeira, Mosteiro, Muñoz y Porto, 2021). Pero hay otros motivos, como cierta falta de honestidad académica. Es necesario también formar al alumnado en la apropiación y aplicación de un código ético (Reche, Quintero y Marín, 2016; Espiñeira et al. 2020) y ayudarles a resistir y rechazar las muchas ofertas de fraude académico por contrato que se les hacen en Internet. Se considera cada vez con más fuerza la necesidad de proteger los derechos humanos en las interacciones digitales (Gil et al. 2016; Martínez, 2018; ENIA, 2020). Es fundamental considerar que la formación de la propia opinión, la ideología y el respeto a los derechos humanos adquieren forma, especialmente en el caso de los adolescentes, a través de sus experiencias en Internet.

El primer borrador de la Declaración de los Derechos Humanos en el Ciberespacio salió a la luz en 1997 (Gelman, 1997). Posteriormente, Hamelink (2003) mencionó los principios de libertad de expresión, protección de la privacidad, inclusión, diversidad y derecho de participación. Otro hito más sería la identificación por parte de James y Busher (2007) de tres principales “desafíos éticos”: a) el consentimiento de los participantes, b) la propiedad pública

o privada, y c) la confidencialidad y el anonimato. Por otra parte, se habló de intentar eliminar la brecha digital para acceder a las TIC en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Ginebra, en 2003, y Túnez en 2005). La Carta sobre Derechos en Internet (Asociación para el Progreso de las Comunicaciones, 2006) reclamaba el derecho a la protección de datos; a anteponer un recurso cuando ocurre una violación de derechos; a la conciencia; y a la educación. Y la Carta de Derechos Humanos y Principios en Internet (Dynamic Coalition on Internet Rights and Principles, 2011) concreta y amplía lo anterior referido a la confidencialidad y la protección de datos, la vida, la libertad y la seguridad.

A continuación, se hace un elenco de disposiciones de este tipo, en la línea de proteger y salvaguardar a las personas y sus derechos: El Grupo de Sabios sobre Inteligencia Artificial y Big Data fue creado en 2017 para estudiar las implicaciones jurídicas, sociales y éticas del uso de la inteligencia artificial y el big data. Por otra parte, la Comisión Europea (2007) abrió una consulta pública sobre noticias falsas y desinformación en línea para reforzar la calidad de la información. Posteriormente la Comisión Europea (European Commission, 2020) creó un grupo de expertos de alto nivel que emitió siete requisitos esenciales referidos a la seguridad técnica, privacidad de los datos, supervisión humana, no discriminación, bienestar social y medioambiental, y rendición de cuentas.

En ese mismo documento (European Commission, 2020) se establecieron algunas normas para facilitar la privacidad y seguridad, la protección de datos, la no discriminación y la responsabilidad civil. El “Plan de acción de Educación digital 2021-2027” (Comisión Europea, 2021) propuso en la acción 6 el uso de los datos de forma positiva, crítica y ética. Anteriormente, varios documentos del Parlamento Europeo y de la Comisión habían propugnado ese uso ético, que se resume así:

Creemos en un enfoque de la ética en la IA basado en los derechos fundamentales consagrados en los Tratados de la UE, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y la legislación internacional de derechos humanos. La base común a todos estos derechos puede considerarse arraigada en el respeto de la dignidad humana, reflejando así lo que describi-

mos como un «enfoque centrado en la persona» en el que el ser humano disfruta de una condición moral única e inalienable de primacía en las esferas civil, política, económica y social (Comisión Europea, 2019 a, p. 12).

Por su parte, la UNESCO (2019, a) indica que es preciso que se dé una reflexión acerca de las repercusiones en aspectos éticos, de derechos humanos y de capacidades humanas en el uso de las TIC en educación para utilizar las TIC en servicio de la humanidad.

4. DISCUSIÓN

En el desarrollo del mundo actual, nos encontramos con un impulso formidable en el campo digital. El centro, origen y fin de ese desenvolvimiento digital es la persona humana, un ser racional y libre, consciente del propio ser, que puede conocer la verdad y elegir el bien libremente, que puede entrar en comunión con los demás sin perder la propia identidad. Cada persona debe ser valorada por sí misma. Si es considerada en función de las cualidades que tiene o de las que carece, estamos ante una despersonalización.

La interpersonalidad es otro rasgo distintivo de la persona, por el que ésta encuentra su sentido en la relación de igualdad con otros, evitando todo lo que sea posesión o dominio. Así pues, todo lo que tenga que ver con la vida y el desarrollo –ya sea personal, familiar, profesional, relacional, social o trascendente– de cada persona humana debe ser considerado desde estas perspectivas constitutivas de la misma.

Por otro lado, el ser humano interactúa con su entorno a través de la tecnología digital, y esto conlleva unas implicaciones éticas. Es innegable que las tecnologías han generado grandes avances: acceso a grandes cantidades de información, una mayor interactividad junto con un trabajo colaborativo, nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje, posibilidades de educación de calidad para toda la vida. Sin embargo, no todo son avances en bien de la persona humana, dado que en algunos aspectos no se respeta la ética. La revolución tecnológica de la IA puede incidir de tal manera en nuestras vidas que se apo-

dere en cierto sentido de ellas. Por ejemplo, algunas aplicaciones pueden detectar noticias falsas, pero también pueden producirlas.

Hay intentos de eliminar la brecha digital para acceder a las TIC; se reclaman derechos como a la protección de datos, a anteponer un recurso cuando ocurre una violación de derechos, a la conciencia, y a la educación. En este sentido, es fundamental la formación del profesorado en el respeto a la verdad en los intercambios de información, en la protección de datos, en los valores y en los derechos humanos. En general, es imprescindible la formación ética de personas e instituciones junto con el establecimiento de marcos verificables para el control humano de la IA.

Dado que solo un uso ético de las tecnologías permite el desarrollo individual de cada persona implicada y de los distintos grupos sociales, es conveniente trabajar en la educación el sentido con que se emplean las tecnologías, formar al alumnado en la apropiación y aplicación de un código ético. La competencia digital permite aprovechar las nuevas posibilidades de las tecnologías digitales, y también facilita la participación en la sociedad del conocimiento salvando la brecha digital. De ahí que sea fundamental el desarrollo de esta competencia, tanto de docentes como de educandos, en el sistema educativo. De modo concreto, esta se refiere al trabajo crítico con los datos recolectados; las normas de conducta adecuadas e inadecuadas en el uso digital; la aplicación de los derechos de autor; las normas de seguridad. Es requisito que los docentes tengan la formación necesaria para ello.

La formación integral que se propone en ciertos modelos de Educación Superior a veces queda relegada a un segundo plano, priorizándose el crecimiento económico-laboral. Esa formación completa debería incluir lo comunicativo, lo socio-cultural, lo ético, lo relacional, lo trascendental. Un uso pedagógico de las redes conlleva colaboración, habilidades intelectuales de alto nivel, participación, compromiso y resultados de aprendizaje (Tur et al., 2017). Así, los alumnos podrán ofrecer soluciones para el desarrollo social del contexto, a través, por ejemplo, del aprendizaje servicio o el aprendizaje colaborativo, ya que se trabajan dimensiones cognitivas, relacionales, de comunicación, estéticas, morales y sociales en general. En efecto, el trabajo del profesional que educa en el uso ético de los medios digitales es de suma trascendencia.

Pero hay que tener presente que esos profesionales son, a su vez, personas que necesitan motivación y bienestar subjetivo, colaboración y comunicación con otros docentes. La dimensión relacional-afectiva debe ser considerada para la innovación en el aprendizaje digital, ya que en la formación a través de los medios digitales debe darse la adquisición racional de conocimientos (la capacidad de análisis y síntesis), la formación de la voluntad, y el fortalecimiento en lo afectivo-relacional (capacidad de vivir bien con el otro). Es decir, procurar el pensar bien y el vivir bien. Las instituciones implicadas deben elaborar pautas de usos éticos y humanos de los medios digitales para la protección de los derechos humanos. Así pues, la tarea que corresponde a las entidades gubernamentales y otras instituciones nacionales o internacionales no es irrelevante. Pero no solo les corresponde a ellas, sino a todos nosotros, ciudadanos implicados en un uso responsable y ético de las tecnologías.

5. CONCLUSIONES

Al finalizar el trabajo de revisión bibliográfica, síntesis y reflexión llevadas a cabo en el presente estudio acerca del uso humano de las TIC, se desprenden algunas conclusiones que pueden ser de utilidad en el ámbito académico para un uso más humanizante de las mismas.

Primeramente, tener en cuenta la dignidad personal conlleva considerar el mundo de los valores, de los principios morales, y también de los derechos de la persona. Sin embargo, un uso digital no del todo ético y responsable, tiene consecuencias negativas: aumento de la huella energética, proliferación de los bulos y *fake news*, bombardeo continuo con informaciones a veces subliminales, posibilidad de estar siendo sometidos a vigilancia sin ser conscientes de ello. Para evitar estos efectos perniciosos, existen propuestas en que se evidencian los esfuerzos de los investigadores para hacer que la digitalización pueda contribuir a un mundo más justo, más sostenible y más plenamente humano. En los documentos estudiados en el presente artículo, afloran principios como transparencia, justicia y equidad, no-maleficencia, responsabilidad, privacidad, beneficencia, libertad y autonomía, veracidad, sostenibilidad, dignidad y solidaridad.

En el campo de la formación docente, se concluye que es necesario que los profesores tengan la formación oportuna para poder trabajar un uso ético de las TIC, de modo que puedan estimular en sus alumnos un pensamiento crítico que distinga la verdad frente a la manipulación o la imposición de qué ideas creer sobre un determinado tema. De igual modo, ser capaces de fomentar el autocontrol en las propias decisiones; el respeto a la protección de datos; la cooperación y el uso responsable de la información. En la formación a través de los medios digitales, debe darse la adquisición racional de conocimientos, la formación de la voluntad, y el fortalecimiento en la dimensión afectivo-relacional (capacidad de vivir bien con el otro), junto con el acompañamiento e interés por cada persona concreta, impulsando la creatividad y el protagonismo del alumnado. En este sentido, los buenos resultados generan una satisfacción profesional que favorece el deseo de mejorar continuamente.

Otro aspecto que debe considerarse en el uso de competencias digitales es el referido a la contribución a la tercera función de la universidad: la proyección social o extensión universitaria. Se trata de promover, con el proceso de aprendizaje digital, una formación integral que desarrolle la visión social del alumnado y del profesorado. Se requiere en este campo fomentar la profundización y reflexión crítica para salvaguardar la dignidad y los derechos humanos en cuantos proyectos o acciones se lleven a cabo. Por ello hemos de hablar de una ética formativa e informativa.

Desde las instituciones nacionales e internacionales se requiere elaborar protocolos para proteger los derechos humanos y un uso ético y humano de esos medios digitales. Entre las disposiciones e iniciativas encontradas en el presente estudio figuran, entre otras, el Grupo de Sabios sobre Inteligencia Artificial y Big Data (La Moncloa, 2017), que estudia las implicaciones sociales, jurídicas y éticas de la utilización de la inteligencia artificial y el big data; la consulta pública de la Comisión Europea sobre noticias falsas y desinformación en línea (Comisión Europea, 2017); el “Libro blanco sobre la IA, un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza” (European Commission, 2020), con siete requisitos esenciales para la protección de los derechos fundamentales; el “Plan de acción de Educación digital 2021-2027” (Comisión Europea, 2021) en el que la acción 6 se refiere al uso de los datos de forma positiva, crítica y ética; el documento del Parlamento Europeo y la Co-

misión denominado “Generar confianza en la IA centrada en el ser humano” (Comisión Europea, 2019), para el respeto de unos principios éticos. A nivel nacional, en España destaca el Marco común de competencia digital docente (MCCDD) (INTEF, 2017) y el Marco de competencias TIC para profesores (UNESCO, 2019, a) que reclama la adopción de principios éticos en la aplicación y el uso de tecnologías en la educación.

Finalmente, si bien la tarea de velar por el uso responsable y ético de las tecnologías les corresponde a las entidades gubernamentales y otras instituciones, en general, es también una responsabilidad que atañe a cada uno de nosotros en particular.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argandoña, A. (2019). La ética y las tecnologías digitales. *European Business Ethics Network*.
<https://www.eben-spain.org/la-etica-y-las-tecnologias-digitales>
- Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC) (2006). Carta sobre derechos en internet.
http://www.apc.org/es/system/files/APC_charter_ES.pdf
- Baker-Brunnbauer, J. (2020). *Management perspective of ethics in artificial intelligence*. Recuperado de <https://rdcu.be/ccrpr>
- Cabero Almenara, J., y Ruiz-Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), pp. 16-30. Disponible: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>
- Coeckelbergh, M. (2021). *Ética de la Inteligencia Artificial*. Cátedra.
- Comisión Europea (2017). Consulta pública sobre noticias falsas y desinformación en línea. Comisión Europea, Consultas, 13 noviembre. <https://goo.gl/Vj5DS2>
- Comisión Europea (2019). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Generar confianza en la inteligencia artificial centrada en el ser humano. Document 52019DC0168f:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52019DC0168>
- Comisión Europea (2019 a). Directrices éticas para una IA fiable. Grupo de expertos de alto nivel sobre inteligencia artificial.

- <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d3988569-0434-11ea-8c1f-01aa75ed71a1>
- Comisión Europea (2021). Plan de acción de educación digital. <https://education.ec.europa.eu/es/plan-de-accion-de-educacion-digital-2021-2027>
- Comisión Europea (2021). Nuevas normas sobre la IA. <https://www.search-new.com/intl/search?q=QANDA/21/1683&srchid=140ef6069e1f494befad0a6f51f6eada&source=2f04e477311f49f99205e1ae6a45fe09>
- Dravet, F. y Castro, G. (2019). Aprendizaje, medios digitales y afecto: Propuestas para un nuevo paradigma en la educación superior. *Interface* (Botucatu), 23, e180321. <http://dx.doi.org/10.1590/interface>
- Davies, J. y Merchant, G. (2009). *Web 2.0 for schools. Learning and social participation*. Peter Lang Publishing.
- Dynamic coalition on internet rights and principles (2011). Carta de Derechos Humanos y Principios en Internet. Disponible: http://diadeinternet.org/pdfs/Internet_Derechos_Principios.pdf.
- Espiñeira, E., Mosteiro, M., Muñoz, J., y Porto, A. (2020). La honestidad académica como criterio de evaluación de los trabajos del alumnado universitario. *RELIEVE*, 26. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17097>
- Espiñeira, E., Muñoz, J., Gerpe, E., y Castro, M. (2021). Ciberplagio como soporte digital en la realización de trabajos académicos. *Comunicar*, 68, pp. 119-128. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-10>
- Estrada, B. y Pinto, A. M. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17(1), pp. 168-184. ISSN: 1900-3803. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265467418011>
- European Commission, y Independent High Level Expert Group On AI (20 de December de 2018). Ethics Guidelines for Trustworthy AI. R. Disponible: <https://www.aepd.es/sites/default/files/2019-12/ai-ethics-guidelines.pdf>
- European Commission (20 December 2020). White Paper. On Artificial Intelligence-A European approach to excellence and trust. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_en.pdf
- Fernández Fernández, J.L. (2021). Hacia el humanismo digital desde un denominador común para la ciber-ética y la ética de la inteligencia artificial. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 10 (17), pp. 107-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5136247>

- Fernández Río, J., López-Aguado, M., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Manso-Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: Una investigación sobre profesorado y familias. *Revista Complutense de Educación*, 33 (2), pp. 351-360. <https://doi.org/10.5209/rced.74389>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Flores, C. y Roig, R. (2016). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de competencias digitales para estudiantes de Pedagogía. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), pp. 209-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409015>
- Gil, M., Lezcano, F., y Casado, R. (2016). Principios éticos en investigación educativa con PLE aplicados a una experiencia internacional. *EduTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (57), a340. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.57.747>
- Gelman, R.B. (1997). Draft Proposal: Declaration of Human Rights in Cyberspace. <http://www.be-in.com/10/rightsdec.html>
- Gutiérrez, F. M. y Leguizamón, M. C. (2021). Alfabetización Informacional: una vía de acceso a la información confiable. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 23 (36)
- Gobierno de España (diciembre de 2020). ENIA. Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial. Versión 1.0. https://portal.mineco.gob.es/RecursosNoticia/mineco/prensa/noticias/2020/201202_np_ENIAv.pdf
- Hamelink, C.J. (2003). Human Rights for the Information Society. En B. Girard; S. Ó Siochrú, S. (Eds.). *Communicating in the Information Society*. UNRISD.
- Heredia, D. (2018). ¿Qué constituye al ser humano como ser humano? Un intento de tomar parte en la búsqueda a una pregunta básica del quehacer filosófico. En: Humanos e inhumanos. Qué nos asemeja y qué nos diferencia de las restantes especies animales. Naturaleza y Libertad. *Revista de estudios interdisciplinarios*, 10 (volumen monográfico), pp. 143-154.
- Hernández, T. (2018). Ética y maximalismo digital: necesidad del pensamiento crítico sobre las tecnologías. *Anuario ThinkEPI*, 12, 352-355. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.59>
- James, N. y Busher, H. (2007). Ethical issues in online educational research: Protecting privacy, establishing authenticity in email interviewing. *International Journal of Research and Method in Education*, 30 (1), pp. 101-113.
- Jobin, A., Ienca, M., y Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Natura Machine Intelligence* 1 (9), pp. 389-399.

- Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2015). *Promoción de un Aprendizaje Eficaz en la Era Digital - Un Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes*, EUR 27599.
<https://doi.org/10.2791/54070>
- Kaplan, A. y Haenlein, M. (2020). Rulers of the world, unite! The challenges and opportunities of artificial intelligence. *Business Horizons*, 63, pp. 37-50.
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, M. (2019). Del hombre-máquina a la máquina-hombre. Materialismo, mecanicismo y transhumanismo. En: Inteligencia Artificial y Antropología Filosófica. ¿Es posible transferir la mente humana a un soporte no biológico?, editado por Teodoro Sánchez-Ávila Sánchez- Migallón. Naturaleza y Libertad. *Revista de estudios interdisciplinarios*, 12 (volumen monográfico), pp. 179-190.
- Martin, K., Shilton, K. y Smith, J. (2019). Business and the Ethical Implications of Technology: Introduction to the Symposium. *Journal of Business Ethics*, 160, pp. 307-317.
- Martínez, R. (2018). Transformación digital y diseño orientado a la privacidad en la Universidad. *RUIDERAe: Revista de Unidades de Información*, pp. 13-25.
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., y Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data and Society*, 3 (2), pp. 1-21.
- Monasterio Astobiza, A. (2017). Ética algorítmica: Implicaciones éticas de una sociedad cada vez más gobernada por algoritmos. *Dilemata*, 24, pp. 185-217.
- Neves, R.M.; Lima, R.M. y Mesquita, D. (2021). Teacher competences for active learning in Engineering Education. *Sustainability*, 13 (16), 9231. <https://doi.org/10.3390/su13169231>
- Nova, A. (2017). Formación integral en la Educación Superior: Análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis y Saber*, 8(17), pp. 181-200. <https://doi.org/10.19053/22160159>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

- OECD, y FORUM, I. T. (2020). Leveraging digital technology and data for human-centric smart cities. The case of smart mobility. Report for the G20 Digital Economy Task Force. OECD.
- Ortega González, D., Acosta Álvarez, C. L., Ortega Cabrera, F. y Díaz Cruz, Y. (2021). Retos de la educación contemporánea ante la virtualización y ubicuidad de los entornos sociales. *Revista Conrado*, 17(78), pp. 32-39.
- Parlamento Europeo (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006.
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Pinto, M. y Leite, C. (2020). Digital technologies in support of students learning in Higher Education. Literature review. *Digital Education Review*, 37, pp. 343-360.
<https://doi.org/10.1344/der.2020.37.34>
- Quiñónez, S.H., Zapata, A. y Canto P.J. (2018). Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Docente*, 9 (17), pp. 195-224.
<http://dx.doi.org/10.23913/ride.v9i17.378>
- Rather, M. (2002). Strategies for Teaching Internet Ethics. *Delta Pi Epsilon Journal*, 44, pp. 73-79.
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017).
- Reche, E., Quintero, B., y Marín, V. (2016). De la competencia informacional al ciberplagio en Educación Primaria. *Etic@net*, 16(2).
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v16i2.11924>
- Romero, M. y López, M. (2021). Luces, sombras y retos del profesorado en torno a la gamificación apoyada en TIC: Un estudio con maestros en formación. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), pp. 167-179.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.470991>
- Ruiz, M. y García, J (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la Educación Superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1).
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Segarra-Saavedra, J., y Martínez-Sala, A.M. (2020). Percepción del plagio y uso de herramientas antiplagio por parte del alumnado universitario. *Redes de Investiga-*

- ción e Innovación en Docencia Universitaria*, 2020. 409-424. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
<https://bit.ly/3ejaOao>
- Silva, A. N., Albuquerque, M., Bandeira, M.C., Deison, L. y Magalhães, I. (2020). El uso de la metodología activa en el campo de las Ciencias Sociales en Salud: Relato de experiencia de producción audiovisual por los estudiantes. *Interface (Botucatu)* [online], 24, e190231.
<http://dx.doi.org/10.1590/interface.190231>
- Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R., y Oldfield, A. (2016). Rethinking assessment in a digital age: Opportunities, challenges, and risks. *British Educational Research Journal*, 42(3), pp. 454-476.
<https://doi.org/10.1002/berj.3215>
- Tur, G., Marín, V. y Carpintero, J. (2017). Uso de Twitter en la Educación Superior en España y EE.UU. *Comunicar: Revista de investigación en educación en medios*, 25 (51), pp. 19-27. <http://dx.doi.org/10.3916/C51-2017-02>.
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículo para profesores*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- UNESCO (2019, a). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*.
- UNESCO (2019) b). Conferencia Mundial para la Inteligencia Artificial: “Principios para la IA: ¿Hacia un enfoque humanista?”
<https://exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/unesco/es/Comunicacion/Noticias/Paginas/Articulos/Conferencia-Mundial-sobre-Inteligencia-Artificial.aspx>
- UNESCO (2019) c). Debate sobre las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial: “Futuros tecnológicos: ¿esperanza o miedo?”
<https://en.unesco.org/news/unesco-hosts-debate-ethics-new-technologies-and-artificial-intelligence-tech-futures-hope-fear>
- United Nations (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. United Nations General Assembly. Disponible:
<http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Valverde, J., Fernández, M.R. y Revuelta, F.I. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC. Su influencia en profesorado innovador. *Educación XXI*, 16 (1), pp. 255-280.
- Zook, M.; Barocas, S.; Boyd, D.; Crawford, K.; Keller, E.; Gangadharan, S.P.; Goodman, A.; Hollander, R.; Koenig, B.; Metcalf, J.; Narayanan, A.; Nelson, A. y Pasquale, F. (2017). Ten simple rules for responsible big data research. *PLOS Computational Biology*, 13 (3) e1005399.
<https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1005399>

Comunidades de aprendizaje educativas: un enfoque Integral

*Educational Learning Communities: A comprehensive
approach*

EVA ORDÓÑEZ OLMEDO¹

Universidad Católica de Ávila (España)

ID ORCID 0000-0002-6220-0302

NOELIA GUTIÉRREZ MARTÍN²

Universidad Católica de Ávila (España)

ID ORCID 0000-0002-3524-1280

¹ (eva.ordonez@ucavila.es) es profesora Contratada Doctora en la Universidad Católica de Ávila, con un sexenio de investigación, directora del grupo de investigación de Diversidad Educativa (GIDE); premio extraordinario Doctorado por la Universidad Pablo de Olavide, Licenciada en Psicopedagogía. Entre sus publicaciones: (2021), Ordóñez Olmedo, E., et. al. Las Competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el alumnado universitario. Pixel-Bit: *Revista de medios y educación*, 60, pp. 153-167; (2021), Pérez-Escolar, M., Ordóñez-Olmedo, E., & Alcaide-Pulido, P. Fact-checking skills and project-based learning about infodemic and disinformation. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100887; (2020), Gómez-Galán, J.; Vergara, D.; Ordóñez-Olmedo, E.; Veytia-Bucheli, M.G. Time of Use and Patterns of Internet Consumption in University Students: A Comparative Study between Spanish-Speaking Countries. *Sustainability*, 12, 5087. <https://doi.org/10.3390/su12125087>

² (noelia.gutierrez@ucavila.es) es directora del Centro de Proceso de datos y profesora Contratada Doctora en la Universidad Católica de Ávila, perteneciente al grupo de investigación

Recibido: 01/09/2023 | Revisado: 23/10/2023
Aceptado: 23/10/2023 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.379>

RESUMEN: Este artículo se sumerge en el análisis de la interacción entre la transformación digital y el humanismo en el contexto de las comunidades de aprendizaje educativas, con un enfoque particular en la perspectiva de Ramón Flecha. Desde la concepción pionera de las Comunidades de Aprendizaje (CdA) hasta sus enfoques innovadores de implementación en entornos educativos a través de un modelo dialógico, este análisis subraya cómo estos elementos pueden converger para fomentar un proceso de aprendizaje que refleje la naturaleza esencial del ser humano. En este contexto, se plantea una reflexión profunda sobre el potencial de la tecnología educativa para abordar desafíos, siempre que se utilice de manera responsable y evitando su abuso. La era digital en la que nos encontramos destaca el potencial de la tecnología para satisfacer el innato deseo de la humanidad de aprender, crecer y establecer conexiones significativas. En última instancia, este análisis resalta la convergencia potencial entre la tecnología y los aspectos humanos en la educación, señalando un camino hacia un futuro más enriquecedor y armonioso en el contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: comunidades de aprendizaje, humanismo, tecnología educativa, transformación digital,

ABSTRACT: This article delves into the analysis of the interaction between digital transformation and humanism in the context of educational learning communities, with a particular focus on the perspective of Ramón Flecha. From the pioneering

de Diversidad Educativa (GIDE). Doctora en Comunicación Social por la Universidad CEU San Pablo, Graduada en Ingeniería de Sistemas de Información y Máster en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible por la Universidad Católica de Ávila. Entre sus publicaciones: (2022), Gutiérrez Martín, N. Percepción de los menores de falta de consecuencias para el infractor en redes sociales. En Martínez Pastor, E. y Blanco Ruiz, M. (eds.) *Menores y medios sociales: miradas desde la educación, la creación y el consumo mediático* (pp. 161-170). Fragua; (2021), Ordóñez Olmedo, E., & Gutiérrez Martín, N. Necesidad educativa: la transformación digital. En A. Cotán Fernández & J. C. Ruiz Sánchez (eds.), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las ciencias sociales* (pp. 1193-1210). Dykinson; (2020), Gutiérrez, N. & Ordóñez-Olmedo, E. *Risks of Social Networks for Minors: An Exploratory, Descriptive and Mixed-Methodology Study*. *International Journal of Educational Excellence*, 6. pp. 97-121. <https://doi.org/10.18562/IJEE.060>

concept of Learning Communities (CdA) to their innovative implementation approaches in educational settings through a dialogical model, this analysis underscores how these elements can converge to foster a learning process that reflects the essential nature of the human being. In this context, a profound reflection is raised regarding the potential of educational technology to address challenges, provided it is used responsibly and avoids abuse. The digital era in which we find ourselves highlights the potential of technology to satisfy humanity's innate desire to learn, grow, and establish meaningful connections. Ultimately, this analysis emphasizes the potential convergence between technology and human aspects in education, pointing the way towards a more enriching and harmonious future in the educational context.

KEYWORDS: digital transformation, humanism, learning communities, technology educational.

1. INTRODUCCIÓN

En el dinámico y enriquecedor entorno educativo, se alza un escenario donde convergen múltiples elementos esenciales para el desarrollo integral de los individuos y la sociedad en su conjunto. En este contexto, las comunidades de aprendizaje se erigen como un pilar fundamental, un espacio donde el conocimiento fluye en formas inesperadas, donde la interacción y la colaboración dan lugar a la comprensión profunda y al crecimiento personal. Sin embargo, para comprender en su totalidad el alcance y la potencia de estas comunidades, es crucial explorar las diversas dimensiones que las conforman.

Una de estas dimensiones fundamentales es la participación activa de las familias en el proceso educativo. La inclusión de las familias en las comunidades de aprendizaje no solo fortalece los lazos entre el hogar y la escuela, sino que también amplía las perspectivas y enriquece el ambiente educativo con diferentes experiencias y conocimientos. La interacción entre docentes, estudiantes y familias crea un entorno colaborativo donde se forjan conexiones significativas y se fragua un compromiso compartido con el aprendizaje, esto es lo que se pretende con la instauración de comunidades de aprendizaje en centros educativos de difícil desempeño.

Las comunidades de aprendizaje son un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y

educativa, mediante la participación de la comunidad (Aguilar, 2010). Se basa en la idea de aprender en la interacción con otras personas, es decir, en aprender de los demás y con los demás, donde el factor humano es el motor de cambio.

Dentro de este contexto participativo, emergen diversos modelos de intervención en las comunidades de aprendizaje. Estos modelos, que pueden ser disciplinares, mediadores o dialógicos, delinear la forma en que los conflictos son abordados y las dinámicas grupales son gestionadas. Cada modelo aporta una perspectiva única, desde la imposición de normas hasta la búsqueda de soluciones compartidas a través del diálogo. Esta diversidad de enfoques crea un marco donde la convivencia y la cooperación se entrelazan de maneras enriquecedoras.

La transformación digital y el humanismo en comunidades de aprendizaje educativas, si bien parecen dos conceptos contrastantes, que serán tenidos en cuenta, realmente son una fuente inagotable de recursos que pueden facilitar su simbiosis. La tecnología, lejos de ser una amenaza para la esencia humana, se convierte en una herramienta que potencia nuestra búsqueda innata de conocimiento y conexión. En este artículo, se explorarán estas dimensiones vitales y cómo se entrelazan en el tejido mismo de las comunidades de aprendizaje.

2. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) son un proyecto de transformación social de centros educativos para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia (Elboj et al., 2002). La primera Comunidad de Aprendizaje se ubicó en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí. Este centro, empezó su funcionamiento en 1978 con un proyecto de trabajo coordinado entre barrio y escuela (Izquierdo y García, 2022). En la actualidad se ha convertido en un referente educativo a nivel internacional.

El éxito de esta Comunidad de Aprendizaje y el estudio de diferentes proyectos educativos internacionales de éxito condujo a la creación del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA,

1998), de la Universidad de Barcelona. En la actualidad las CdA se extienden por diferentes comunidades autónomas españolas y también por diferentes países.

Las Comunidades de Aprendizaje, avaladas por la Comunidad Internacional, tienen tal importancia debido a que su modelo educativo está basado en diferentes teorías a nivel mundial. Estas teorías parten de la importancia de la interacción para desarrollar el aprendizaje desde un modelo inclusivo donde los agrupamientos son heterogéneos (Aubert et al., 2008). Este modelo de CdA ha supuesto un impacto educativo a nivel mundial por la mejora de la convivencia, la superación del fracaso escolar, el desarrollo de la educación intercultural y la reducción del absentismo.

Las interacciones realizadas entre el alumnado se ven incrementadas por diferentes colectivos que participan en la escuela (profesorado, familiares, vecinos del barrio, asociaciones, antiguos alumnos, alumnado de la universidad...). Todas estas personas incorporan en el centro educativo una gran diversidad de perfiles, no solo en términos profesionales sino también culturales, étnicos, religiosos, de estilos de vida, lingüísticos... En las diferentes actuaciones de éxito bajo el modelo dialógico, el alumnado interactúa para mejorar su aprendizaje tomando como referentes el voluntariado que interviene en el centro. Creando un espacio de intercambio del que todos se benefician (Aguilera et al, 2015).

Las Comunidades de Aprendizaje están centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante, mejorando sus resultados académicos, la forma de relacionarse con otros individuos, las relaciones sociales, la convivencia y la madurez. Algunos estudios como los de Cooper y Robinson (2000) afirman que en las escuelas donde se desarrolla una CdA se crean un ambiente facilitador del aprendizaje del alumnado, mejorando la colaboración entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, favoreciendo la relación entre el alumnado y el profesorado, elevando las tasas de participación en las actividades extraescolares y reivindicando valores que hacen que el entorno sea más humano y menos complicado.

En este sentido, las distintas Comunidades tras su periodo de transformación han presentado tasas más altas de asistencia escolar, una mayor implica-

ción de las familias en las actividades escolares y actitudes más positivas en los discentes y docentes.

Dentro de los centros que desarrollan proyectos de CdA se producen unos resultados esperanzadores en la resolución de conflictos a través de la práctica del modelo dialógico de prevención y resolución de conductas fuera de la norma establecida, haciendo frente con éxito a cualquier tipo de conflicto que aparezca en el centro educativo.

3. LOS RETOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las dificultades identificadas en la implementación de CdA incluyen una amplia gama de desafíos, tal y como han investigado Cantero et al. (2018). El director de la CdA se enfrenta a numerosas tareas que requieren una gestión eficiente, mientras que la falta de tiempo para la planificación y organización del proyecto representa una limitación significativa. Además, el director asume la responsabilidad de la formación del profesorado y otros miembros de la comunidad educativa, lo que agrega una carga adicional.

La inestabilidad del personal docente en el centro y la escasa participación de la comunidad educativa y otras instituciones son obstáculos clave para el éxito de la CdA. La falta de sistematicidad en la realización de las Actividades de Enriquecimiento (AE) y la ausencia de instrumentos específicos de evaluación del proyecto plantean desafíos adicionales. En este contexto, se requiere un enfoque de liderazgo democrático para abordar estos retos de manera efectiva y lograr una implementación exitosa de las CdA.

A pesar de que se ha demostrado que las CdA funcionan en todos los tipos de contexto (Cantero y Pantoja, 2016; INCLUD-ED, 2011), se parte de la base de que el conocimiento de dicho contexto es esencial para establecer diferentes estrategias para la organización de las distintas AE, de captación de voluntariado, de formación, etc. A esto lo llama Nye (2011, p.101) “inteligencia contextual” y también “capacidad diagnóstica intuitiva”. Se trata por un lado de capacidad para adaptarse a las necesidades y expectativas de los seguidores o a los problemas y dificultades latentes o incipientes.

4. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

La comunidad CREA (Community of Research on Excellence for All) en 2018 estableció que existen ciertos criterios indispensables para que una actuación educativa pueda considerarse de éxito. De este modo, con la aplicación de estas actuaciones deben generarse mayores mejoras en los resultados académicos de todo el alumnado; además deben ser actuaciones transferibles a diversos contextos obteniendo resultados semejantes, que existan evidencias basadas en investigaciones científicas involucrando a toda la comunidad educativa.

Existen actuaciones educativas de éxito, como son los grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, biblioteca tutorizada, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, que tienen impacto en la mejora de los aprendizajes y en el proyecto escolar (Flecha, 2015; Macías-Aranda, 2017).

Pero, es en la formación de familiares donde se remarca la importancia de la formación permanente para toda la comunidad educativa. Del mismo modo que el profesorado debe recibir formación permanente, también es importante que los familiares puedan recibirla, especialmente en contextos sociales en los que las personas adultas no han podido acceder a una formación académica de calidad (INCLUD-ED, 2011).

Se busca así que el centro educativo incorpore en su plan de formación cursos para familiares. La formación de familiares debe ser dialógica y responder a las necesidades de la sociedad para lograr la inclusión y conexión directa con la realidad del centro educativo, que en este momento destaca por ser uno de los aspectos más relevantes, el uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC).

Además, con la participación educativa de la comunidad se favorece la creación de espacios de decisión real sobre todos los aspectos relacionados con la educación de sus hijos. Esta forma de participación democrática es muy beneficiosa para la convivencia intercultural en los centros, ya que promueve un reconocimiento igualitario de las voces de todas las personas, independien-

temente de su origen cultural o étnico. Siguiendo el nombrado proyecto INCLUD-ED (2011), se determinaron cinco tipos de participación de las familias y de la comunidad en los centros escolares:

a) La participación informativa supone que el centro transmite información a las familias y estas exclusivamente la reciben por diferentes vías y sin más posibilidades de participar. Esta participación es la que actualmente se sigue en la mayoría de los centros por imperativo legal, a través de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) (Gomariz-Vicente et al., 2019).

b) La participación consultiva acerca levemente a las partes, ya que los progenitores o tutores pueden formar parte de los órganos de gobierno de los centros de forma meramente consultiva. De nuevo es la ley la que especifica este modelo de participación, por medio de los Consejos Escolares. En el nivel de la participación decisoria, los padres o tutores pueden participar en la toma de decisiones referentes a los contenidos de enseñanza y a los procesos de evaluación.

c) La participación evaluativa incrementa la presencia de las madres y los padres en los procesos de evaluación, tanto del alumnado como del centro educativo.

d) La participación educativa es la más inclusiva de todas ya que las familias intervienen en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en su propia formación.

Además de las evidencias expuestas en el proyecto INCLUD-ED (2011), la propia realidad escolar ha demostrado que son los tres últimos tipos de participación los que contribuyen al éxito escolar, y son precisamente los tipos que menos practican las familias en las escuelas españolas.

Los centros educativos deben repensar su enfoque educativo para atender la creciente diversidad de estudiantes en el aula y fuera de ella (López-Azuaga et al., 2020). Como respuesta a esta necesidad surge el modelo de educación inclusiva, que engloba prácticas como las desarrolladas en las comunidades de aprendizaje, espacios donde desarrollar una comprensión común de la ética escolar que promueve una educación de calidad para todos (García-Carrión, 2016; Pavlović-Babić et al., 2018).

Las nuevas formas de trabajo colaborativo y el aumento de la participación familiar, desde una perspectiva democrática, originan la mejora académi-

ca dentro de los centros educativos con mejores resultados y reducción de los conflictos (Segovia y García-Cabrera, 2020).

Los centros educativos pueden contribuir a la creación de condiciones específicas para superar algunas barreras que impiden el surgimiento de respuestas comunitarias (Girbés-Peco et al., 2020). Dichas barreras son el desconocimiento de las vías de participación, carencia de experiencia escolar previa, posibles dificultades lingüísticas, dificultad en compatibilizar el trabajo y las obligaciones familiares con la participación en la escuela; desconocimiento de los órganos y canales de participación; canales de comunicación poco efectivos; percepción de una junta cerrada a la entrada de otros padres; conflictos; actitudes del equipo directivo y del profesorado poco favorables a la participación de las familias, entre otros.

Sin embargo, pese a existir espacios para llevar a cabo una formación de familiares, la relación entre los participantes, el personal docente y el equipo directivo de la escuela es débil o inexistente.

Por ello, experiencias de éxito recogidas en estudios académicos afirman que la introducción de asistentes gitanos en el aula está ayudando a superar las barreras culturales para la participación de las familias, lo que conlleva un impacto positivo en los resultados cognitivos y académicos de los alumnos de esta etnia, además de su desarrollo socioemocional. Se debe enfatizar el papel crucial que tiene el personal gitano en la construcción de la confianza entre la familia, la comunidad y la escuela (Klaus y Siraj, 2020). Asimismo, el papel de la mujer en dicha cultura ha resultado cambiante en las últimas décadas, gracias a que las CdA se consolidan como argumentos sólidos ante los prejuicios conservadores del papel cultural que se tenían sobre ellas, muy alejado del ámbito académico e instaurado en el cuidado del hogar y la familia.

5. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En el dinámico entorno de las comunidades de convivencia, donde las interacciones humanas convergen en un crisol de perspectivas y experiencias, la gestión de conflictos y la promoción de una convivencia armoniosa se convierten

en pilares fundamentales. En este contexto, diversos enfoques de intervención han sido desarrollados para abordar los desafíos inherentes a la convivencia, y entre ellos destacan los modelos de carácter disciplinar, mediador y dialógico, cada uno portador de un enfoque y una visión única en la gestión de conflictos y la promoción de la cooperación (Flecha y García, 2007).

5.1. Modelo disciplinar

El modelo disciplinar, arraigado en enfoques más tradicionales, se centra en la aplicación de normas y reglas preestablecidas con el fin de mantener el orden y control en las comunidades. Si bien este enfoque puede ser eficaz para la imposición de límites y la prevención de comportamientos disruptivos, a menudo carece de la profundidad necesaria para abordar las raíces subyacentes de los conflictos y no fomenta una comprensión genuina entre las partes involucradas (Flecha y García, 2007; Vizcarra et al., 2016).

5.2. Modelo mediador

El enfoque mediador, por otro lado, busca facilitar la comunicación y el entendimiento entre las partes en conflicto a través de la intervención de un tercero neutral. El mediador actúa como un facilitador imparcial, ayudando a las partes a explorar sus diferencias y trabajar hacia soluciones mutuamente aceptables. Este modelo fomenta la toma de responsabilidad y el empoderamiento de los implicados en la resolución de sus propios conflictos, promoviendo una mayor autonomía y un sentido de cooperación (Vizcarra et al., 2016).

5.3. Modelo dialógico

El modelo dialógico es definido por diferentes autores (Flecha y García, 2007; Oliver y Valls, 2004; Domínguez, 2018) como un modelo de convivencia que fomenta diferentes actuaciones de éxito, una distribución y organización esco-

lar distinta. De esta forma la educación se convierte en una forma de hacer diálogo a través de la cual el alumnado aprende a construir el mundo siguiendo el modelo o la guía que le ofrece un adulto.

Para que se pueda implantar el modelo dialógico en centros educativos primeramente se deben introducir actuaciones educativas de éxito como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas que garanticen el aprendizaje a todos los discentes.

También puede darse la apertura de espacios de diálogo sobre violencia de género y convivencia en el centro educativo. Se debe aplicar la fundamentación del trabajo por la mejora de la convivencia en criterios basados en evidencias científicas de rigor internacional.

Por otra parte, el ambiente que se crea en un proceso de lectura dialógica, donde el diálogo es igualitario y donde las personas mantienen relaciones horizontales, de solidaridad, apoyo y aprendizaje, es ya un contexto de cambio que está pensado para potenciar las posibilidades que todas las personas tienen para transformar sus vidas y su entorno (Ferrada y Flecha, 2008).

El modelo dialógico, propuesto por Flecha y García (2007), trasciende a los enfoques anteriores al centrarse en la construcción conjunta de significado a través del diálogo y la colaboración. Esta perspectiva reconoce la diversidad de experiencias y perspectivas presentes en una comunidad y busca crear un espacio donde se puedan compartir y discutir diferentes puntos de vista. El diálogo se convierte en la herramienta central para comprender profundamente las razones detrás de los conflictos, promoviendo la empatía y la resolución colaborativa.

En el contexto de la prevención y resolución de conflictos, Flecha y García (2007) destacan la importancia de emplear una serie de pautas que fomenten la comunicación y la cooperación. Estas pautas incluyen la escucha activa, el respeto mutuo, la búsqueda de puntos en común, el reconocimiento de las emociones involucradas y la búsqueda de soluciones que beneficien a todas las partes. Estas estrategias no solo abren la puerta a soluciones más duraderas, sino que también fortalecen los lazos y la confianza dentro de la comunidad.

La práctica del modelo dialógico intenta encontrar soluciones consensuadas desde el apoyo entre iguales, a los problemas que se plantean dentro del seno escolar. Este modelo deriva de la práctica de las diferentes actuaciones de

éxito, donde el protagonismo recae sobre la comunidad como responsable para abordar los diferentes conflictos.

La ética procedimental utilizará el diálogo para la resolución a través de la participación, el aprendizaje de la norma y la prevención. Una de las primeras metas es entender que la Comunidad participa a través de la diversidad de sus voces, culturas, identidades, experiencias, ideologías, edades, para construir y superar las conductas inadecuadas.

6. TERTULIAS DIALÓGICAS

Las actuaciones de éxito son fundamentales para incrementar el número de interacciones en el alumnado, promoviendo la solidaridad, lazos de empatía entre los discentes y el voluntariado. Estas actuaciones han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en todos los lugares donde se han llevado a cabo. Incluso investigaciones realizadas en la Universidad de Deusto (Ortúbe et al., 2021) han destacado que se desarrollan más Funciones Psicológicas de Orden Superior cuanto mayor es la práctica de las Tertulias Dialógicas.

Algunas de esas actuaciones de éxito son la formación de familiares, los grupos interactivos, la participación de las familias de tipo decisorio, evaluativo, educativo, la apertura del centro más tiempo, las bibliotecas tutorizadas y las tertulias dialógicas. Dentro de estas últimas, los participantes trabajan los clásicos universales a través de la literatura, la ciencia, la música o el arte (Domínguez, 2017).

También existen las conocidas tertulias dialógicas pedagógicas donde los textos forman parte de artículos o libros de pedagogía con alto impacto dentro de la comunidad científica. Esto posibilita un mejor acercamiento y entendimiento del texto que se trabaja (Barros-del Rio et al., 2020). Con esta actuación de éxito se potencia el desarrollo de las competencias, pero también se transforma el contexto social a través de los testimonios personales de cada uno de los individuos que participan en las tertulias y que enriquecen al grupo.

Las tertulias dialógicas se configuran como entornos pedagógicos en los cuales los estudiantes (del centro o de prácticas universitarias) tienen la oportu-

tunidad de participar activamente en debates y reflexiones de manera que puedan otorgar una significación personal y contextual al objeto de estudio.

El poder de la tertulia fue subrayado por Paulo Freire (2004) porque afirmaba que la lectura no era un acto mecánico y descontextualizado, sino que era una apertura al diálogo sobre el mundo y con todo el mundo. Los títulos elegidos deben pertenecer a los clásicos, porque estas “obras que se leen al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades” (Valls et al., 2008, p. 80). Las tertulias dialógicas son actividades que incluyen innovaciones didácticas que pueden ser aplicadas en todos los niveles educativos. Son actuaciones educativas de éxito que se desarrollan en CdA para implicar a toda la comunidad educativa.

Los componentes de las tertulias ya sean docentes, intelectuales universitarios, familiares, vecinos, personal no docente o alumnado participan en la sesión como iguales contribuyendo a la idea de CdA donde se “parte de la premisa de que las desigualdades sociales deben ser tratadas desde un modelo educativo dialógico” (Fernández-Carrión, 2015, p. 75). A través de las tertulias se contribuye en cierto modo al almacenamiento del conocimiento y la información. Además del desarrollo cognitivo, la mejora en la comprensión y la velocidad lectora. Mediante esta actuación de éxito, el alumnado es capaz de ofrecer un significado a las emociones propias, pero también a la de los demás.

Por otro lado, se obtiene un aprendizaje de valores y normas sociales. Estos aparecen tanto en las lecturas como en las intervenciones personales de cada uno de los participantes. Además, leer favorece la inteligencia emocional, el alumnado desarrolla la empatía, porque se siente identificado en los comentarios de sus iguales. Se trata de un proyecto de altas expectativas, haciendo que el alumnado mejore sus metas, se produce un aumento del vocabulario, la expresión oral, el juicio crítico, la comunicación y la reflexión. La utilización activa del lenguaje a través de las tertulias ofrece la posibilidad de comunicarse y así desarrollar procesos cognitivos variados y el enriquecimiento del pensamiento, facilitando la posibilidad de pensar y expresar las ideas propias.

El alumnado cada vez más competente oralmente, mejora notablemente su capacidad de argumentación y reflexión. Se consigue, además, la motivación del alumnado por la lectura en los colegios y se reduce notablemente las tasas de absentismo. Este alumnado asistirá de forma más regular a clase, reduciendo las desigualdades del centro educativo.

Las tertulias dialógicas son parte de una corriente teórica educativa que supone la transformación de la comunidad para contribuir a la resolución de problemas sociológicos. Por esta razón, el compromiso, que es asumido dentro de las diferentes actuaciones de éxito y en concreto de las tertulias dialógicas, no se basa en las posiciones de poder que pueden ejercer determinadas figuras como las docentes, sino en “los argumentos que cada persona y colectivo aportan a un diálogo igualitario” (Vargas y Flecha, 2000, p. 86).

Todos aquellos intelectuales y profesionales que participan en ella lo hacen no desde la lente del que conoce muchos contenidos, sino desde el análisis que realiza él que “sabe escuchar las preguntas y ayudar a buscar las respuestas, creando a través de este proceso nuevo conocimiento” (Flecha, 2000, p. 34). En una CdA, el talento de cada uno de los niños y niñas es reconocido y fomentado al máximo. Por ello, es necesario valorar el potencial de cada uno de los alumnos, ya que el rendimiento escolar cada vez menos depende de lo que ocurre en el colegio y más de la interacción del alumnado con otros ámbitos (Fernández-Jiménez, 2022).

Las tertulias literarias dialógicas están principalmente basadas en actos comunicativos dialógicos. Esta comunicación no se define por relaciones de poder sino por la interacción que se crea desde la igualdad, desde el respeto de la diferencia. Se trata de actuaciones que dinamizan las interacciones dialógicas, pero no perdiendo de vista el contexto donde se ubican y las desigualdades entre los sujetos que influyen en la comunicación (Álvarez et al., 2013).

7. LOS DESAFÍOS DE LA TECNOLOGÍA FRENTE AL HUMANISMO

En la encrucijada de la transformación tecnológica y la esencia humana que se fomenta con las CdA, se emerge un gran desafío frente al impacto que puede tener la digitalización en los centros educativos. La digitalización ha

irrupido en el ámbito educativo, transformando fundamentalmente la forma en que enseñamos y aprendemos (Barberá-Gregori y Suárez Guerrero, 2021). Sánchez-Vera (2023) expone que si bien esta revolución tecnológica ha aportado una serie de ventajas notables, también ha presentado desafíos significativos.

Entre los principales obstáculos Gil y Vida (2022) señalan la brecha digital, que puede acentuar las disparidades entre aquellos que tienen acceso a recursos tecnológicos y aquellos que no. Sin embargo, no es el único problema al que da lugar la digitalización de la educación, pudiendo nombrar la seguridad cibernética, con sus preocupaciones relacionadas con la privacidad y la protección de datos, la sobrecarga de información que puede resultar en la dificultad para separar lo esencial de lo superfluo, y la desconexión social, donde la interacción en persona puede verse afectada en un mundo cada vez más digital.

Sin embargo, estos problemas no son insuperables. La gestión efectiva de la digitalización educativa implica abordar estos desafíos de manera proactiva. Autores como Gil y Vida (2023), González-López (2023) y Gómez y Yáñez (2023) proponen algunas de las estrategias que pueden contrarrestar los problemas anteriormente identificados: la promoción de un acceso inclusivo a la tecnología, la educación en seguridad cibernética, la enseñanza de habilidades de alfabetización digital y la promoción de la interacción social en línea.

Lo que es más importante, la tecnología, cuando se aborda con responsabilidad y de manera pedagógicamente efectiva, se presenta como una herramienta poderosa para el desarrollo de los miembros de la comunidad educativa (Bolaño, 2022). La digitalización ofrece oportunidades para un aprendizaje más personalizado, el desarrollo de habilidades digitales pertinentes y la creación de CdA en línea. La tecnología, cuando se combina con un enfoque centrado en el aprendizaje y la colaboración, contribuye al crecimiento integral de los estudiantes y fortalece la comunidad educativa en su conjunto. Álvarez-Araque y otros (2018) defienden que el conocimiento profundo de las nuevas tecnologías junto con las oportunidades y desafíos que su uso alberga, es la mejor herramienta para sacar el potencial que estas tienen en la educación.

8. TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y HUMANISMO EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EDUCATIVAS

La transformación digital y el humanismo en relación con las comunidades de aprendizaje educativas son aspectos fundamentales que están moldeando la forma en que se lleva a cabo la educación en la actualidad. Destacable en este contexto es la percepción de las nuevas tecnologías como facilitadoras del aprendizaje, lo que se manifiesta de diversas maneras.

La transformación digital implica la integración estratégica de la tecnología en el proceso educativo, pero sin que la inclusión de estas nuevas herramientas y metodologías sea forzada de manera que siempre exista un objetivo pedagógico al que den respuesta. Plataformas en línea, herramientas interactivas y recursos digitales enriquecen la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo un acceso más amplio a la información y a métodos de enseñanza más dinámicos (Guaña, 2023). La inclusión de herramientas tecnológicas dentro de la educación ha beneficiado tanto a docentes como a discentes, y por supuesto, esto es extensible a las CdA.

Una de las características de la transformación digital de la educación es que ésta tiene la capacidad de generar personalización y flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tecnología permite la personalización del aprendizaje, adaptándose a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje (Salgado, 2023). Los estudiantes pueden acceder a contenido relevante y actividades que se ajusten a sus necesidades individuales. Esta característica fomenta entre otros aspectos la inclusión, permitiendo adaptar la enseñanza a ritmos y tiempos, de manera que la educación sea accesible a un colectivo cada vez más grande como argumentan autores como Pardo-Baldoví et al. (2022) y Bolaño (2022).

Las herramientas digitales fomentan la colaboración y sinergias entre estudiantes y docentes, rompiendo las limitaciones físicas existentes (Sánchez-Vera, 2023). Las plataformas en línea y las redes sociales educativas facilitan la interacción y el intercambio de ideas entre los distintos individuos partícipes de la actividad educativa.

El uso de las nuevas tecnologías en la educación ofrece a ésta la posibilidad de que la población tenga un acceso equitativo. La transformación digital

puede reducir las brechas de acceso a la educación al proporcionar contenido y recursos en línea a comunidades remotas o desfavorecidas, democratizando así el acceso al conocimiento. La digitalización contribuye a la ruptura no solo de barreras físicas sino también geográficas, pero más importante aún es la capacidad que tiene de facilitar la inclusión a colectivos que en otra situación encontraban dificultades para el acceso a la educación, ya fuera por razones económicas, sociales o de discapacidad tanto intelectual como física (Reyes y Prado, 2020).

Permite la unión de los diferentes ámbitos en los que se mueve el estudiante, tanto los de dentro como los de fuera del aula (Calderón- Garrido et al., 2019). El uso de tecnologías tales como las Redes Sociales contribuye de manera significativa a la percepción del alumnado de un aprendizaje más dinámico y adaptado a su vida diaria, ya que estas son una parte fundamental en su día a día. Esto da lugar a una experiencia educativa más enriquecedora y conectada con la realidad del estudiante.

Autores prominentes han explorado cómo la tecnología puede ser un medio para enriquecer nuestra humanidad inherente, fomentando el aprendizaje, el crecimiento y la conexión con otros. Estudios como los de Riaño et al. (2022), Lizarro (2022) y Delgado (2022) demuestran cómo la introducción de nuevas tecnologías en el aula impulsa la creatividad tanto del alumnado como del docente y abren nuevas vías de exploración que permiten a docentes y discentes una experiencia de aprendizaje más enriquecedora.

Uno de los pilares de esta convergencia es Ken Robinson, cuya visión sobre la educación creativa encuentra en la tecnología un aliado. En la obra de Robinson y Arónica, (2015; 2016) se aboga por liberar el potencial creativo de cada individuo, y la tecnología puede ser un canal para ello. Las herramientas tecnológicas posibilitan la convergencia entre la personalización del proceso de aprendizaje para cada estudiante (Salinas y De Benito, 2020) y la ampliación de la creatividad, tal como mencionan Robinson y Arónica (2016) en sus planteamientos. Esta conjunción promueve un entorno educativo más enriquecedor y adaptable a las necesidades individuales, lo cual favorece el enfoque humanista dentro del proceso educativo.

La unión de las CdA y la tecnología a través de nuevas metodologías y modelos educativos adaptados a las nuevas necesidades del siglo XXI se convierte en una herramienta de desarrollo y promoción personal y grupal (Gutiérrez, 2016). Esta colaboración, habilitada por la tecnología en la era digital, encarna la búsqueda humana de conexiones significativas y la aspiración de un futuro compartido y armonioso.

El pensador educativo Sugata Mitra lleva esta convergencia un paso adelante con su teoría de la “Escuela en la Nube” (Mitra, 2021). Este autor sostiene que la tecnología puede catalizar el aprendizaje autodirigido y colaborativo, alentando la curiosidad innata de los seres humanos. En la obra de estos autores, se revela un patrón común: la tecnología puede servir como un amplificador de lo que nos hace humanos. En lugar de suplantar nuestra esencia, la tecnología puede potenciar, permitiendo que el deseo de aprender, crecer y conectar florezca en nuevas dimensiones. Es importante reseñar tal y como hace Merchán et al. (2022) que estas nuevas tecnologías no pretenden desbancar los métodos educativos tradicionales sino que son un refuerzo y una herramienta más puesta a disposición de los docentes para llevar a cabo experiencias de aprendizajes más enriquecedoras y atractivas para los alumnos.

Pero no solo la digitalización es la gran revolución educativa; aunque es cierto que ocupa la mayoría de los titulares en los medios de comunicación, la verdadera gran revolución la ofrece la educación humanista, ya que pone el foco de atención sobre el ser humano y su desarrollo integral (Saavedra y López, 2022). En este sentido, el humanismo en la educación resalta la importancia de reconocer y atender las necesidades, talentos y emociones individuales de los estudiantes. El enfoque humanista de la educación es demandado por la sociedad que persigue cada vez más la formación de profesionales que sean conocedores de las materias y habilidades necesarias para el desarrollo de su profesión, como poseedores de capacidades que les permitan el desarrollo social desde un punto de vista de respeto al resto de la sociedad. Se busca construir relaciones empáticas entre docentes y estudiantes. En esta misma línea, también se pretende que los docentes entiendan que existen otras maneras de educar y de constituir y democratizar la educación y el centro educativo en sí.

Lastres (2021) señala que el enfoque humanista de la formación promueve el aprendizaje significativo, donde los estudiantes pueden establecer conexiones entre el contenido y sus vivencias dándoles la oportunidad de aplicarlo en contextos reales, lo que fortalece la retención y comprensión. En esta misma línea, se destaca que los principios humanistas alientan la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Esto se logra a través de la co-construcción de conocimiento y la toma de decisiones en la planificación de actividades. Tal y como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo integral, es el factor clave que va más allá del aspecto académico, ya que, el enfoque humanista se preocupa por el bienestar emocional, social y ético de los estudiantes (Franco et al., 2023). Se busca formar individuos con habilidades para la vida y ciudadanos comprometidos.

La intersección de la transformación digital y el humanismo en comunidades de aprendizaje educativas es un área de crecimiento y exploración constante. La tecnología puede ser un catalizador para potenciar la pedagogía humanista al permitir una educación más personalizada, inclusiva y centrada en el estudiante. Sin embargo, también es crucial abordar los desafíos éticos y garantizar que la tecnología no suprima la interacción humana genuina y la conexión emocional que son fundamentales para un aprendizaje significativo y profundo.

9. CONCLUSIONES

En la era contemporánea, la tecnología ha trascendido su mero papel como herramienta y se ha convertido en el motor de una revolución profunda en todos los aspectos de nuestra sociedad. La transformación digital, como fenómeno omnipresente, ha permeado los cimientos de la educación, redefiniendo la forma en que los individuos acceden al conocimiento y se relacionan con él. En este contexto de cambio acelerado, es imperativo cuestionar cómo esta revolución tecnológica puede converger con los valores humanistas, preservando la esencia misma de la educación como proceso enriquecedor y emancipador. Siendo éste un desafío estimulante que nos invita a repensar y redefinir constantemente el enfoque educativo actual.

Entre la intersección de la transformación digital y el humanismo, las comunidades de aprendizaje educativas han emergido como protagonistas destacadas. Entre los visionarios que han impulsado esta convergencia, destaca la figura inspiradora de Ramón Flecha. Su enfoque vanguardista no solo abarca la incorporación de tecnologías en las aulas, sino que también se funde con la profunda convicción de que el aprendizaje es un acto social, enraizado en la colaboración, la empatía y la construcción conjunta de significado. No obstante, a medida que se exploran nuevas formas de enseñar y aprender, es esencial mantener un equilibrio entre la tecnología y la humanidad.

En este artículo, se ha explorado la potencia del modelo dialógico como práctica de éxito educativo en la enseñanza, fusionando lo digital con lo humano de manera armoniosa, promoviendo la colaboración, la empatía y el aprendizaje significativo.

Los modelos de intervención en la convivencia y las pautas para la prevención y resolución de conflictos ofrecen un abanico de enfoques para abordar los desafíos inherentes a las interacciones humanas. Si bien diferentes enfoques, desde la imposición de normas hasta la mediación neutral, tienen su lugar, es el enfoque dialógico el que resuena especialmente en la búsqueda de una convivencia genuinamente cooperativa.

Se ha destacado la importancia de abordar los desafíos y obstáculos inicialmente asociados a la tecnología en el contexto educativo. Sin embargo, se ha demostrado que un equilibrio adecuado entre ambos aspectos, es decir, la incorporación de tecnología de manera reflexiva y planificada puede conducir a resultados efectivos en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la humanización que se consigue en los centros educativos que son CdA.

En definitiva, la tecnología como complemento educativo, amplifica nuestra capacidad innata de aprender, crecer y conectar con otros. En este cruce de caminos, se descubre que la educación del futuro no solo se nutre de la tecnología, sino que también encuentra en el diálogo y en la colaboración una poderosa herramienta para enriquecer nuestras vidas y fortalecer nuestras comunidades, siempre recordando que la esencia de la educación radica en la conexión humana y la construcción conjunta del conocimiento.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. Olea, M. J., Padrós M. y Pulido, M. A (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), pp. 31-44.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Aguilera, A., Prados, M. D. M., y Gómez, M. T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), pp. 249-271.
- Álvarez-Araque, W. O., Forero-Romero, A., y Rodríguez-Hernández, A. A. (2018). Formación docente en TIC: Una estrategia para reducir la brecha digital cognitiva. *Revista espacios*, 40 (5), pp. 2-16.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Barberá-Gregori, E., & Suárez-Guerrero, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (2), pp. 33-40.
- Barros-del Rio, M. A., Álvarez, P., & Molina, S. (2020). Implementing Dialogic Gatherings in TESOL teacher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), pp. 169-180.
<http://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737075>
- Bolaño, M. (2022). *Tecnologías educativas para la inclusión*. Editorial Unimagdalena.
- Bolaño, M. Empoderamiento de las tecnologías para la participación y la transformación *Praxis*, 18 (1), 7-10.
<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.4908>
- Bravo, C. F., Silva, M. F., Vidal, M. I., y Palta, E. (2022). Mapeo sistemático sobre la integración de tecnologías de inteligencia artificial y recursos TIC en aprendizaje-enseñanza musical. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E49), 479-490.
- Cantero, A. y Pantoja, A. (2016). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 715-749.
- Cantero, N., y Pantoja, A. (2018). Los retos de la dirección escolar en los centros Comunidades de Aprendizaje de Andalucía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 29(3), 61-78.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23321>

- Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D., & De las Heras-Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, pp. 43-55.
- Cooper, J. L., & Robinson, P. (2000). The argument for making large classes seem small. *New directions for teaching and learning*, (81), pp. 5-16.
- CREA. (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 72, pp. 49-51. Graó.
- Delgado, C. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista innova educación*, 4(1), pp. 51-64.
- Domínguez, F. J. (2017). Génesis y evolución de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía. [Tesis Doctoral inédita]. Universidad Castilla la Mancha.
- Domínguez, F. J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), pp. 28-39.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Fernández-Jiménez, A. (2022). Tertulias musicales dialógicas para la formación de una ciudadanía crítica. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 20, pp. 351-366.
<http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.26340>
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34 (1).
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Flecha, J. R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, pp. 72-76.
- Flecha, R. (2000). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), pp. 27-43. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418203.pdf>
- Franco, J.E., Cabezas, M.E., Carranza, S.R. y Chamorro, F.N. (2023). La pedagogía humanista para promover la educación inclusiva en el contexto educativo de educación superior. *Domino De Las Ciencias*, 9(2), pp. 2250-2266.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Gil, J, y Vida, E. (2022). Brecha Digital Versus Inclusión en Educación Primaria. Perspectiva de las Familias Españolas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), pp. 85-104.

- Gomariz-Vicente, M. Á., Martínez-Segura, M. J., y Martínez, J. P. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), pp. 45-60.
- Gómez, I. M., y Yáñez, C. (2023). La brecha digital en el contexto educativo: formación y aprendizaje de la ciudadanía digital. *Realia, Research investigation in education and learning innovation archives*, 30, pp. 39-45.
- González-López, A. La escuela en el escenario de educación remota: una reflexión sobre las plataformas, la alfabetización digital y la enseñanza, *Revista de Educación*; 26, 5, pp. 119-132.
- Guaña, J. (2023). El papel de la tecnología en la transformación de la educación y el aprendizaje personalizado. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento De La investigación Y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*, 8(2), pp. 391-403.
- Gutiérrez, M. (2016). La música en el ámbito educativo: Las comunidades de aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education*, 3(1), pp. 15-24.
<https://doi.org/10.21071/ij21ce.v3i1.5644>
- Izquierdo, G. y García, E. (2022). Learning community and educational transformation: educational experiences of democratic participation. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review*, 14(6), 1-15.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4179>
- Klaus, S. y Siraj, I. (2020). Improving Roma participation in European early childhood education systems through cultural brokering. *London Review of Education*, 18(1), pp. 50-64.
<https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.04>
- Lastres, E. (2021). Referentes filosóficos que sustentan la formación humanista en la Educación Superior. Roca: *Revista Científico-Educacional de la Provincia de Granma*, 17 (3).
- Lizarro, N. (2022). Docencia universitaria: creatividad e innovación con herramientas digitales. *Pensamiento Americano*, 15(29), pp. 15-29.
- López-Azuaga, R., & Suárez Riveiro, J. M. (2020). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service-learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), pp. 1019-1033.
- Merchán, J., Ramos, S. y Montoya, J.C. (2022). Ecosistemas educativos para la práctica musical en el entorno de la Web Social: una revisión sistemática de literatura. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (2), pp. 565-587. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.477721>
- Mitra, S. (2021). *La escuela en la nube*. Editorial Paidós.

- Oliver, E. y Valls, R. (2004). *Gender Violence: Research over Who, Why, and How to Overcome It*. El Roure Editorial.
- Ortute, A. F., Moreno, I. H., y Ceballos, J. M. (2021). La influencia de las Tertulias Dialógicas en la Universidad y las Funciones Psicológicas de Orden Superior. (Spanish). *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11 (2), pp. 152-177.
<https://doi.org/10.17583/remie.0.6182>
- Pardo-Baldoví, M. I., Marín-Suelves, D., y Vidal-Esteve, M. I. (2022). Prácticas docentes en la escuela digital: la inclusión como reto. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa-RELATEC*, 21(1), 43-55.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.43>
- Reyes, R., y Prado, A. B. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44 (2), pp. 506-525.
- Riaño, M. E., Murillo, A., & Tejada, J. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), pp. 41-63.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. Penguin UK.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin books.
- Saavedra, M. A., y López, R. A. (2022). La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (32), pp. 275-297.
- Salgado, N. (2023). Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior. *Domino de las Ciencias*, 9(3), pp. 1012-1020.
- Salinas, J. M., & de Benito, B. L. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (65), pp. 31-42.
- Sánchez-Vera, M. M. (2023). Los desafíos de la Tecnología Educativa. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (14), pp. 2-5.
<https://doi.org/10.6018/riite.572131>
- Segovia, B., y García Cabrera, M. (2020). La Universidad en la Escuela: Proyecto de Colaboración con la Red de Centros Comunidades de Aprendizaje. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 9(1), pp. 24-36.
<http://journals.uco.es/index.php/ripadoc/article/view/12606/pdf>

- Valls, R., Soler, M., y Flecha García, J. R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, pp. 71-87.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/23442>
- Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, pp. 81-88.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., y Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de psicodidáctica*, 21 (2), pp. 281-301.

Formación integral del estudiante universitario a través de textos literarios

Integral Formation/Comprehensive Education of the University Student Through Literary Texts

BEATRIZ DE ANCOS MORALES¹

Universidad Católica de Valencia (España)

ID ORCID: 0000-0002-6796-9268

Recibido: 27/09/2023 | Revisado: 13/11/2023
Aceptado: 13/11/2023 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.389>

RESUMEN: Una de las principales tareas de la universidad, según J.H. Newman, consiste en la formación integral de los alumnos; formar personas sabias, con

¹ (beatriz.deancos@ucv.es) es profesora acreditada de Lengua y Literatura de la Facultad de Magisterio y ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia. Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid 1988. Doctora en Literatura española. Premio Extraordinario de doctorado 1997. Ha sido Decana de la Facultad de Magisterio (2016-2018) y Vicerrectora de Alumnos y acción social (2018-2023) de la Universidad Católica de Valencia, donde trabaja actualmente. Su área de investigación se centra en la Literatura escrita por mujeres y la didáctica de la Literatura en la escuela. Publicaciones recientes: “Isabel de Villena y Teresa de Jesús: concomitancias textuales entre dos mujeres escritoras” en Isabel de Villena i l’espiritualitat europea tardomedieval, (2022), Tirant lo Blanch. “Celia: una historia de enseñanza-aprendizaje en personaje femenino”. (2019), en Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, nº. 20, pp. 1-19. “El tiempo entre costuras de María Dueñas” (2022) en *Primeras Letras: los inicios de un narrador*, Editum.

capacidad integradora de la realidad, buscadores del sentido de la vida, resilientes y comprometidos en trabajar por el bien común. La dedicación a la formación del carácter del joven constituye hoy una necesidad emergente en las instituciones de Educación Superior. Este artículo pretende mostrar cómo ello es posible a través de la lectura y análisis de una buena selección de textos literarios, antiguos y modernos, reflexionando sobre las situaciones y actitudes de los personajes, para formar en virtudes intelectuales, cívicas y morales, y dotar al joven estudiante de una sabiduría práctica.

PALABRAS CLAVE: clásicos, educación liberal, formación integral, literatura, virtudes.

ABSTRACT: One of the main tasks of the university, according to J.H. Newman, consists of the integral formation of the students; to educate wise people, with the capacity to integrate reality, seekers of the meaning of life, resilient and committed to working for the common good. Dedication to the formation of the character of the young person is today an emerging need in institutions of Higher Education. This article aims to show how that is possible to accomplish through the reading and analysis of a good selection of literary texts, ancient and modern, reflecting on the situations and attitudes of the characters, to form in intellectual, civic and moral virtues, providing the young student with a practical wisdom.

KEYWORDS: classics, integral formation/comprehensive education, liberal education, literature, virtues.

1. INTRODUCCIÓN

Dicen los entendidos que estamos ante un cambio de época, en la cual la exaltación del individualismo y el bienestar que proporciona el uso de la tecnología ha configurado al hombre posmoderno. Estos cambios también han llegado a la milenaria institución universitaria. Es más que evidente que la universidad parece haber abandonado su amor a la sabiduría y la búsqueda de la Verdad para adaptarse a los requisitos de la oferta y demanda profesional, para mantener un alto índice de empleabilidad entre sus egresados como signo de prestigio y formarles en competencias transversales y específicas.

Si nos acercamos a los escritos de J. Henry Newman sobre la idea de universidad, encontraremos que una de las principales tareas de esta institución,

según el fin y naturaleza de la educación universitaria, consiste en cuidar la formación integral de los educandos; esto significa desarrollar todas las dimensiones de la persona. Detrás de esta propuesta pedagógica de Newman se esconde, sin duda, una antropología de la persona que considera al estudiante como un ser íntegro que debe ser atendido y acompañado en el desarrollo de toda su personalidad, y que la formación que reciba debe situarle ante las grandes cuestiones de la existencia, y no quedarse tan solo en el acceso cualificado a un saber compartimentado.

La finalidad, por tanto, de la universidad es formar personas sabias más que especialistas, es decir, personas con capacidad integradora de la realidad, jóvenes expertos en bucear con profundidad, buscando el sentido del tiempo en que viven, interrogándose sobre el porqué último de las cosas, y comprometiéndose a trabajar por el bien común. “El valor de la educación superior se ve en las vidas de los estudiantes universitarios, no solo en lo que hacen o en los puestos de trabajo a los que acceden, sino en lo que aportan a la sociedad y en quiénes se convierten” (Universidad de Navarra, 2023).

Parece urgente en el mundo de la educación superior actual, cuyos agentes directos muestran estar más preocupados por una pedagogía instrumental que integral, más solícitos por elaborar normativas de convivencia que recursos para la forja del carácter, la tarea de formar personas autónomas, resilientes, con claridad de pensamiento y con disposición ética. Es cierto que las universidades tienen la responsabilidad de preparar a los estudiantes para su vida profesional. Pero esta responsabilidad requiere el cultivo de las virtudes intelectuales, a las que deben unirse las virtudes cívicas, como la actitud de servicio, de responsabilidad y de justicia social; sin olvidar las virtudes morales, las que conducen a una “vida buena”, como la valentía, la caridad, la honestidad, la humildad y la compasión. Junto a ellas, otras fortalezas instrumentales y, sobre todo, la virtud de la *prudencia*, como integradora y guía de las anteriores (Universidad de Navarra, 2023). Esta virtud nos hace capaces de hacer a tiempo una elección adecuada en una situación difícil, lo que se conoce como “sabiduría práctica” (*practical wisdom*). La prudencia unida a la moderación (templanza) determinan un carácter equilibrado.

Esa es la verdadera educación liberal, cuyos rasgos esenciales se resumen en (Torralba, 2020):

- a) El desarrollo de los hábitos y virtudes que perfeccionan el uso del intelecto para el cultivo de una perspectiva sapiencial –enseñar a pensar, no solo almacenar contenidos, eso ya lo hacen las máquinas.
- b) El desarrollo de la capacidad de juzgar con rectitud, en un mundo donde impera el relativismo y la verdad subjetiva.
- c) El amor y búsqueda de la verdad en una sociedad de la postverdad o de la mentira, atmósfera habitual en el que están creciendo nuestros estudiantes.

Asimismo, el documento programático de san Juan Pablo II sobre las universidades católicas, *Ex corde ecclesiae* (1990) señala en su artículo 4:

Se insta a los estudiantes a adquirir una educación que armonice la riqueza del desarrollo humanístico y cultural con la formación profesional especializada. Dicho desarrollo debe ser tal que se sientan animados a continuar la búsqueda de la verdad y de su significado durante toda la vida, dado que «es preciso que el espíritu humano desarrolle la capacidad de admiración, de intuición, de contemplación y llegue a ser capaz de formarse un juicio personal y de cultivar el sentido religioso, moral y social. Esto les hará capaces de adquirir o, si ya lo tienen, de profundizar una forma de vida auténticamente cristiana. Los estudiantes deben ser conscientes de la seriedad de su deber y sentir la alegría de poder ser el día de mañana «líderes» cualificados y testigos de Cristo en los lugares en los que deberán desarrollar su labor.

Esta dosis de “humanismo pedagógico” que proporciona la auténtica educación liberal se convierte en vacuna eficaz contra todo viento de ideología imperante, inmuniza al estudiante con eficacia frente al tecnicismo despersonalizante que le convierte en autómatas sin alma. Al cultivo de la reflexión debe ir emparejada la educación de la vida afectiva y la forja de una voluntad tenaz en la consecución de diversas metas a lo largo de su etapa universitaria. Se ofrecen, pues, tres líneas de trabajo con el estudiante: pensar hondo, querer con eficacia y amar con intensidad el bien. Si desde las distintas disciplinas universitarias formamos al joven a la luz de la Verdad, evitaremos que se convierta en marioneta del ambiente, le haremos un sujeto libre.

A toda esta visión educativa del joven universitario contribuye, sin duda alguna, la lectura de las obras literarias. Resulta necesario detenerse, en esta ocasión, en la incidencia que tienen en la formación del carácter. Iniciamos,

por tanto, este estudio con una referencia somera al *status quo* de la enseñanza de la Literatura en las aulas universitarias.

2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN LITERARIA

Este concepto, ciertamente novedoso, ha desplazado definitivamente la enseñanza-aprendizaje de la Literatura siguiendo dos enfoques:

- 1) El de hacer un recorrido cronológico por las manifestaciones literarias.
- 2) Otro centrado exclusivamente en el análisis de los textos literarios con comentarios filológicos exhaustivos de los mismos, o bien como modelos de composición textual.

Ahora se promociona el acercamiento a los textos literarios agrupados por temas o por géneros; sin embargo, no podemos olvidar que la Literatura es una manifestación artística de un determinado tipo de sociedad y contexto histórico, sin cuya referencia difícilmente se comprende el sentido de una obra o la evolución de un género literario.

Así pues, los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la Literatura deben orientar al docente hacia un enfoque de la enseñanza que no se limite a la adquisición de nociones sobre el hecho literario o destrezas de carácter técnico. Nunca deberían perder de vista unos fines educativos dirigidos al desarrollo integral de los estudiantes. Con ello la Literatura recuperaría la dimensión humanizadora que le corresponde.

El estudio de los textos literarios en el ámbito académico nos lleva, por lo tanto, a plantearnos una acción didáctica con nuestros estudiantes. Una acción de tipo cualitativo, ya que el discurso literario trabaja las posibilidades expresivas y comunicativas que no están presentes en textos y discursos convencionales. Además, requiere la participación activa del lector para darle la significación completa al texto. Se concibe, de este modo, la Literatura como una situación comunicativa específica en la cual el lector se implica en el mensaje

que trata de descifrar al leer con profundidad; descubre, así, la parte no formulada en el texto por su autor.

Hablamos, entonces, de la “estructura apelativa de un texto”. Si se analiza el mensaje literario desde los modernos postulados de la Pragmática y la Estética de la recepción (Jauss), comprendemos que la auténtica experiencia literaria provoca la transformación del joven lector universitario. En este sentido, la lectura literaria se concibe como un *acto perlocutivo o performativo* dentro de la competencia comunicativa que deben alcanzar los estudiantes; es decir, no solo informa, sino que produce cierta acción transfiguradora en el lector. El texto literario nunca nos deja indiferentes.

La Literatura activa en el alumno una doble actividad cognitiva específica al tiempo: ética y estética. La Literatura le enseña los procesos de la vida, “la vida por dentro”; el texto literario no se entiende tan solo como una mera ficción, una simple evasión de la realidad. Una lectura literaria bien hecha, configura la visión del mundo y de uno mismo, ya desde las primeras edades. Tengamos presente que la obra literaria es ficción en cuanto a su argumento, pero no en cuanto a su tema.

La lectura hace posible, paradójicamente, que sean los personajes ficticios los que descubran la fisonomía de la realidad. La Literatura, como el juego, media entre el mundo íntimo del lector y el mundo exterior, y nos instruye así en la virtud alumbradora del símbolo, de la metáfora, del mito. La apropiación de ese espacio poético, gratuito y libre por naturaleza puede determinar el conocimiento y la orientación de la existencia real. Esta es la gran potestad de la Literatura, la que la mantiene viva, la que alienta la lectura (Mata, en Sanjuán, 2014, p. 172).

La Literatura es un lugar de encuentro, un *campo de juego*, como nos recuerda López Quintás (2000), donde el autor y el lector están en continua comunicación. Por tanto, leer una obra literaria es “entrar en juego”, rehaciendo el propio lector las experiencias clave del relato.

Resulta imprescindible estimular la lectura personal, la que establece unos vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, y los conflictos o situaciones que viven los lectores concretos que están formando su personalidad, su concepción de la realidad y

sus pautas de comportamiento, lo cual no significa tratar estos contenidos éticos al margen de las características estéticas de las obras. No obstante, es imprescindible encontrar el equilibrio entre la lectura emocional y la racional si queremos, por un lado, favorecer los procesos emocionales y, por otro lado, ayudar a desarrollar unas interpretaciones de los textos que vayan más allá de la pura respuesta emocional (Mata en M. Sanjuán, 2014).

Necesitamos “empatizar” con lo escrito, hacer una “lectura genética” ahondando en la génesis, en el origen que ha motivado ese texto, como si el lector lo volviera a gestar y comprender, de este modo, todos sus pormenores conociendo la personalidad del escritor, en sus intenciones, en los sentimientos, pasiones y actitudes que pretende transmitir a sus lectores. “Leer un libro es como agarrarse del autor y viajar con él al mundo que nos cuenta” (Cerrillo, 2013).

Los escritores nos descubren la vida del espíritu, dan nombre y plasman los afectos y el mundo interior de las personas. Esta “lectura genética” nos hace movernos en dos niveles de realidad: en el nivel del significado de las palabras, los sucesos, y en el nivel del sentido, trascendiendo los acontecimientos narrados para ir al mensaje de fondo de la obra. Hasta en los cuentos infantiles descubrimos esa intencionalidad del escritor: en *Cenicienta*, y *Blancanieves*, vemos que el móvil de los protagonistas es la envidia; *La Bella durmiente* nos recuerda el encuentro con la muerte de todo ser humano.

Por eso, la buena Literatura aviva en la persona su sentido de lo esencial, de ahí su poder formativo.

En resumen, ¿en dónde radica el potencial educativo de la Literatura dentro y fuera del aula?

- Colabora a la formación de la personalidad, en la adquisición de valores, virtudes, que se contemplan y saborean en una buena lectura, encarnadas en los personajes de las obras. La buena Literatura ordena ideas, pone los sentimientos en su sitio.
- Desarrolla habilidades, procesos cognitivos y actitudes ante la vida.
- Promueve y facilita la interacción oral entre los estudiantes en coloquios reducidos, dirigidos por el docente, donde se puede perfeccionar

la capacidad de escucha y de reflexión conjunta ante el tema del libro seleccionado.

- Desarrolla la sensibilidad estética del educando, tan olvidada hoy en educación, la capacidad de apreciar y conmoverse ante la obra bella. A propósito de esto, explica Marta Sanjuan que “a través de una construcción estética que conmueve, la obra literaria se convierte en lente que enseña a mirar de otro modo lo que nos rodea y a nosotros mismos. La Literatura es una vía de conocimiento del mundo y de sí gracias a una especial disposición de las palabras que las convierte en creadoras de sentido” (2014: p. 172).
- Enriquece la capacidad crítica del universitario.
- Aumenta su capacidad creadora.

Pero, sobre todo, me gustaría destacar que necesitamos de la Literatura en una sociedad mediática como la nuestra. La experiencia nos confirma que la tecnología “seca el alma”. El discurso mediático, mediante unas estrategias comunicativas peculiares, milimétricamente tejidas en textos audiovisuales, transmite a la audiencia una determinada visión del mundo, un estilo de vida, y hasta una idolatría en el consumo indiscriminado de los signos, de enunciados deslumbrantes, como se consumen productos en cualquier comercio. Contribuye a consolidar patrones uniformes de pensamiento y comportamiento, de manera que, lejos de hacernos libres nos subyuga a los fines de la ideología dominante. Es necesario, por tanto, que el joven lector construya su propio texto, su intertexto personal fruto de sus lecturas, no el que le viene dado por la presión de los *mass media*.

En principio, la Literatura no necesita intermediarios. La Literatura se lee, no se enseña. Ninguno de nosotros, cuando termina de leer una obra, necesita que venga un experto a hacernos diez preguntas y asegurarse así de que hemos entendido lo que ha querido decir el autor. Y, en caso de no haberlo logrado, tener que volver a leer la obra. El profesorado debe permitir el encuentro directo, el cuerpo a cuerpo, sin obstáculos y sin mallas ortopédicas, entre el lector y el texto. La transacción entre texto y lector tiene que ser totalmente espontánea y libre de ataduras. Cuando se dé el impacto directo entre ellos, será, entonces, cuando estaremos ante un aba-

nico de posibilidades para acceder a una exploración textual rica en matices de cualquier tipo, incluidos los aspectos formales de los textos (Moreno, 2015, p. 17).

3. LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS

De todas las acciones educativas anteriormente enumeradas voy a centrarme ahora en aquella que incide en la formación del carácter. La profesora Karen Bohlin, directora del *Colegio Montrose* en Medfield, Massachusetts y profesora adjunta de educación en la Universidad de Boston², experta en temas de ética de la virtud aplicada y educación del carácter, propone el camino de la Literatura como una forma de educar el carácter del joven, fomentar la reflexión ética en las aulas y facilitar a los estudiantes el conocimiento de sí mismos.

En primer término, la autora denuncia en su estudio *Educando el carácter a través de la Literatura* (2020) que, en algunos enfoques sobre la educación del carácter en ámbitos educativos formales, se observa un cierto reduccionismo; educar el carácter no puede limitarse a erradicar conductas problemáticas en los estudiantes o enseñarles a llevarse bien con los demás.

En efecto, durante los últimos 20 años los programas sobre la educación del carácter en el ámbito de la educación formal han sido diversos y controvertidos. La autora sintetiza en 4 perspectivas teóricas las propuestas actuales sobre la formación del carácter en el joven:

- Un progresismo práctico, cuyo centro de interés es el aprendizaje de la resolución de problemas, ética del cuidado, participación democrática y mejora del razonamiento moral entre otros objetivos;
- El segundo enfoque está basado en la enseñanza de valores, independientemente de su contenido moral;

² En su página web personal se recogen sus publicaciones e implicaciones en instituciones académicas y de responsabilidad social.

- Un tercero centrado en la construcción de habilidades del educando tales como resolución de conflictos, inteligencia social, prevención de drogas y alcohol;
- Y una última perspectiva centrada en la ética de la virtud, perspectiva por la que finalmente se decanta la autora (Bohlin, 28).

Es necesario desarrollar en el joven una brújula moral duradera, y esto para llegar a ser una persona virtuosa, no solo para actuar virtuosamente en ocasiones. En este sentido, Bohlin equipara la educación del carácter en el joven con la educación del deseo, a través de la práctica de virtudes humanas y, en concreto, de las cuatro virtudes cardinales: justicia, templanza, fortaleza y prudencia. Las virtudes crecen de forma armónica en la persona y son necesarias para que el joven pueda alcanzar la madurez. Se materializan, según Bohlin, en cuatro factores comunes en la educación del deseo:

1. Las relaciones con otras personas, que son las que influyen en la consecución de un proyecto de vida valioso: familia, educadores, amistades.
2. El aprendizaje en el dolor, en la privación, pues frecuentemente funciona como catalizador de la reflexión personal para superar obstáculos respecto al fin de la vida.
3. Reflexión profunda que hace posible reorientar la existencia hacia su fin mediante el autoconocimiento.
4. Valor para enfrentarse a la verdad sobre la realidad de la vida, sobre uno mismo y sobre los demás. Pero ¡atención! El hecho de descubrir que perseguir un objetivo en la vida es valioso, no significa realizarlo. Se requiere el cultivo de la fortaleza moral.

Esta educación del deseo supone la educación coordinada e integral de la mente, el corazón y la voluntad del joven (componente cognitivo, emocional y actitudinal). Uno de los principales resultados de la educación del deseo, continúa argumentando Bohlin, son las disposiciones virtuosas, es decir, la capacidad de elegir lo bueno entre la propuesta de varios atractivos para el

estudiante. Las virtudes van llenando el corazón del joven para que pueda ver y realizar la verdad sobre el bien.

Los profesores pueden proporcionar en las aulas un encuentro con la Literatura y sus autores que permita a sus estudiantes ser más receptivos acerca de las preguntas centrales en la vida, más reflexivos acerca de la cuestión ética en la persona y más comprometidos en la forja del propio carácter, proyectando en sus propias vidas lo que han observado en sus lecturas literarias. Es necesario, por consiguiente, que los profesores de Literatura cultiven y fortalezcan esa “imaginación moral” como sentido interno del joven a través del análisis de historias y personajes de ficción, evaluando sus objetivos en la vida, siempre objetivos valiosos, y cómo los personajes consiguen lograrlos o fracasar.

A través de las historias de los personajes les ayudaremos a identificar una vida buena o una vida mala, a distinguir la virtud aparente de la genuina, les ayudaremos a ver debajo de la superficie de la vida. En ocasiones, la apariencia puede disfrazar pasiones no educadas. Estudiar la trayectoria moral de los personajes y sus “puntos de inflexión moral” en el relato, es decir, episodios, experiencias o encuentros transformadores que obligan a reevaluar los objetivos propuestos y su camino en la vida, ayudará al estudiante universitario a la educación de las pasiones, a descubrir la naturaleza de las motivaciones.

Asimismo, podemos trabajar con los alumnos si el personaje de ficción se enfrenta a un “punto de desafío”, es decir, a un momento vital en que el personaje debe hacer una elección, tomar una decisión que le llevará al bien o a la degradación. Si sus deseos han sido educados correctamente, el personaje escogerá lo mejores medios para alcanzar un objetivo valioso en la vida, si fueron educados de forma incorrecta el personaje caminará hacia su autodestrucción personal.

En este mismo sentido de Bohlin se orientan otras investigaciones actuales, como la de Cintia Carreira *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter* (2020), donde apoyándose en estudios de Ricoeur sobre la mimesis literaria (1999) y Lickona y Davidson (2005) entre otros, defiende el carácter performativo de la Literatura y la importancia de la implicación de la voluntad y la motivación en la “alfabetización de la virtud” en el estudiante; es decir, el desarrollo del carácter no es un “deporte para espectador”, sino que implica una progresión de acciones o fases en la adquisición de

rasgos positivos de carácter: comprensión teórica de la virtud a través del relato, sensibilidad ética ante la misma y ejercicio de una conducta virtuosa (Carreira, 2020).

Por otra parte, parece obvio que para educar la imaginación moral del estudiante es imprescindible que la Literatura que lean tenga profundidad, altura y dimensiones. Un trabajo interesante en la Educación universitaria, también en la Secundaria, puede ser la elaboración de materiales apropiados, como buenas guías de lectura que vayan más allá de la mera comprensión lectora y capaciten a los estudiantes para realizar inferencias morales y bucear en los temas de los textos en profundidad.

Estas inferencias les ejercitan en el cultivo del juicio moral para su vida cotidiana, que se presenta siempre con elecciones morales entre lo valioso y lo perjudicial. A este tipo de ejercicio de comprensión lectora se refiere el profesor Felipe Zayas (2012), en su estudio sobre la competencia lectora, como la capacidad de alcanzar un nivel de comprensión profunda, es decir, situar la lectura elegida en el contexto de la experiencia del estudiante, para que la pueda utilizar en un escenario vital nuevo, es decir, una lectura que lleva a la “construcción de modelos de situación”.

4. ALGUNOS EJEMPLOS LITERARIOS

Entonces la pregunta que surge es ¿qué podemos aconsejar leer a nuestros estudiantes universitarios? ¿Qué textos son más adecuados para trabajar con ellos esta formación del carácter a la que he aludido anteriormente? Son numerosas las obras literarias que pueden ayudar a cultivar y fortalecer ese imaginario moral, haciéndoles partícipes de una reflexión ética, además de estética, ante la lectura comentada de los textos. J. Ramón Ayllón acaba de publicar *Qué leer cuanto antes* (2022) donde ofrece una selección y comentario de 50 obras que merecen la pena ser comentadas con los estudiantes.

En primer término, no cabe duda de que hay que proponer la lectura de los clásicos. ¿Y qué entendemos por “clásico”? Una obra de validez universal, “aquellos que tocan el fondo de la naturaleza humana, lejos de la moda pasajera o el simplismo psicológico” (Ayllón, 2022, p.14). Me remito a algunas

razones de la profesora Rosa Navarro Durán en su conocida obra *Por qué hay que leer los clásicos* (1996): “[Y] nuestros clásicos son nuestros modelos, los escritores que han dado nuevas claridades al mundo, nueva belleza a la palabra, que nos enriquecen con sus creaciones” (Navarro, 1996, p.7).

Los clásicos se releen, no pueden sernos indiferentes, nos influyen, enriquecen, no se agotan, tienen impresa la huella de las lecturas que preceden a la nuestra, nos descubren a veces lo que creíamos saber por nuestra cuenta, nos ayudan a definirnos en relación con ellos o incluso en oposición a ellos. A todas estas características que les da Ítalo Calvino les añadiría la de su ofrecimiento como aventura, porque, como dice Borges, “toda lectura implica una colaboración y casi una complicidad (Navarro, 1996, p. 7).

Los clásicos –nuestros modelos, nuestros maestros, sin que importe el tiempo en que crearon- nos han legado una lengua capaz de expresar nuestros sentimientos, de dar forma a nuestras vivencias. Mi defensa de los clásicos sólo podía ser un recorrido guiado por algunas estancias de esa morada casi infinita (Navarro, 1996, p. 8).

Y es que los textos clásicos ya lo han dicho todo, o casi todo, acerca de las cuestiones relevantes de la existencia humana; por ello hay que sumergirse en ellos. Los clásicos nos ponen en primer plano los grandes temas que preocupan al hombre: el sentido de la existencia, la realidad de la muerte, nuestra finitud como seres creados, el paso inexorable del tiempo, la relación con lo trascendente, el amor verdadero, el diálogo de la fe y la razón, la vivencia del momento presente como fuente de equilibrio psíquico.

Pensemos en obras como *La Odisea*. Ulises nos está diciendo que las dificultades, los problemas, son inevitables en la vida, pero se superan cuando hay virtud (Ayllón, 2022). Y Homero sitúa a este héroe en ocasión de practicar las cuatro virtudes cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza, durante su largo regreso a Ítaca. Pensemos en las tragedias de Sófocles, o en las tragedias de Shakespeare como *Hamlet* o *Macbeth* como retrato, esta última, del ser humano perdido por una pasión desbocada, el análisis del sentimiento de culpa que anida en la conciencia como consecuencia de la transgresión de la conciencia moral; siglos adelante también analizado en el personaje de Ras-

kolnikov de la obra *Crimen y castigo* de Dostoievski, llevado por su obsesión de creerse por encima del bien y del mal.

El tema de la fugacidad de la vida, la muerte como una realidad compleja e inevitable en el ser humano lo encontramos referido en los conocidos versos de Jorge Manrique: *Coplas a la muerte de su padre* (s. XV).

D. *Quijote de la Mancha*, es un clásico que nos presenta la genialidad de las relaciones interpersonales auténticas a través del diálogo entre dos personas tan dispares como son Alonso Quijano y Sancho Panza. Por el diálogo constante surge entre ellos el afecto y la progresiva transformación del carácter de ambos a través de la estrecha convivencia que mantienen en las más variadas aventuras, desde la visión de la vida hasta la forma de hablar de cada uno. Sancho Panza empezará a creer en los ideales de la caballería, mientras que don Quijote irá recuperando la cordura ante las reflexiones de su escudero llenas de sentido común.

El poeta y dramaturgo Lope de Vega, en los distintos poemas que conforman sus *Rimas sacras*, nos trasmite las inquietudes de su alma que escucha en su interior la voz serena de Jesucristo que le llama a una profunda conversión y se desnuda ante el lector en un diálogo franco con su Creador. Con Calderón de la Barca dialogamos sobre el verdadero sentido de la vida y del obrar de la persona a través de sus diversas piezas dramáticas, tomando como *top ten* “La vida es sueño”; sus versos están impregnados del tópico del *tempus fugit* que abren los ojos al lector sobre la finitud vital, por mucho que los *mass media* nos quieran hacer creer que vamos a estar en este mundo para siempre.

Los versos de Antonio Machado recuerdan al lector que estamos de paso en la vida, en su visión de la vida como camino: *Caminante no hay camino / Se hace camino al andar*. La soledad, la muerte, el misterio de la realidad, del hombre y de Dios son temas recurrentes en su obra poética.

Chesterton, un gran clásico del s. XX que no puede obviarse. Sus escritos aportan gran sentido común, salpicados siempre de buen humor. En todas sus obras acierta en la selección de los temas y la capacidad de desarrollar buenos argumentos.

José María Torralba (2020) señala cinco virtudes educativas en la lectura y comentario de “Grandes libros” como asignatura introducida en los grados universitarios:

1. Propicia el aprendizaje en primera persona, con implicación personal en la lectura.
2. Pone en contacto con el texto y el autor original, no con comentarios secundarios o interpretaciones de manuales de texto.
3. Desarrolla el juicio crítico (quien lee, piensa).
4. Ofrece la oportunidad de mantener una conversación de altura en medio de tanta mediocridad.
5. Ayuda a *educar la mirada*, es decir, a realizar preguntas realmente relevantes. Simplemente con la realización de las lecturas los alumnos maduran personal e intelectualmente.

Pero no solo en nuestros clásicos; en la Literatura contemporánea encontramos centenares de ejemplos donde el escritor vuelca sus más variadas inquietudes acerca de la vida, la muerte, la existencia del mal, las relaciones con los otros, etc.

Ya en *Frankenstein*, (1818) de la escritora romántica Mary Shelley, se dan cita temas como ciencia, progreso y ética. La creación del monstruo por el científico Víctor Frankenstein nos alerta ante los límites de la creación artificial y el sufrimiento de un ser que no se siente amado por su creador, de su desarraigo existencial y social que le llevará al odio, a la venganza y a la destrucción de las personas cercanas a él.

Las llamadas “novelas de formación” o *Bildungsroman*, que se multiplican a partir del s. XIX, son narraciones que recogen la trama de un héroe o protagonista que cuenta en primera persona la forja de su identidad tomando parte activa en su proyecto de vida y en el mundo que le rodea. Partiendo de un esbozo de este subgénero en un clásico como Lazarillo de Tormes, llegamos al s. XX con autores como Rosa Chacel, Carmen Laforet o Pío Baroja, del que se están celebrando en Madrid los 150 años de su nacimiento (1873-1956).

La novela *La busca*, primera de la trilogía *La lucha por la vida* del escritor vasco presenta los primeros pasos de un joven en proceso de formación / deformación de su itinerario vital. Manuel Alcázar realiza un recorrido adolescente por las malas compañías, del que podrá salir finalmente. Se presenta en esta novela la forja de un carácter mediante los hechos sucesivos que le configuran o en los que tiene que intervenir tomando decisiones. El lector no debe preguntarse cómo es Manuel, sino cómo se hace Manuel. Vemos a joven con

bloqueo afectivo, con una conducta de una indiferencia aparente que esconde una profunda sensibilidad. Se percibe en sus acciones un escepticismo creciente que le va encerrando en sí mismo.

Su inmadurez afectiva le lleva a la desorientación existencial. Se deja llevar por sus sentimientos, aunque algunas veces reflexiona. El lector ve cómo luchan en él dos fuerzas antagónicas: su buen fondo moral y la inclinación a una vida fácil. El lector observa que el protagonista se pervierte por la influencia negativa del ambiente en que vive. Buenos propósitos, pero falta de voluntad que le hacen estar “a lo que salga”, como se descubre en la siguiente novela que conforma la trilogía: *Mala hierba*.

J. R.R. Tolkien, *El Señor de los anillos*. Extenso relato distópico para poner en escena un viejo argumento: la lucha entre el bien y el mal, entre el poder totalitario y la alianza de todos los pueblos dispuestos a arriesgar su vida por defender la libertad. ¿Y qué es la comunidad del anillo? Resulta ser un grupo de caracteres heterogéneo, pero unido frente a un peligro común. Esa lucha por el ideal hasta el heroísmo convierte a seres tan diferentes en un grupo donde brota la amistad sencilla, cordial, profunda, la lealtad, el sacrificio generoso y la fidelidad en la misión. Se nos presentan como un modelo de personas libres.

Natalia Levi, conocida por Natalia Ginzburg, escritora y política italiana, publica en 1962 *Las pequeñas virtudes*, un libro de ensayo de relatos cortos con muchas referencias autobiográficas a su condición de familia de refugiados en los montes Abruzzos tras el triunfo del fascismo en Italia, con un estilo inteligente, sencillo y muy sugerente, donde vuelca certeras afirmaciones sobre la educación de los hijos y el papel de los padres.

La escritora italiana Susana Tamaro trata en sus libros temas esenciales de la existencia humana. En uno de sus relatos breves que da título precisamente a una de sus obras “Respóndeme” (2001), tríptico narrativo sobre la existencia del mal en la sociedad actual (cuyo título está tomado de un versículo de un salmo) plantea a los lectores una conmovedora historia sobre la angustia de la joven Rosa que debe decidir abortar, inducida por un adulto que se ha aprovechado de ella en la casa donde trabaja como cuidadora de los niños.

La vemos sentada en la sala de la clínica para someterse a la intervención; Rosa escucha los latidos del corazón del hijo que lleva dentro, e inmediatamente sale de la clínica decidida a tenerlo. Al regresar a la casa, Rosa recibirá

los insultos y desprecios de Franco por la decisión tomada además de la expulsión de su trabajo, acusada falsamente de robar dinero en la casa. Creo que la narración habla por sí misma a los estudiantes y puede dar juego para trabajar el tema de la dignidad de la vida humana.

William Golding, novelista y poeta británico galardonado con el Premio Nobel en 1983, presenta en su conocida obra *El señor de las moscas* (1954) una reflexión a los lectores sobre las deficiencias y posibilidades de la condición humana a través de una historia de niños. Unos 30 niños de 6 a 13 años quedan supervivientes en un islote paradisíaco tras un accidente aéreo y deben comenzar la construcción de una sociedad humana sobre dos reglas elementales: el reconocimiento de la autoridad y la organización de las personas con el establecimiento de unas normas elementales, más allá de la satisfacción de las necesidades biológicas, con el objetivo de alcanzar un fin y proyecto comunes: en este caso el ser rescatados. En principio todo está claro, pero no todo resulta fácil al llevarlo a la práctica.

G. Orwell, periodista y escritor británico presenta en sus novelas distópicas: *Rebelión en la granja* (1945) y *1984* (1949), temas como la manipulación de la masa, un mundo artificial sin ninguna ética...

Podría referirme también a otra reconocida novelista, Doris Lessing, premio Nobel 2007 de Literatura, y su curiosa novela *El quinto hijo* (1988) en el que aborda el tema de la felicidad en la familia. Harriet y David deciden formar una familia numerosa, a pesar de la oposición del entorno familiar y social. Con la llegada del quinto hijo deberán enfrentarse un problema: Ben es un niño especial, extraño, aunque no discapacitado, con una fuerza descomunal y un comportamiento que provoca rechazo en la familia y marginación en la escuela. La novela se centra en la manera de afrontar la singularidad de este hijo, sobre todo por parte de la madre; una situación que aparentemente rompe la “felicidad” familiar que se había fraguado años anteriores.

5. CONCLUSIÓN

Muchas más son las lecturas a las que podríamos aludir para el fin que nos proponemos: la educación del carácter de los universitarios en una etapa vital

en la que se fragua su proyecto de vida. La Literatura brinda un potencial para abarcar las dimensiones afectivas, emocionales y motivaciones de la esfera humana, incluyendo los dilemas morales. Los textos literarios, y en particular los grandes relatos, remiten al estudiante a lo que significa ser humano. Le muestran ejemplos sobre qué desear, qué evitar, cómo dar respuesta a situaciones complejas, cómo expresar sentimientos, dolores, emociones.

Hemos visto que la buena Literatura enseña a la persona a “ser persona”, a conocer y cultivar esos rasgos positivos de carácter que llamamos virtudes; porque si bien es cierto que las virtudes son universales, apelan a cada persona en particular, a sus rasgos más genuinos, y gracias a esa llamada individual y específica que siente el lector puede experimentar un fenómeno mimético que le conduzca a la interiorización y, sobre todo, a la realización personal de ese modelo ético conocido a través del relato literario. La educación del carácter carece de credibilidad si no se ejercita en la vida cotidiana.

Los docentes universitarios nos enfrentamos a un reto para la implementación de este tipo de educación integral en la universidad, dada la carencia de programas que traten estos contenidos de manera específica en el currículum. Hemos de utilizar la creatividad y el ingenio para incorporar en las distintas materias o asignaturas del plan de estudios, y también con proyección interdisciplinar, estrategias didácticas en el aula que permitan trabajar la educación del carácter de nuestros estudiantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayllón, J.R. (2022). *Qué leer cuanto antes*. Homo Legens.
- Bohlin, K. E. (2020). *Educando el carácter a través de la Literatura*, Didaskalos.
- Bohlin, K. E. *Practical Wisdom* (2023).
www.Karenbohlin.com
- Carreira Zafra, C. (2020) *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*, Octaedro.
- Cerrillo, P. (2013). La formación del lector literario: la “competencia literaria”. En S. Álvarez Ledo, M. del C. Ferreira Boo y M. Neira Rodríguez (Ed.), *De la Literatura infantil a la promoción de la lectura* (17-48), CEU Ediciones.

- Juan Pablo II, *Ex corde Ecclesiae* (1990) https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html
- Lickona, T. y Davidson, M., A (2005). *Report to the Nation: Smart & Good High Schools. Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond, Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*. Washington, D.C.: State University of New York College at Cortland.
- López Quintás, A. (2000). El análisis del texto literario y su papel formativo. En P. Pérez-Illarbe y R. Lázaro (Eds.). *Verdad, bien y belleza: cuando los filósofos hablan de valores. Cuadernos de Anuario Filosófico. Serie Universitaria*, nº103, pp. 147-168.
- Morán Rodríguez, C. (2019). Prohibida la entrada a mayores: infancia y adolescencia en la narrativa española actual. En P. Celma Valero y C. Morán Rodríguez (Coords.). *La verdadera patria. Infancia y adolescencia en el relato español contemporáneo*, pp. 7-33, Iberoamericana Vervuert.
- Moreno, V. (2015). La formación literaria. [Archivo PDF] http://www.pamiela.com/media/formacion_literaria.pdf
- Navarro Durán, R. (1996). *Por qué hay que leer los clásicos*. Ariel.
- Newman, J. H. (2014). *La idea de la universidad*. Encuentro.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Arrecife producciones.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8), pp. 155-178. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105>
- Torralba, J. (2020). *Una educación liberal*. Encuentro.
- Universidad de Navarra. *La educación del carácter en las universidades. Un documento marco para el florecimiento*, 2023, pp. 1-12. <https://www.unav.edu/documents/10162/42659582/educacion-caracter-es.pdf>
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave: la competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Graó.

ESTUDIOS MISCELÁNEA /
MISCELLANEOUS STUDIES

Ser yo: entre la neurociencia y la moral

Being I: Between Neuroscience and Morality

JOSÉ V. BONET-SÁNCHEZ¹

Universidad Católica de Valencia (España)

ID ORCID 0000-0001-7793-4854

Recibido: 09/10/2023 | Revisado: 13/11/2023

Aceptado: 13/11/2023 | Publicado: 30/12/2023

DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.404>

RESUMEN: Anil Seth, en su libro *Being I (La creación del yo)*, recientemente traducido, pretende suministrar una explicación neurocientífica de la conciencia y la “yoidad”,

¹ (josev.bonet@ucv.es) es catedrático de Bachillerato, profesor en el Pontificio Instituto Juan Pablo II; docente en las Universidades del CEU (Valencia); Universidad de Valencia-Estudi General; y Universidad Católica de Valencia. En la actualidad, es profesor Emérito de esta última. Presidente y fundador de la Sociedad de filósofos cristianos (SOFIC). Su artículo o capítulo “Fructuosa conjunctio. Amor y compasión en Juan Luis Vives” contribuyó al premio Premio Ángel Herrera a la mejor labor Investigación en el área de Humanidades y Ciencias Sociales (2018) obtenido por el libro *En busca del humanismo perdido. Estudios sobre la obra de Juan Luis Vives* (editorial Comares, Granada) coordinado por el profesor del CEU de Castelló Jaime Vilarroig. Entre sus publicaciones: (2023), Bonet Sánchez, J.V. Mente humana y sujeto moral en Iris Murdoch. *SCIO. Revista de Filosofía*, 24, (Julio de 2023), pp. 97-130.

https://doi.org/10.46583/scio_2023.24.1106 (2023) Bonet-Sánchez, J.V. (2023). Para una teoría analítica y sapiencial de «la verdad». *Scripta Theologica*, 55 (2), pp. 385-415. <https://doi.org/10.15581/006.55.2.385-415>

prosiguiendo el enfoque de Daniel Dennett y, en último término, la crítica empirista de la metafísica que arranca de Hume. Para Seth, la yoidad es una percepción compleja, trabada con distintos ingredientes (corporal, perceptivo, volitivo, narrativo y social) que el autor no llega a explicar por qué o cómo se enlazan entre sí. Para Dennett, es una abstracción que postula un centro de gravedad narrativo, pero no se corresponde con ningún centro unitario de la experiencia humana. Al cuestionamiento de Dennett y Seth de la identidad y constancia del yo, le objetamos tres cosas: primera, las teorizaciones neurocientíficas no capturan en modo alguno la manera en que nos experimentamos ordinariamente y de forma unitaria como sujetos. Segundo, no logran articular entre sí las distintas capas de la yoidad, es decir, del por qué el yo narrativo, que se hace cargo del pasado, podría o debería sentirse culpable. Tercero, tampoco alcanzan a explicar (por lo dicho) ni la posibilidad de un progreso moral de la propia persona ni, respecto de los demás, experiencias tan cruciales como el amor.

PALABRAS CLAVE: centro moral, Dennett, metáforas, neurociencia, responsabilidad, Seth, yo.

ABSTRACT: Anil Seth, in his book *Being I*, recently translated (as *La creación del yo*), intends to provide a neuroscientific explanation of consciousness and “selfhood”. Seth continues Daniel Dennett’s approach and, ultimately, the empiricist critique of metaphysics that starts from Hume. For Seth, selfhood is a complex perception, interlocked with different ingredients (corporal, perceptive, volitional, narrative and social) that the author fails to explain why or how they are linked to each other. For Dennett, it is an abstraction that corresponds to a center of narrative gravity and to feelings of guilt and responsibility that are socially useful, but which does not respond to any unitary center of human experience. To Dennett’s and Seth’s questioning of the identity and constancy of the self, we object to three things: firstly, neuroscientific theorizations do not in any way capture how we experience ourselves ordinarily and unitarily as subjects. Secondly, they fail to articulate among themselves the relevant ingredients of selfhood, i.e. why the narrative self, which takes on the burden of the past, could or should feel guilty before the community. Thirdly, they do not manage to explain (from what has been said) either the possibility of moral progress of the person themselves or, concerning others, experiences as crucial as love.

KEYWORDS: Dennett, metaphors, moral center, neuroscience, responsibility, selfhood, Seth.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los “viejos” conceptos metafísicos que la filosofía moderna ha dinamitado con especial aplicación es el de alma. De ahí que, incluso pensadores personalistas que se definen como cristianos prefieran referirse, en su lugar (aproximadamente), al yo, la persona o la conciencia (Burgos, 2015, p. 13), aunque no se trate exactamente de lo mismo, sobre todo desde el punto de vista ontológico. Entre quienes todavía hablan, o hablaron, en los últimos 100 años, del alma hay dos grupos interesantes marcadamente opuestos. El primero lo integran pensadores de orientación tomista que conservan o prosiguen la conceptualización del maestro. El segundo, más reciente, en el que se va a centrar este trabajo, lo componen neurocientíficos de filiación empirista convencidos de poder echar las últimas paletadas de tierra sobre el ataúd².

Entre ellos, destaca el reciente éxito mediático de Anil Seth *La creación del yo*³, que considera ya inútil la noción de alma y aspira a que la ciencia cognitiva diseñe una alternativa completa. Del primer grupo, los teóricos aristotélico-tomistas, quisiera aludir a Edith Stein (2002), quien veía en el alma, por un lado (el aristotélico), la forma del cuerpo vivo y, por otro lado (el *egoico*, agustiniano y husserliano), el espacio del Yo y de la vida espiritual, el centro de la vida interior⁴. Lo que me interesa es esa *imagen* del yo como centro de la persona, porque a ella también se refieren, para deshacerla, los dos neurocientíficos empiristas que proporcionan la materia del presente escrito, el citado Seth y su ilustre predecesor, Daniel Dennett. Su planteamiento crítico, leído desde un punto de vista más tradicional (como el de Murdoch o el mío propio), se expone, a su vez, a críticas internas, con las que concluirá este trabajo, sin proponer ninguna alternativa positiva.

Comenzaremos situando la necesidad de imágenes o metáforas (tomando ambos términos como equivalentes, para nuestro propósito) para el análisis de

² No abordaré la compatibilidad entre neurociencia empirista y algunas formas de meditación que se encuentra, por ejemplo, en Metzinger, 2020; Castellanos, 2021; o Wiplinger, Holthof et al., 2023.

³ A. Seth, *Being I. A New Science of Consciousness*, Penguin, 2021; *La creación del yo* (traducción A. Santos Mosquera), Sexto piso, 2023.

⁴ Stein, 2002; Bonet-Sánchez (forthcoming).

la interioridad humana y el frecuente y plural uso de las mismas que llevan a cabo los neurocientíficos cognitivos (§1), antes de centrarme en las concepciones de Seth y Dennett de la conciencia, la percepción (§2) y el yo (§§ 3-4)⁵. En el último apartado (§5) las confrontaré con la concepción tradicional y de sentido común de la personalidad moral y el centro de la persona sostenida por Iris Murdoch y otros autores.

2. METÁFORAS METAFÍSICAS

Es un hecho que la historia del pensamiento occidental está llena de metáforas del más vasto alcance: la naturaleza es un libro escrito en lenguaje matemático; el cuerpo, como una máquina; la mente, un ordenador; el tiempo como un río que discurre continuamente sin regresar atrás. Del *Tractatus logico-philosophicus*, la obra más emblemática en pro de una imagen lógica del mundo y el lenguaje, con su concepción pictórica o figurativa del significado (de *Bild*, *picture*), Iris Murdoch ha llegado a decir que no hace sino vehicular la naturaleza pictórica, pintoresca de la filosofía en su conjunto

Para ella, “el desarrollo de la conciencia en los seres humanos está inseparablemente conectado con el uso de la metáfora” (Murdoch, 1997, p. 363); y “una parte importante del aprendizaje humano es una habilidad para generar, juzgar y entender la imagería (*imagery*) que nos ayuda a interpretar el mundo” (Murdoch, 1992, p. 215). De ahí que “los grandes cambios históricos sean (en parte y fundamentalmente) cambios de imagería” (pp. 47 y 504) y que, en opinión de la escritora británica, la metafísica, en particular, no pueda ni deba separarse de las grandes metáforas (Taylor, 2019).

Por supuesto, la tesis de Murdoch es discutible, pero parece difícil zafarse de ella cuando pretendemos hablar del yo o de la vida interior de los humanos, algo que, casi por definición, resulta inaccesible a la observación externa. Entonces, las imágenes, no solo nos surgen con la máxima naturalidad, sino que se nos antojan imprescindibles, a fin de propiciar la comprensión intersubjeti-

⁵ Haciendo constar que representan solo una de las teorías neurocientíficas de la conciencia (Signorelli, Szczotka et al., 2021, p. 2; Friedman, Turk et al., 2023).

va, ya que en el estudio de la mente todo resulta más escurridizo. Y no se crea que, por mor del cientificismo, los investigadores neurocognitivos piensan otra cosa. Al contrario, Dennett, Seth, lo mismo que Baars o Metzinger, sostienen una y otra vez la conveniencia de recurrir a imágenes y metáforas; no solo para entender mejor el discurso, sino también por razones heurísticas, con el fin de desterrar viejos hábitos conceptuales y empezar a introducir otros nuevos con la ayuda de metáforas conceptuales audaces⁶.

La imaginiería que tales autores cuestionan es la cartesiana que ya Ryle descalificara en *The concept of mind* (1949) al ironizar sobre el fantasma en la máquina –otra imagen–. La glándula pineal representaba, para Descartes el lugar central del cerebro humano donde el cuerpo entra en contacto privilegiado con el alma, o mente o yo. Lo que está en discusión es la imagen de un centro interior que recopila toda la información procesada por el cerebro, donde “el orden de llegada equivalga al orden de presentación en la experiencia” (Dennett, 1995, p. 121) y donde propiamente tiene lugar la conciencia. Se le llama la imagen del teatro cartesiano.

En neurociencia la posición cartesiana se le atribuye a Baars (2005), por su tesis de que existe una estructura de mando unificada donde se integran y coordinan subsistemas expertos, redes semánticas, sistemas de memoria y sensaciones: un conjunto masivo de procesos especializados que pueden así intercambiar e integrar información. Hay que anotar, por ende, que la discusión especializada dista mucho de haber dicho la última palabra sobre el asunto y que, por ello, alguna publicación divulgativa reciente (Hoel, 2023) afirma que la neurociencia está todavía en un estado preparadigmático debido a que en el cerebro todo está interconectado y no es posible –aún– rastrear la red causal.

Por ello mismo, nuestro abordaje del asunto no se referirá –tampoco podría hacerlo– a los subsistemas expertos, sino a su correlato en el plano psíquico, la conciencia, es decir, a lo que suele llamarse el yo psicológico. Lo que Dennett y Seth pretenden es una reducción del yo psicológico a un conjunto de subsistemas no del todo unificado. Su tesis, en términos metafóricos es que, siendo el cerebro como el despacho oval o una mesa de mezclas, no hay a su

⁶ Véase especialmente Baars, 1998; Morente Vega, 2019.

vez otro despacho oval dentro del mismo, no hay un hombrecillo u “homúnculo” dentro del cerebro que sea el centro de procesamiento de la información consciente, un “lugar” estable, a lo largo del tiempo, de la deliberación, decisión y emisión de órdenes ejecutivas.

Frente a esta metafórica “centralista”, la empirista y anticestralista, como veremos después, insiste en una pluralidad de circuitos y en la afirmación de que no hay nada que se mantenga constante e invariable, ningún yo que sea propiamente real. Su punto de partida está en Hume, quien, a partir de su distinción epistemológica entre impresiones e ideas como las dos grandes clases de percepciones o materiales mentales, reduce las ideas complejas que no derivan de una impresión particular a una colección de percepciones unidas por vínculos asociativos:

La idea de sustancia, como la de modo, no es sino una colección de ideas simples unidas por la imaginación y que poseen un nombre particular asignado a ellas, mediante el cual somos capaces de recordar –a nosotros o a otros– esa colección. Pero la diferencia entre estas ideas consiste en que las cualidades particulares que forman una sustancia son referidas por lo común a un algo desconocido en que se supone inhieren; o bien, concediendo que esa ficción no tenga lugar, se supone que al menos están estrecha e inseparablemente conectadas entre sí por relaciones de contigüidad y causalidad (Hume, 1992, p. 61).

3. ADIÓS AL REALISMO INGENUO

El programa de Dennett y Seth es enteramente similar. Se trata, en primer lugar, de proporcionar una explicación neurocognitiva de la percepción, pasando después a las emociones y dejando para el final la autoconciencia, el yo y los más altos problemas metafísicos⁷. Nos detenemos un instante en el primer punto, la percepción, para aproximarnos en un formato más sencillo al tipo de explicación que se dará también del yo.

⁷ Para un modelo alternativo de las experiencias compartidas básicas que se fija en la maternidad, Ciaunica, 2019.

Lo primero que, a este respecto, se advierte en ambos autores es su despedida de cualquier realismo ingenuo. Dada la asimetría y discontinuidad que se da entre la percepción ordinaria, por un lado, y los informes sensoriales y señales eléctricas que la provocan, la idea misma de que la percepción pueda ser una “copia” del mundo exterior se queda en fuera de juego. Con respecto a la fenomenología de la visión, que nos presenta objetos estables, Dennett destaca que nuestros ojos se mueven sin cesar y sin que nos demos cuenta; lejos de enfocar continuamente su objetivo, disparan –por así decir– en un segundo unas cinco sacudidas o fijaciones rápidas⁸, grabando una especie de videos caseros que deberán ser cotejados, editados y compilados en la “mesa de mezclas”:

No experimentamos directamente lo que ocurre en nuestras retinas, en nuestros oídos, en la superficie de nuestra piel. Lo que realmente experimentamos es el producto de muchos procesos interpretativos, los procesos de compilación (Dennett, 1995, p. 126).

No existe, pues, una única publicación perceptiva, sino una multitud de “borradores” que se someten a edición e interpretación en un proceso de revisión continua que incluye añadidos, enmiendas y sobreescrituras de contenido (Dennett, 1995, pp. 148 s.). Y otro tanto sucede con la percepción del habla, donde el cerebro, como un ingeniero de sonido en su mesa de mezclas, compila, reestructura y ajusta totalmente los estímulos de entrada hasta crear un “máster” en estéreo. En otra ocasión, Dennett compara la reescritura del contenido perceptivo al reiterado relato de un cuento infantil que enriquece y a veces corrige las versiones anteriores.

La respuesta de Seth a la pregunta de cómo tiene lugar la interpretación es incluso más sofisticada. Imagínate que eres un cerebro e intenta pensar cómo es estar ahí. No hay luz, ni sonido ni nada. Solo cuentas con andanadas constantes de señales que guardan una relación indirecta con las cosas de fuera, sean las que sean. Los inputs sensoriales no llegan etiquetados (“soy de una taza de café”, “soy de un árbol”) ni anuncian si son visuales, auditivos, termo

⁸ Dennett, 1995, pp. 66 y 125, especialmente.

o propioceptivos. “¿Cómo transforma el cerebro estas señales eléctricas inherentemente ambiguas en un mundo perceptual coherente lleno de objetos, personas y lugares?” (Seth, 2023, p. 98). He aquí su contestación: mediante conjeturas bayesianas que, ante observaciones incompletas o ambiguas, explican y predicen las mejores causas de las señales eléctricas en un proceso circular y correctivo, no instantáneo⁹ que tendrá lugar también en relación con el yo:

Todas nuestras percepciones y experiencias, tanto del yo como del mundo, *todas* (repito) son alucinaciones controladas y controladoras, generadas de dentro hacia fuera, y fundamentadas en la maquinaria predictiva de carne y hueso que evolucionó, que se desarrolla, y que funciona instante a instante siempre guiada por el impulso biológico básico de seguir viva (Seth, 2023, p. 229)¹⁰.

Los cerebros no son “para” conocer el mundo o pensar racionalmente, sino para mantenerse vivo (Seth, 2023, pp. 226 y 322). La evolución no ha diseñado una ventana transparente a la realidad externa, sino una adaptación útil para la supervivencia, como ya apuntara Quine hace 70 años (“On what there is”). A pesar de que los objetos y nuestra percepción de ellos (de su luminosidad, por ejemplo) cambien incesantemente, la evolución nos ha enseñado a ver y contar con realidades estables.

La propuesta de Seth de que tanto la percepción como las emociones sean alucinaciones controladas (y controladoras) pone de relieve la inviabilidad de aplicar a la percepción el modelo visual que concibe esta como una copia. Pero es altamente especulativa esta propuesta. En ningún momento llega a explicar el autor satisfactoriamente la “coincidencia” de que, según la evidencia disponible, todos tendamos a “alucinar” el mundo en términos similares, que aceptamos describir con las mismas palabras.

⁹ Seth, 2023, pp. 122, 127. Sobre el cerebro como máquina de predicción, Llinás, 2002.

¹⁰ Seth resume así en una entrevista esta clave filosófica del libro: “la forma en que experimentamos la realidad, nuestra realidad, es la interpretación que nuestro cerebro hace de los estímulos del exterior. Nuestro alrededor es real. Las cosas son reales. Nuestra consciencia es real. Pero la consciencia no permite ver la realidad tal como es, sino tal como somos nosotros.” (Ratia & Seth 30/06/2023).

4. SER YO MISMO NO ES TAN SIMPLE COMO PARECE

¿Cómo se inserta en este esquema la teorización del yo? En el presente epígrafe voy a exponer el planteamiento empirista compartido por nuestros autores (entre otros) y el desarrollo particular que de él hace Seth. En el siguiente (§4), me referiré en particular a la concepción, más amplia y compleja, de Dennett.

En general, «para que una cosa exista, tiene que haber una diferencia –un límite– entre esa cosa y todo lo demás. Si no hubiera límites, no habría cosas, no habría nada» (Seth, 2023, p. 237). Un límite que perdure, y de ahí que las cosas conserven su identidad en el tiempo. Las gotas de aceite o a las rocas se resisten a dispersarse en el agua, pero lo acaban haciendo –las rocas, muy lentamente–. Los sistemas vivos, en cambio, se resisten a la dispersión de sus estados internos y regresan activamente a un conjunto particular de estados. Lo cual se refleja, según decía Dennett (1995), en el «principio biológico fundamental consistente en distinguir al yo del mundo, al interior del interior», el cual «resuena con un fuerte eco en las cúpulas más altas de nuestra psicología» (p. 425).

Convengamos, sin embargo, que el yo es algo más y algo distinto de una frontera o límite entre el interior y el exterior. ¿Qué es? No es una “cosa”, una entidad particular: no existen yoes en el mundo: “¿Existen entidades, en nuestros cerebros, o además de nuestros cerebros, que controlen nuestros cuerpos, piensen nuestros pensamientos, tomen nuestras decisiones? ¡Claro que no!” (p. 426). Estamos siguiendo la senda de Hume. A este respecto, una y otra vez, en distintos trabajos, Dennett cita invariablemente el siguiente fragmento de su *Tratado de la naturaleza humana*:

En lo que a mí respecta, siempre que penetro más íntimamente en lo que llamo *mí mismo* tropiezo en todo momento con una u otra percepción particular, sea de calor o frío, de luz o sombra, de amor u odio, de dolor o placer. Nunca puedo atraparme a mí mismo en ningún caso sin una percepción, y nunca puedo observar otra cosa que la percepción (Hume, 1992, p. 355).

Siguiendo esta tradición, la neurociencia cognitiva empirista sostiene invariablemente que tanto el cuerpo como la mente están en constante cambio.

Entonces, una de las cosas que hay que explicar es que, en contraste con dicha afirmación, tengamos la experiencia fenoménica de algo en nosotros que persiste a lo largo del tiempo en nuestro “interior”. Esta tradición neurocientífica suele completar la crítica de inspiración empirista añadiendo conjeturas evolucionistas sobre la función supervivencial que puede tener la autoconcepción del yo como algo estable y relativamente inmutable. Metzinger lo resume así:

Nada en nosotros es realmente igual de un momento a otro. Sin embargo, el yo representa una experiencia fenoménica muy fuerte de igualdad, y está claro que esto es adaptativo o útil para un organismo biológico que necesita planificar para el futuro. Si quieres guardar algo de comida para el invierno... no lo harías si no tuvieras un sentimiento muy fuerte de que va a ser la misma entidad la que obtenga la recompensa en el futuro. [...] Así que, obviamente, en un contexto biológico o corporal, puede ser bueno tener esta experiencia de que todo esto, la cosecha de los frutos, le sucederá a la misma persona. Aunque, de nuevo, estrictamente hablando, en realidad nunca le sucede a la misma persona, pero tampoco es cierto que no haya nadie allí (Taft, 10-09-2017).

En términos ligeramente distintos, Seth insiste en que tenemos, o más bien necesitamos tener, una especie de ceguera subjetiva a nuestros propios cambios que “potencia la falsa intuición de que el yo es un ente inmutable, en vez de un haz de percepciones” (Seth, 2023, p. 206). Nosotros nos experimentamos subjetivamente como si fuéramos un mismo ser continuo y unificado en el tiempo, como un centro duradero en medio de un mundo en continua mudanza. Juzgamos el estado interno de nuestro propio cuerpo como más estable y menos cambiante de lo que es en realidad: «La maquinaria predictiva de la percepción, cuando se dirige hacia nuestro interior, hace que nos parezca que realmente hay una esencia estable de un “yo” en el centro de todo» (p. 231). Mas, ¿por qué? Porque, el hecho de no percibirnos como seres constantemente mudables, nos permite *conservar mejor nuestra identidad* fisiológica y psicológica... con vistas a nuestro autocontrol, que de eso se trata. Pues no nos percibimos a nosotros mismos para conocernos, sino para mejor controlar el interior del organismo.

Pero, ¿qué *es* realmente eso que llamamos “yo”? Para Metzinger, el yo es un proceso físico intermitente y complejo que no puede existir al margen del cerebro y que genera una imagen representacional. Para Dennett, estamos ante una abstracción del funcionamiento del cerebro. Para Seth, acaso el más consecuentemente humeano de los tres, el yo es una percepción compleja. Reparemos, antes de seguir adelante, en que estas tres explicaciones, por mucho que compartan el objetivo crítico antitradicionalista del empirismo radical, son notoriamente distintas entre sí, por lo que no es legítimo hablar en singular de “la” alternativa neurocientífica a la concepción tradicional de la identidad personal y el yo como sustancia. Me detengo ahora en el enfoque de Seth.

Seth (2023) sigue a Hume directamente para afirmar que el yo es una percepción más, o mejor, un paquete o “haz” “fuertemente atado” de predicciones “codificadas a nivel neural y orientadas a mantener tu cuerpo con vida” (pp. 181, 184, 188s.); haz que incluye en una sola pieza distintos niveles de ‘yoidad’¹¹ subsumidos en la experiencia unitaria global de ‘ser uno mismo’:

I. El yo *corporal*. Es la percepción de que este cuerpo, esta mano, este rostro son míos. Seth, que en algunos momentos deja aflorar con gusto sus raíces indias budistas, parece ligarlo también al difuso sentimiento de estar vivo y querer seguir estándolo, a las experiencias subterráneas –dice– de “ser” y estar vivo, sin más, al impulso y la expectativa de seguir estándolo (Seth, 2023, pp. 226, 229s., 245).

II. La *perspectiva* de la 1ª persona (ser consciente, decía Dennett, es tener un punto de vista). El *Autorretrato* de Ernst Mach, que Seth reproduce, lo muestra perfectamente¹².

III. El yo *volitivo* que tiene intenciones y metas, respecto del cual se plantea la cuestión del libre albedrío, que guarda relación también con una serie de percepciones particulares, como la de tener opciones, la de estar haciendo lo que quieres hacer y la de que ese querer sale “de dentro”¹³.

IV. El yo *narrativo*, al que, como pronto se verá, Dennett atribuye una importancia superlativa, dominante. Es el yo que relata su propia historia, que

¹¹ Idea posiblemente inspirada en Tsakiris, 2017.

¹² <https://www.nodualidad.info/colaboraciones/douglas-harding-no-tiene-cabeza.html>

¹³ Seth, 2023, pp. 253, 258-260, 323.

toma asiento en la memoria –a la manera de la identidad personal lockeana–. Una de las emociones que Seth arraiga expresamente en esta percepción de la yoidad es el arrepentimiento.

V. El yo *social*, la identidad con que queremos aparecer ante otros. Incluye emociones como la vergüenza y el sentimiento de culpa.

Para Seth, como también para Dennett, las capas superiores de la yoidad, disociables del yo corporeizado, o de (I), son (III) y, más aún, (IV) y (V). En ellas cobramos autoconciencia, conciencia de tener un yo que, a la luz de algunos experimentos, como la ilusión de la mano de goma, puede desconectarse eventualmente de (I) y/o de (II)¹⁴. Y de ahí la posibilidad de trastornos clínicos como la xenomelia o el síndrome del miembro fantasma, sin que ellos arruinen necesariamente la experiencia del yo narrativo.

No cabe duda del interés intrínseco del análisis de Seth, que logra discriminar vertientes distintas de la yoidad vinculándolas en cada caso a correlatos empíricos como la amnesia, la experiencia de arrepentimiento o los trastornos recién aludidos. Para él, también el yo es una alucinación controlada y controladora del propio organismo, una inferencia interoceptiva que enfatiza la integridad psicológica (Seth & Tsakiris, 2018). Pero hay preguntas que seguramente Seth debió formularse. Pues, si las experiencias de una yoidad unificada no significan la existencia de un “yo real”, entonces, ¿qué es lo que se *percibe* en cada uno de los niveles mencionados, (I)-(V), a qué evento, entidad o propiedad se está refiriendo en cada caso la percepción? O, dicho con otras palabras, ¿por qué, en los múltiples casos no patológicos, están fuertemente ligadas entre sí las distintas percepciones de (I)-(V)?, ¿qué es lo que las “ata” o reúne en una sola pieza que el propio Seth denomina la experiencia unificada global, perfectamente natural, de *ser uno mismo* (Seth, 2023, p. 188)?

Obviamente él no puede responder que es el yo sustancial ni que son vínculos asociativos de contigüidad o causación. Su posición argumental parece

¹⁴ Metzinger (2020) introduce un concepto de “yoidad fenoménica mínima” (pp. 2 y 4) que se define por “(I) una forma global de identificación con el cuerpo como un todo..., (II) autocalización espacio-temporal y (III) una perspectiva geométrica débil de primera persona” (p. 4). Otra idea de yoidad mínima en Ciaunica, 2019.

más difícil que la de Hume, ya que este identifica el yo con la propia secuencia de percepciones conscientes –impresiones e ideas–, una colección de percepciones diferentes que se suceden entre sí con rapidez inconcebible y están en un perpetuo flujo y movimiento.

Y tales percepciones estaban unidas entre sí, para el filósofo escocés, por vínculos de contigüidad que no pueden suponerse en la serie (I)-(V) de Seth. Y es que, para aquel, “el yo o persona *no es ninguna impresión*, sino aquello a que se supone que nuestras distintas impresiones e ideas tienen referencia” (Hume, 1992, p. 355, énfasis añadido). Para Seth, en cambio, es un conjunto unificado de percepciones particulares, así que la pregunta por ese nexo resulta inevitable, aunque el autor haya preferido omitirla.

5. EL YO COMO CENTRO NARRATIVO EN DENNETT

Revisemos ahora la posición que Dennett viene exponiendo, sin muchas variaciones, a lo largo de muchos años y trabajos que Seth conoce bien. Una de sus tesis es precisamente que la idea de un yo continuo o estable cumple funciones de control: “El individuo humano comienza la vida con un problema: aprender a controlarse a sí mismo. ¿Todos los yoes se controlan a sí mismos? En ciertos aspectos, todos los organismos lo hacen. Un yo, ante todo, es un lugar de autocontrol”¹⁵. También él considera por separado los niveles más profundos de yoidad de Seth, el (III), el (IV) y el (V).

Sobre este último, el yo social, Dennett es consciente de que los yoes o las personas no son, no somos, “perlas de alma que llevan una existencia independiente, sino artefactos de los procesos sociales que nos crean” (Dennett, 1995, p. 434), resultado de procesos de integración social. De hecho, una característica de su planteamiento del problema del libre albedrío es que lo sitúa *ab initio* en relación con la vertiente social del mismo que emerge, por ejemplo, en el campo del Derecho antes incluso que en el moral: ningún yo puede construirse enteramente a sí mismo *ex nihilo*, pero la sociedad necesita construir

¹⁵ Dennett, 2018², pp. 99-100; selección nuestra de fragmentos omitiendo los puntos suspensivos para facilitar la lectura.

sujetos responsables y a ello se endereza la educación (Dennett, 2018², pp. 175ss.).

De ahí que él desarrolle una concepción naturalista de la responsabilidad atenuada que, en relación con el problema del libre albedrío –el nivel (III) de yoidad de Seth–, objeto de múltiples escritos del autor, formula –a nuestro juicio– una posición un tanto indefinida que a veces llama compatibilista y a veces no, o no del todo. Trata, en todo caso, de hacer justicia a requerimientos aparentemente contrapuestos, como los que siguen. Por el lado determinista, un análisis causal de la acción compatible con el método científico no puede considerar un acto, que tiene lugar en el momento t , sino como causado por condiciones o factores que estaban ya ahí operativas en el momento anterior, digamos $t-1$. Pero hay distintos niveles de explicación y no es racional extender sin más las características de un nivel a las del siguiente; por ejemplo, una posición indeterminista en relación con las partículas subatómicas no tiene por qué implicar (y de hecho no lo hace) una física indeterminista de objetos macroscópicos:

Los actos humanos –los actos de amor y de genio, así como los crímenes y los pecados– están simplemente demasiado lejos de los movimientos de los átomos, sean aleatorios o no, como para que podamos descubrir la manera de integrarlos en un único esquema coherente (Dennett, 2004, p. 341).

Seguramente no es posible saber con certeza de una conducta particular que haya sido “libre y no determinada”. Sin embargo, en contra del determinismo militan diversos argumentos. Comparativamente, somos sin duda los animales más libres que conocemos: “La libertad humana no es una ilusión; es un fenómeno objetivo, distinto de todas las demás condiciones biológicas y que sólo se encuentra en una especie, la nuestra” (Dennett, 2004, p. 340). No podemos imaginar animales con una voluntad más libre que la nuestra (1995, p. 195). Además, parece empíricamente probado que el miedo a los castigos que imponen las leyes tiene efectos sociales, y las buenas políticas buscan optimizarlos. He aquí, pues, que el mito del libre albedrío resulta socialmente útil, por más que una concepción naturalista de la culpa tenga que aceptar de entrada que las atribuciones de responsabilidad tienen siempre un carácter

convencional que las hace revisables a la luz de mejor conocimiento (Dennett, 2018²).

Por otra parte, tanto en el plano social como en el personal tiene efectos positivos la sensación de que algo “depende de mí”, depende de que el actor se esfuerce y ponga toda su atención en algo; lo contrario nos desliza en un abandono psicológicamente insano, en una espiral regresiva y paralizante que sume al supuesto agente en la duda y lo inhabilita como elector. Finalmente, no es un dato menor el hecho de que prefiramos vernos a nosotros mismos como agentes morales libres, responsables de nuestras acciones y proyectos, capaces de decidir sabiamente nuestros actos a la luz de expectativas y deseos. El mito del libre albedrío “pertenece a la clase de ilusiones que hacen posible o estimulan la vida” (Dennett, 1995, pp. 190 s.), como la ilusión de que aún nos ama la persona amada o de que nos espera una vida larga, sea o no sea ello verdad.

Por supuesto, no es este el momento de abordar una querella filosófica tan esquiva y microespecializada como la del libre albedrío (Moya, 2017), pero sí de advertir que Dennett sabe –mejor que Seth– de la relevancia de esa querella para nuestra autocomprensión como seres morales. Mas debemos centrarnos, no en la cuestión del determinismo, sino en la concepción del yo. Y en este punto la tesis central con la que Dennett nos sorprende es una ampliación de la percepción o nivel (IV) que vimos ya en Seth: el yo narrativo. Dennett (2013) presenta la idea de un centro de gravedad narrativa en analogía y contraste con la noción teórica y abstracta, pero físicamente significativa y no prescindible, del centro de gravedad de un objeto: nadie ha visto nunca ni un centro de gravedad ni tampoco un yo, pero

Una persona tiene que ser capaz de mantenerse en contacto con las intenciones pasadas y las intenciones previstas, y una de las funciones principales de la ilusión de sí mismo que tiene el usuario del cerebro, a la que llamo «yo como centro de gravedad narrativa», es ofrecerme a mí un modo de interactuar conmigo mismo en otros momentos (Dennett, 1995, p. 285).

A diferencia de las arañas o los castores, nuestra herramienta fundamental de adaptación es el lenguaje: “nuestra táctica fundamental de autoprotección, de autocontrol y de autodefinición no consiste en tejer una tela o construir una

presa, sino en contar historias” (Dennett, 1995, p. 428). Y no cualesquiera historias, sino especialmente aquellas que urdimos y contamos a los demás –y a nosotros mismos– sobre quiénes somos. Estamos “casi constantemente ocupados en presentarnos a nosotros mismos a los demás, o a nosotros, y, por tanto, en representarnos a nosotros mismos, con el lenguaje y el gesto, externo e interno” (ibid.). Así que construimos una historia, una novela o autobiografía, que en parte nos construye también a nosotros –que nos la creemos–, alrededor de una especie de punto luminoso de autorrepresentación. Los *yoes* son, pues, ficciones o construcciones magníficas que se definen por una multitud de atribuciones e interpretaciones, autoatribuciones y representaciones de sí mismos que han compuesto la biografía del cuerpo viviente del cual es su centro de gravedad narrativa. Un centro cuya existencia depende de la persistencia de la narración (pp. 437, 449).

Algunos lectores de Dennett han entendido que, para él, la neurociencia muestra que “el Yo es el cerebro, todo el cerebro, sin que haya una zona privilegiada del mismo que se identifique con el Yo”¹⁶. En cierta forma, el *yoe* dennettiano es una abstracción de la función controladora consciente del cerebro, pero, estrictamente hablando, “es un error categorial empezar a buscar el yo en el cerebro”¹⁷. Como su maestro, Gilbert Ryle, Dennett recurre con cierta frecuencia a este instrumento crítico del error categorial. Pero, aunque Dennett prefiera no reparar expresamente en ello, esta idea del centro narrativo no es ningún descubrimiento neurocientífico ni seguramente pueda pergeñarse a partir de investigaciones empíricas. Y prueba de ello es que, sin ir más lejos, la encontramos perfectamente definida en Ortega y Gasset (1997), cuando sostiene que cada ser humano es el autor de su propio drama, de la novela que es su misma vida; una tesis que él enunció desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, lo que prueba que no todo lo que elucubran los filósofos cognitivistas puede reclamar cobertura científica. Y es que estamos ahora en un terreno netamente filosófico.

Pero esta concepción del yo psicológico como centro narrativo y herramienta de supervivencia poco o nada tiene que ver con la afirmación, del mis-

¹⁶ Evelio, 16-10-2015.

¹⁷ Corcho, 22-07-2015, p. 17.

mo Dennett, de que “no existe un solo punto en el cerebro al cual acuda toda la información” (Dennett, 1995, pp. 116s.), donde el orden de llegada equivalga al orden de presentación en la experiencia. Ni la glándula pineal ni ningún otro santuario interior. Lo que hay son “procesos paralelos, que corren por múltiples vías, de interpretación y elaboración de los estímulos sensoriales de entrada” (p. 125). Queda, pues, definida claramente la posición anticentralista:

Los contenidos mentales se hacen conscientes no porque entren en alguna especie de cámara especial en el cerebro ni porque sean traspasados a algún medio privilegiado y misterioso, sino cuando ganan las competiciones con otros contenidos mentales por el control del comportamiento, y en consecuencia por la generación de efectos duraderos (Dennett, 1995, p. 286).

Aunque nuestros pensamientos tengan conexiones causales profundas e inconscientes con nuestras acciones, el plano psicológico es insoslayable porque la voluntad consciente no surge directamente de aquellas conexiones, sino de una interpretación compleja de las mismas. Con su acostumbrada plasticidad, Dennett concluye que “el yo cartesiano se fragmenta en una insegura coalición, sin ningún rey ni juez que la presida”, “no somos los capitanes de nuestros barcos; no hay un Yo consciente que esté tranquilamente al mando de los recursos de la mente” (Dennett, 2013, pp. 20 y 22). Y refuerza su conclusión con las potentes investigaciones cerebrales de Gazzaniga (2000), que Dennett (2013) resume diciendo que la mente normal “no está armoniosamente unificada, sino que más bien consta de un conjunto de sistemas parcialmente autónomos que han sido enyuntados juntos no sin problemas” (p. 20). Más aún, los distintos módulos o subsistemas del cerebro pueden tener problemas de comunicación interna que resuelven ingeniosamente de manera oportunista para producir un atisbo de unidad en nuestra conducta.

6. PERO EL SUJETO MORAL SE REBELA

No podría evaluar ambas propuestas en todos sus aspectos ni proponer una alternativa. Pero sí podemos centrarnos en sus implicaciones para la filosofía

moral, a la cual ambos autores, Dennett y Seth tienen en mente, especialmente cuando atribuyen especial importancia a los tres últimos niveles de la yoidad mencionados: el yo volitivo (III), el narrativo (IV) y el social (V). Nuestra discusión de su propuesta gira alrededor de esos niveles porque son los que definen eso que llamamos conciencia moral¹⁸. Sirva como exponente de ello la ética de Tugendhat, una de las últimas teorías filosóficas que ha abordado de frente la fundamentación de la moral (Tugendhat, 1990; Bonet-Sánchez, 2017).

Resulta factible relacionar su teoría con las tres capas de la yoidad que venimos comentando. En efecto, el yo volitivo de Seth (III) y el problema del libre albedrío son equivalentes a la convicción de Tugendhat de que el “depende de mí” o “podría esforzarme por hacerlo mejor” es una pre-estructura de todo el ámbito práctico (Tugendhat, 2007, pp. 57-84). En relación con (V), la yoidad social, el filósofo recientemente fallecido presentó las emociones morales de la indignación y el sentimiento de culpa como surgidas de una interiorización (en el sentido freudiano) del ideal social normativo de qué es ser un miembro bueno o cooperativo de la sociedad. Finalmente, el modo en que Tugendhat despliega lo que llama la vergüenza central guarda sin duda relación con el arrepentimiento y con la pregunta práctica fundamental de cómo quiero ser; por consiguiente, con el yo narrativo (IV) de Seth y Dennett. En suma, lo que la filosofía moral denomina hoy “conciencia moral” arraiga directamente en los planos más profundos de la yoidad neurocientífica.

Pero, ¿qué es exactamente lo que está en juego? En palabras de Murdoch, lo que la ética moderna, primero, y la cultura tecnocientífica, después, socavan es “la concepción de sentido común del yo (*self*) individual como un centro moral o sustancia” (Murdoch, 1992, p. 153). Es decir, la idea del sujeto como persona individual que busca la verdad con un núcleo moral y espiritual unitario en el que se desarrolla una especie de conversación interior (*inner chat*), las reflexiones privadas que parecen representar la sustancia de nuestro ser, nuestra “alma”, en el sentido literario (pero claro) de la expresión (1992, p. 161; 2018, p. 86). Al respecto, Seth se limita a señalar que las cuestiones “mo-

¹⁸ Por más que, en castellano, los cinco niveles de Seth podrían ser considerados también como formas de conciencia.

rales y éticas” –dice– caen fuera de su ámbito porque no son “científicas”¹⁹. Dennett, en cambio, es más lúcido sobre el desafío que su desmitificación del yo provoca:

¿Qué ocurre con la responsabilidad moral?... El libre albedrío y la responsabilidad moral son cosas que merece la pena perseguir... Puede haber buenas razones –razones morales– para intentar conservar el mito de los yo[e]s como perlas cerebrales, cosas particulares, concretas y contables, en vez de abstracciones²⁰.

Pero una metáfora sarcástica no es aún un argumento. Dennett ironiza con frecuencia sobre las perlas cerebrales, el mito o la ilusión del yo. Pero ni él ni Seth llevan a cabo la tarea a la que estaban filosóficamente obligados, que sí habían intentado realizar ambos al hablar de la percepción: explicar la disonancia entre la experiencia fenoménica y la explicación neurológica, es decir, atenuar el salto que, según sugieren, se produce entre una y otra esfera, tal como se apuntó a propósito de la percepción. La forma en que nos entendemos a nosotros mismos y a los demás en la vida ordinaria (lo mismo que en las novelas) y las teorías neuroempiristas propuestas parecen habitar universos paralelos. Tenemos alguna idea sobre cómo se pasa de las señales eléctricas discontinuas a la percepción ordinaria. Pero esto no es lo que sucede en relación con la yoidad.

La imagen clásica del yo como centro de la persona y fuente de la responsabilidad moral presupone dos aspectos que, en la neurociencia empirista, no quedan nada claros: la integración unitaria de los tres niveles de yoidad antecitados y su persistencia a lo largo del tiempo, que da sentido a la posibilidad de que yo pueda arrepentirme de algo que hice (yo, no mis circuitos cerebrales) varios años atrás. Fenomenológicamente, con arreglo al sentido común, las capas (III)-(V) de la yoidad las experimentamos integradamente y sin saltos, en el modo descrito por Iris Murdoch. ¿Cómo dan razón Seth y Dennett de ese carácter unitario o unificado de la experiencia, o de esas distintas percepciones? Seth no responde; como vimos, ni siquiera llega a preguntarse qué

¹⁹ Mediavilla, 27-04-2023.

²⁰ Dennett, 1995, pp. 435, 439 s.

es lo que reúne los niveles (III)-(V). Dennett, por su parte, apela (¡metafóricamente!) a una coalición de subsistemas y recursos mentales paralelos en la que, de modo oportunista, hoy se impone uno y mañana otro, sin ningún puesto de mando que los coordine y ordene. Pero, de nuevo, no nos cuenta cómo se pasa de dicha coalición a la experiencia de un yo consciente unitario.

Con respecto a la mutua integración de las capas profundas (III)-(V) de la yoidad, Dennett enfrenta la cuestión del centro narrativo y los problemas del libre albedrío como si pertenecieran a ámbitos diferentes. Según este autor, en relación con (IV), resulta útil para la supervivencia del organismo humano que este se represente (a sí mismo y a otros) como continuo en el tiempo y portador de una identidad que articula en una especie de relato autojustificativo donde el actor se atribuye a sí mismo acciones y responsabilidades. Con tales responsabilidades se vincula la asunción de culpas y el autorreproche; algo que, a nuestro entender, afecta a las tres capas de la yoidad involucradas (volitiva, narrativa, social). Desaprobamos algo que hicimos en el pasado y deseáramos no haberlo hecho²¹. La culpa, el castigo y hasta la humillación pública son el precio que pagamos para pensarnos como sujetos responsables. Por eso, algunos deterministas celebran el final de la libertad responsable como el final de los terribles sentimientos de culpa:

¿Cómo tenderían a comportarse entre sí las personas en una sociedad que minimizara el papel tanto del enfado como de la culpa, o —con un heroico esfuerzo de ingeniería social— los anulara por completo?... Los deterministas radicales dicen que el mundo sería un lugar mejor si consiguiéramos de algún modo deshacernos del sentimiento de culpa cuando causamos daño, y del enfado cuando nos lo hacen a nosotros. Pero no está claro que cualquier “cura” en este sentido no fuera peor que la “enfermedad”. El enfado y la culpa tienen su razón de ser, y está profundamente arraigada en nuestra psicología (Dennett, 1995, p. 312).

¿Qué función evolutiva cumple el sentimiento de culpa? Si la predicción es la función principal del cerebro (Llinás, 2002, pp. 129-154), ¿acaso tiene

²¹ Dennett, 2018², p. 189, contrasta agudamente el remordimiento retrospectivo que carece de efectos reales, con lo que sería una especie de remordimiento “prospectivo” que se tradujera en un cambio significativo de actitud y que presupone nuestra responsabilidad.

ese sentimiento alguna vertiente predictiva?, ¿por ventura nos permite predecir mejor el futuro? No lo parece. Con respecto a la integración entre (III), (IV) y (V), cabe preguntarle a Dennett en qué momento y por qué el centro de gravedad narrativa, que relaciona intenciones pasadas con intenciones previstas, decide asumir culpas y reproches y, en todo caso, qué beneficio obtiene de ello si, como hemos repetido, nada ni nadie es inmune a los cambios ni se mantiene realmente como “el mismo”.

Más aún, ¿se *siente* realmente culpable el yo narrativo?, ¿por qué no se limita a “mirar” los errores cometidos “desde fuera”, como obras de un pariente próximo? La respuesta de Dennett no habla propiamente del yo, sino solo de la utilidad social de que “siempre haya alguien que responda cuando se plantean cuestiones de responsabilidad” (Dennett, 1995, p. 320). Las vertientes intencional, narrativa y social del yo responsable están deslavazadas, no dan cuenta y razón del interrogante planteado. La neurociencia de la yoidad no puede jactarse de su tarea destructiva mientras deje tantos cabos sueltos.

Y es que, de hecho, nos experimentamos como un yo unitario, por más que los circuitos neurológicos que deberían explicar nuestra conducta no acierten aún a justificarlo. Prescindir de ello tiene otras consecuencias sobre la manera en que nos *experimentamos* a nosotros mismos y a los otros. Por ejemplo, si el yo, cada yo, es indefinidamente mudable y carente de un centro psicológico real, ¿en qué queda la posibilidad del progreso moral propio, es decir, de desarrollar a lo largo del tiempo mejores hábitos y virtudes para afrontar la vida en términos moralmente mejores? ¿Y qué decir del destinatario de nuestro amor? Sabemos que las personas cambian, claro está. Pero, ¿qué es lo que amo, si el núcleo unitario de la persona amada se evapora, se nos escurre entre los dedos? ¿Simplemente un particular espacio-temporal reidentificable, carente de verdadera identidad psicológica?

7. CONCLUSIÓN

Concluimos que las teorías neurocientíficas estudiadas, marcadamente reactivas, no logran dar cuenta de nuestra experiencia de las personas, de la yoidad y la conciencia moral. Son teorías de tercera persona, como deben serlo, a fuer

de científicas. Pero entre ellas y nuestra experiencia fenoménica se abre un abismo platónico infranqueable que no se da en el terreno la autopercepción. Son teorías que contienen, es cierto, experimentos que aclaran facetas diferentes de la yoidad. Pero ni logran trabarse las unas con las otras ni siempre pueden reclamar estatuto científico, tal como apuntamos a propósito del yo “novelista” de Dennett y Ortega.

Se mueven en un marco decididamente darwinista, pero en ningún momento proporcionan una explicación evolutiva clara del crucial sentimiento de culpa. Así que, desmontando el teatro del yo, la imagen del yo como centro, desarticulan igualmente la posibilidad de entendernos a nosotros mismos como seres capaces de mejoramiento moral voluntario (adquiriendo virtudes, por ejemplo) y de concebir a otros como seres dotados de una identidad estable a los que podemos y queremos amar²².

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baars, B. J. (1998). Metaphors of consciousness and attention in the brain. *Trends in Neurosciences*, 21 (2), pp. 58-62.
[https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(97\)01171-5](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(97)01171-5)
- Baars, B. J. (2005). Global workspace theory of consciousness: toward a cognitive neuroscience of human experience. S. Laureys (Ed.), *Progress in Brain Research*, (150), pp. 45-53.
[https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(05\)50004-9](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(05)50004-9)
- Bonet-Sánchez, J.V. (2017). Las penúltimas razones de la moralidad en Tugendhat. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 57 (2), pp. 673-690.
<https://doi.org/10.3989/isegoria.2017.057.13>
- Bonet-Sánchez, J.V. (forthcoming). Le immagini di Edith Stein e Iris Murdoch sul centro dell'uomo. *Revista Humanitas* (núm. monográfico editado por R. Alfieri).
- Burgos, J.M. (2015). El personalismo ontológico moderno. I. Arquitectónica. *Quién*, (1), 9-27.
- Castellanos, N. (2021). *El espejo del cerebro*. La huerta grande.

²² Mi más sincero agradecimiento a dos revisores/as anónimos por las numerosas mejoras del trabajo que han propuesto.

- Corcho, R. (22-07-2015). Daniel C. Dennett: La evolución cultural es cada vez menos darwiniana (entrevista), *Métode*, (86).
<https://metode.es/revistas-metode/entrevista-es/daniel-c-dennett-la-evolucion-cultural-es-cada-vez-menos-darwiniana.html>.
- Dennett, D. (1995). *La conciencia explicada. Una teoría interdisciplinar* (traducción S. Balari Ravera), Paidós.
- Dennett, D.C. (2004). *La evolución de la libertad* (traducción R. Vila Vernis). Paidós.
- Dennett, D.C. (2013). El Yo como centro de gravedad narrativa. *LOGOS: Anales del Seminario de Metafísica*, (46), pp. 11-25.
https://doi.org/10.5209/rev_ASEM.2013.v46.42862
- Dennett, D.C. (2018²). *La libertad de acción. Un análisis de la exigencia de libre albedrío* (traducción G. Ventureira). Gedisa.
- Evelio (16-10-2015). Libres a pesar de todo: Daniel Dennett y el libre albedrío, *Ideofilia*.
<https://ideofilia.wordpress.com/2015/10/16/libres-a-pesar-de-todo-daniel-dennett-y-el-libre-albedrío/>
- Friedman, G., Turk, K. W. & Budson, A. E. (2023). The Current of Consciousness: Neural Correlates and Clinical Aspects. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, (23), pp. 1-8.
<https://doi.org/10.1007/s11910-023-01276-0>
- Gazzaniga, M.S. (2000). Cerebral specialization and interhemispheric communication: Does the corpus callosum enable the human condition? *Brain*, 123 (7), pp. 1293-1326.
<https://doi.org/10.1093/brain/123.7.1293>
- Hoel, E. (2023). *The world behind the world: Consciousness, Free Will, and the Limits of Science*. Simon & Schuster.
- Hume, D. (1992). *Tratado de la naturaleza humana. Autobiografía* (traducción y edición F. Duque). Tecnos.
- Llinás, R.R. (2002). *El cerebro y el mito del yo* (traducción E. Guzmán). Editorial Norma (Bogotá)
- Mediavilla, D. (27-04-2023) Anil Seth: la noción de alma quizá ya no es útil (entrevista). *El País*.
<https://elpais.com/salud-y-bienestar/2023-04-27/anil-seth-neurocientifico-la-nocion-de-alma-quiza-ya-no-es-util.html>
- Metzinger, T. (2020). Minimal phenomenal experience: Meditation, tonic alertness, and the phenomenology of “pure” consciousness. *Philosophy and the Mind Sciences*, 1(1), 1-44.

- Morente Vega, E. (2019). *Desmontar el teatro cartesiano. Una presentación del modelo de Versiones Múltiples de la conciencia de Daniel Dennett*. (TFG). Universidad de Zaragoza.
<https://zagan.unizar.es/record/88793/files/TAZ-TFG-2020-095.pdf>
- Moya, C. (2017). *El libre albedrío. Un estudio filosófico*, Cátedra.
- Murdoch, I. (1992). *Metaphysics as a guide to morals*, Penguin.
- Murdoch, I. (1997). *Existentialists and Mystics: Writings on Philosophy and Literature*, Chatto & Windus.
- Murdoch, I. (2018). *La salvación por las palabras* (Traducción C. Jiménez), Siruela.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Meditación de la técnica*, Santillana.
- Ratia, J. & Seth, A. (30-06-2023) La conciencia no nos permite ver la realidad tal como es, sino tal como somos nosotros, *Ethic*.
<https://ethic.es/2023/06/entrevista-anil-seth/>
- Seth, A. K., & Tsakiris, M. (2018). Being a beast machine: The somatic basis of selfhood. *Trends in cognitive sciences*, 22(11), 969-981.
- Seth, A. (2021/2023). *Being I. A New Science of Consciousness*. Penguin / *La creación del yo* (traducción A. Santos Mosquera). Sexto piso.
- Signorelli, C. M., Szczotka, J., & Prentner, R. (2021). Explanatory profiles of models of consciousness-towards a systematic classification. *Neuroscience of consciousness*, 2021(2), pp. 1-13.
<https://doi.org/10.1093/nc/niab0>
- Stein, E. (2002). *La estructura de la persona humana* (traducción J. Mardomingo), BAC.
- Taft, M.W. (10-09-2017) What Is the Self? An Interview with Thomas Metzinger. *Deconstructing Yourself*.
<https://deconstructingyourself.com/what-is-the-self-metzinger.html>
- Taylor, C. (2019). Fact and Value (MGM chapter 2). En N. Hämäläinen & G. Dooley (Eds.). *Reading Iris Murdoch's Metaphysics as a Guide to Morals* (67-78), Palgrave Macmillan.
[Doi.org/10.1007/978-3-030-18967-9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18967-9)
- Tsakiris, M. (2017). The multisensory basis of the self: from body to identity to others. *Quarterly journal of experimental psychology*, 70(4), pp. 597-609.
doi.org/10.1080/17470218.2016.1181768
- Tugendhat, E. (1990). El papel de la identidad en la constitución de la moralidad, *Ideas y Valores*, 39(83-84), 3-14 (traducción G. Hoyos Vásquez).

- Tugendhat, E. (2007). *Anthopologie statt Metaphysik*, C. H. Beck
- Wipplinger, F., Holthof, N., Andereggen, L., Urman, R. D., Luedi, M. M., & Bello, C. (2023). Meditation as an Adjunct to the Management of Acute Pain. *Current pain and headache reports*, pp. 1-8.
<https://doi.org/10.1007/s11916-023-01119-0>

Técnica, cuerpo y dualismo: una reflexión sobre la antropotecnia a partir de Ernst Jünger

Technology, Body and Dualism: a Reflection on Anthropotechnics from Ernst Jünger

MARTÍN HEREDERO CAMPO¹

*Colegio San Agustín Valladolid
Universidad de Valladolid (España)*

ID ORCID 0000-0001-7929-0095

Recibido: 08/10/2023 | Revisado: 24/10/2023

Aceptado: 24/10/2023 | Publicado: 30/12/2023

DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.399>

¹ (martinhere99@gmail.com) es profesor de Filosofía y doctorando en Filosofía. Graduado en Filosofía por la Universidad de Valladolid con Premio Extraordinario Fin de Carrera en 2021. Becario Erasmus+ en la Universidad de Lisboa durante el curso académico 2019-2020. Becario de Colaboración en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Valladolid durante el curso 2020-2021. Máster en Profesor de Secundaria y Bachillerato por la Universidad de Valladolid con calificación sobresaliente en 2022. Publicaciones recientes: (2023). La rebeldía sutil. Una revisión de la influencia de Max Stirner en Ernst Jünger. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*. El progreso como metafísica de la potencia: una reflexión sobre Ernst Jünger. *Claridades. Revista de Filosofía*. Pensar al borde del abismo: ontología del peligro y existencia en Ernst Jünger. En *Trabajos fin de Máster seleccionados: Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas: Curso 2021-2022* (pp. 95-105). Ediciones Universidad de Valladolid

RESUMEN: En este artículo queremos presentar una reflexión sobre los supuestos antropológicos que subyacen a la centralidad de la técnica en su relación con la naturaleza humana. A tal fin, presentamos primero un recorrido a través de algunos escritos fundamentales de Ernst Jünger para rastrear en ellos una serie de conceptos que arrojan luz sobre el fenómeno de la técnica. Algunos de estos conceptos son los de “movilización total” (*totale Mobilmachung*) y “construcción orgánica” (*organischen Konstruktion*). Estos conceptos permiten comprender los rasgos fundamentales de la época abierta tras la Gran Guerra que Jünger explicó a través de la metafísica de la Figura del trabajador (*Gestalt des Arbeiters*), centro unívoco a partir del cual comprender toda actividad como trabajo. Es en este momento donde analizamos la relación con el cuerpo como sede del dolor bajo la influencia del dominio central de la técnica. Este análisis desemboca en la presentación de lo que hemos denominado el “imperativo dualista de la técnica”, a través del cual examinamos el riesgo de disolución de lo humano que presentan las antropotecnias. Por último, presentamos una lectura de la “emboscadura” (*Waldgang*) de Jünger como camino a través del cual recuperar la interioridad –enajenada por la desmesura de la técnica– para encontrar un espacio no movilizado desde el cual refundar la unidad de la persona singular, la relación con el otro y, también, la vocación de trascendencia.

PALABRAS CLAVE: dolor, dualismo, movilización total, técnica, trabajador.

ABSTRACT: In this paper, we want to present a reflection on the anthropological assumptions underlying the centrality of technology in its relationship with human nature. To this end, we first provide an overview of some key writings by Ernst Jünger to trace a series of concepts that shed light on the technological phenomenon. Some of these concepts are “total mobilization” (*totale Mobilmachung*) and “organic construction” (*organischen Konstruktion*). These concepts allow us to understand the fundamental characteristics of the era that emerged after the Great War, which Jünger explained through the metaphysics of the Figure of the Worker (*Gestalt des Arbeiters*), a univocal centre from which all activity can be understood as work. It is at this point that we analyse the relationship with the body as the seat of pain under the influence of the central dominion of technology. This analysis leads to the presentation of what we have called the “dualistic imperative of technology”, through which we examine the risk of the dissolution of the human presented by anthropotechnics. Finally, we present an interpretation of Jünger’s “forest walk” (*Waldgang*) as a path through which to reclaim the interiority –alienated by the excesses of technology– to find an unmobilized space from which to redefine the unity of the individual, the relationship with the other, and, furthermore, the call for transcendence.

KEYWORDS: dualism, pain, total mobilization, worker.

1. INTRODUCCIÓN

Parece que toda caracterización del ser humano que no incluya una reflexión sobre su relación con la técnica se encuentra incompleta. La pregunta por la técnica, que atraviesa la historia de la filosofía, no pierde nunca su urgencia, porque abordarla es una de las formas de enfrentar el misterio de lo humano. Y es que no podemos dejar de plantearnos la misma cuestión con la que Ernst Jünger comienza su texto *El Estado mundial*: “¿Dónde estamos hoy?” (1996, p. 171). La necesidad de esta pregunta se hace evidente cuando el “hoy” se refiere a un tiempo donde la técnica parece estar rebasando las fronteras de su sentido, que puede encontrarse allí donde se cruza con la naturaleza humana (Chillón & Marcos, 2015, p. 80).

El riesgo, esencialmente distinto al que la técnica haya podido plantear en cualquier época anterior, se encuentra en que un concepto como el de naturaleza humana se ve amenazado por la posibilidad de una modificación técnica de la misma. Este es el peligro inherente a las antropotecnias: queriendo realizar máximamente al hombre puede terminarse por perder la medida de lo humano, y dicha medida es la guía axiológica irreductible si no queremos que el poder de los medios degenera en *hýbris*.

Ante la pregunta que planteábamos al principio, Jünger responde con rotundidad que el “estamos (*stehen*)” no se puede comprender en un sentido estático. Más allá del lugar en el que nos encontramos con respecto a nuestra relación con la técnica, la constatación prioritaria es la siguiente: «Nos hallamos en movimiento y, además, en una forma de movimiento cuyo *tempo* no es ni el *andante* ni el *lento* ni, mucho menos, el *largo*. Hace ya bastante tiempo que ese movimiento se efectúa *accelerando*: cada vez más deprisa» (Jünger, 1996, p. 171). La sensación de que la civilización de la técnica se encuentra lanzada a una carrera donde los acontecimientos superan la capacidad de pensarlos no es extraña a la filosofía. José Gaos se preguntaba en 1959: “¿Cómo, por qué, el hombre se ha ‘embalado’ en tal dirección de su vida?” (2022, p. 124). Su respuesta parece capturar el sentido del problema que aquí queremos discutir, pues Gaos sostiene que la aceleración técnica responde a la prisa de un ser humano que trata de reconciliar lo irreconciliable, tratando de con-

sumar el difícil matrimonio entre sus infinitas ambiciones y la finitud que atraviesa su ser propio (2022). Esto no es ajeno a la hipótesis que vamos a explorar en este texto, a saber: que las antropotecnias tientan la pérdida de la medida de lo humano y deslizan una antropología dualista que escinde al hombre de su corporeidad constitutiva, la cual le recuerda su carácter finito.

Trataremos de realizar este trabajo tomando como guía el pensamiento de Ernst Jünger. Este autor fue un testigo consciente del nacimiento de una nueva forma de vida regida por la técnica moderna en las batallas de la Primera Guerra Mundial. La reflexión sobre los cambios fundados por ese acontecimiento ocupa un lugar central en toda su obra, y su influencia en la historia de la filosofía de la técnica no puede ser soslayada². Como veremos, es posible encontrar en sus escritos un aparato conceptual que permite pensar el tiempo de las tecnologías y el lugar de lo humano en relación con estas.

Con el objetivo de examinar este problema, comenzaremos explicando la descripción jüngeriana del nuevo ritmo de la vida nacido de la Gran Guerra. A continuación, discutiremos su comprensión de la técnica como “construcción orgánica (*organischen Konstruktion*)” para aproximarnos a la relación con el dolor en el mundo regido por la técnica, pues en esa relación parece hacerse visible el establecimiento de un dualismo despreciador del cuerpo. Por último, ofrecemos la posibilidad de un retorno a la interioridad de la persona singular a partir, también, de la experiencia del dolor. En este último trayecto habremos de examinar cómo puede la persona singular reconocer la realidad de su circunstancia y, al mismo tiempo, trascender los límites que le son impuestos en el mundo de la movilización técnica.

2. LA MOVILIZACIÓN TOTAL Y LA DISPONIBILIDAD

La lectura de un texto como *La movilización total*, publicado en 1930, exige algunas precauciones previas. Esto es doblemente importante porque Jünger es un autor que, aunque reconoce la vigencia de las observaciones realizadas

² El propio Heidegger reconoció que Jünger produjo en su famosa conferencia *La pregunta por la técnica* un “estímulo duradero” (1994, p. 81).

en los primeros años treinta sobre la civilización de la técnica, se ha distanciado mucho de las tesis mantenidas en sus ensayos de dicha época³. En un comentario retrospectivo publicado en 1980, Jünger ha enfatizado que más allá de las circunstancias en las que dicho texto fue concebido, su actualidad se mantiene impertérrita (1995). Es sobre este aspecto nuclear, que al sobrevivir al paso del tiempo ha revelado el carácter suprahistórico del ensayo (Molinuevo, 1994), sobre el que quisiéramos asentar la discusión que nos ocupa.

Para comprender qué tiene de especial la movilización total (*totale Mobilmachung*) es conveniente diferenciarla de la movilización parcial. Jünger señala que las guerras de viejo cuño, marcadas por el componente estamental de un ejército vinculado a una Corona, se encuentran limitadas en su capacidad de movilización: “El monarca posee un instinto natural que lo previene de hacer gastos superiores a sus bienes alodiales” (1995a, p. 95). Sin embargo, tras haber vivido la guerra de trincheras y haber constatado su naturaleza industrial, parece claro que la gestión de la guerra moderna no es homologable a esa movilización parcial.

³ No es este el sitio para resumir la trayectoria intelectual de Jünger, algo que exige mayor prolijidad, pero sí podemos dar algunas notas fundamentales a modo de esbozo. El propio Jünger habla de que en su obra pueden distinguirse un antiguo y un nuevo testamento (Schwilk, 2007, p. 443). Aunque el proceso de transformación de la realidad que Jünger ha descrito es el mismo, no siempre lo ha sido el tono adoptado en esas dos etapas. A las obras de los primeros años treinta, como *El trabajador* (Jünger, 2003b) le corresponden, a modo de negativo, trabajos más tardíos, como *La emboscadura* (Jünger, 2023). En su ensayo *Sobre la línea* (Jünger, 1994), escrito como *Festschrift* para el sexagésimo cumpleaños de Heidegger, Jünger ya se encamina a una aproximación con respecto al mundo del trabajo muy distinta a la de sus primeros ensayos. Jünger ha reconocido que este texto es fundamental en la transformación de su trayectoria intelectual en una carta a Heidegger fechada el cuatro de enero de 1951 (Heidegger & Jünger, 2016, pp. 12-13). Enrique Ocaña también ha señalado la centralidad de este ensayo para reconocer tanto la continuidad del pensamiento jüngeriano como su cambio de perspectiva ante los problemas de la técnica y el nihilismo (1993, p. 204). La transformación del pensamiento de Jünger es, también, notable en sus diarios de la Segunda Guerra Mundial (Jünger, 1989, 2005), donde la búsqueda de trascendencia encontrará cobertura en sus lecturas de la Biblia y de Léon Bloy, que le acercaron al cristianismo. Este acercamiento culminará con su bautismo a los 102 años el veintiséis de septiembre de 1996 en la Iglesia de Sankt Nepomukt, en Wilfingen, en la que pronunció el Credo católico apenas cuatro meses antes de su muerte (Aceprensa, 1999; Schwilk & Wolff, 1999).

Ha de decirse en este momento que, para Jünger, la guerra es un acontecimiento en el que despuntan las formas silenciadas de toda una época. Es por esto por lo que el estudio de la transformación experimentada por el quehacer bélico posibilita, en el pensamiento de Jünger, la elaboración de una ontología-sociología (Escohotado, 1991). Así, el paso de la movilización parcial a la total permite a Jünger afirmar que “la guerra del catorce no se libró únicamente entre dos grupos de naciones; se libró también entre dos edades” (2003, p. 59).

La cuestión del alcance de las armas en el frente se revelará como un símbolo poderoso de la transformación acontecida en el mundo. La vinculación entre guerra y técnica exige la movilización total porque altera la imagen misma de la acción armada, la cual:

Va penetrando cada vez más en la imagen más amplia de un gigantesco proceso de trabajo; junto a los ejércitos que se enfrentan en los campos de batalla surgen los nuevos ejércitos del tráfico, del abastecimiento, de la industria de armamento, el ejército del trabajo en general (Jünger, 1995a, p. 97).

Lo que en el fondo acontece aquí es la disolución de toda diferencia entre combatientes y civiles (Jünger, 2003b), que quedan unificados en un todo superior: el trabajo como forma de vida. En este contexto, cualquier movimiento, incluso el de una máquina de coser, encierra una contribución al Leviatán bélico, según señala Jünger (1995). Este nuevo ritmo es lo que Jünger describe, en *El trabajador*, al yuxtaponer «el tableteo de los telares de Manchester» con “el crepitar de las ametralladoras de Langemarck» (2003, p. 130). El hecho de que todas las actividades humanas comiencen a mostrar un aire de familia es lo que motiva en Jünger el despliegue de una hermenéutica capaz de desgranar el sentido de esta dinamización de lo real.

Jünger señala dos datos cuyo análisis le permite desvelar el núcleo de la movilización total. El primero de ellos es “la transmutación de la vida en energía” (Jünger, 1995a, p. 96). La movilización total se vincula a un proceso de desertificación del sentido intrínseco a la realidad. Perdido el valor de las cosas, sólo queda la extracción de posibles rendimientos desde el punto de vista de la función. Que la vida devenga energía potencia deseca cualquier sentido

que busque afincarse en un lugar allende el movimiento que, en el mundo nacido de la Gran Guerra, ha de concebirse como trabajo. Así, la vida misma se convierte en un recurso disponible para su utilización “en la construcción violenta del mundo del trabajo” (Ocaña, 1996, p. 108).

En segundo lugar, Jünger señala que la vida regida por el nuevo ritmo de la técnica volatiliza el “contenido de todos los vínculos en beneficio de la movilidad” (1995, p. 96). La homogeneización de los vínculos humanos es algo que Jünger constata en la disolución de la casta guerrera y la inauguración de una “democracia de la muerte” (1995, p. 100), donde la unidad operativa es la masa abstracta. No es casual que, según el análisis de Jünger, Norteamérica, “el país ‘sin castillos en ruinas, sin basaltos, sin historias de caballeros, bandidos y fantasmas’”⁴ (1995, p. 106), se mostrase como el gran movilizador en la Gran Guerra. La destrucción –o la previa inexistencia– de un *nómos* tradicional es favorable a la movilización, pues posibilita la instauración de un orden instrumental, del puro poder en el que ya no “hay un solo átomo que no esté trabajando”⁵ (Jünger, 1995a, p. 101). Así, cada movimiento realizado en cualquiera de estos átomos “conecta la red de la corriente de la vida moderna –una red dotada de amplias ramificaciones y de múltiples venas– a la gran corriente de la energía bélica” (Jünger, 1995a, p. 98).

Este análisis de la movilización total conduce a Jünger a la conceptualización de su presupuesto más fundamental como “*disponibilidad* a la movilización” (1995, p. 102). Que cualquier dimensión de la realidad quede reducida a su disponibilidad exige tanto su transmutación en energía como su atomización homogeneizadora. De este modo, parece que, en una realidad completamente movilizada en torno al mandato de la guerra como trabajo, el ser llega a identificarse con el propio trabajo (Benoist, 1995). Así es como la transformación de la guerra revela su importancia metafísica: el mundo del trabajo es la prueba viva de una “Revolución del Ser” (Jünger, 2003b, p. 106). Resta todavía una cuestión que, desde la centralidad del mandato de la disponibili-

⁴ Jünger cita aquí un poema de Goethe de 1827, titulado *Den Vereinigten Staaten*.

⁵ La misma imagen del trabajo como un proceso atomizador y movilizador puede encontrarse en otros lugares de la obra de Jünger (2003a, pp. 67-68, 2013, p. 154).

dad, permite conectar el proceso de la movilización total con la metafísica jüngeriana de la Figura del trabajador (*Gestalt des Arbeiters*).

Existe una vinculación entre la vida totalmente movilizada y la fe en la idea de progreso, que para Jünger no es sino “esperanza secularizada”⁶ (1985, p. 42). Sin embargo, es esta idea, “la gran Iglesia popular del siglo XIX” (Jünger, 1995a, p. 104) la que dispone moralmente a la movilización total de la Primera Guerra Mundial al identificar la proliferación de la técnica con el progreso, y este, a su vez, con el bien. Sin embargo, para Jünger “el progreso no es un avance” (1995, p. 91). Y si no es un avance es, precisamente, porque elimina la posibilidad de un punto final que sirva de referencia y límite. Así, la finalidad queda disuelta en un infinito inmanente a la historia.

De este modo puede entenderse hasta qué punto la movilización total exige comprender la realidad como una potencia infinita. No obstante, y expresándonos en términos aristotélicos, si el grado de potencia de un agente se conjuga en función de la resistencia del paciente, en tanto que toda potencia activa nace de la realización de la esencia de un ente a partir del movimiento de otros entes hacia la finalidad esencial, parece que una potencia infinita y, sin embargo, activa, se reduce a la nada, tanto por imposibilidad física como lógica (Duque, 2019). Jünger afirma que «más que ser ejecutada, la movilización total se ejecuta a sí misma» (1995, p. 101), pero cabe preguntarse cómo puede la movilización movilizar el mundo, si todo movimiento ha de darse de algo a algo (Arist. *Phys.* 241a26); y la movilización, al ser total, supone que no existe nada fuera de su propio movimiento. ¿Hacia dónde se mueve, entonces, la movilización total?

La respuesta ha de encontrarse en la Figura del trabajador, centro unívoco del mundo regido por el culto a la técnica que, a pesar de movilizar la realidad, se mantiene inmóvil en el centro del proceso (Jünger, 2003b). Los detalles de esta noción de la metafísica jüngeriana, de marcado cariz neoplatónico, exigen un desarrollo que ahora no podemos afrontar⁷. En cualquier caso, no

⁶ Jünger se sitúa así en la interpretación de la historia de la idea de progreso como secularización. A este respecto, es crucial la contribución de Löwith (2007).

⁷ Algunas publicaciones relevantes para profundizar sobre el concepto de *Gestalt* en Jünger son, además de obras de Jünger como *El trabajador* o *Typus-Name-Gestalt* (1963): (Droste, 1981; Ocaña, 1993; Esparza, 2006; Heidegger, 2013; Benoist, 2017; Blok, 2017).

deja de ser notable el esfuerzo llevado a cabo por Jünger durante los años treinta que es, en realidad, el genuino esfuerzo filosófico de comprender la realidad acuñando conceptos que permitan aprehender su sentido. Y si hemos presentado el concepto de la Figura del trabajador, es porque en torno a él se despliega una nueva concepción de la técnica y de la naturaleza que nos acerca al núcleo del tema que estamos explorando.

3. LA CONSTRUCCIÓN ORGÁNICA Y EL DOLOR EN LA DISTANCIA

En *El trabajador*, Jünger ilustra la creciente identificación del ser con el trabajo mediante una estética fenomenológica (Molinuevo, 1994) que examina la facticidad como el terreno donde la verdad de la época se desvela ante la mirada adecuada. Así, a través de una serie de análisis de corte fisionómico, Jünger trata de mostrar el lugar ocupado por la persona singular en el mundo marcado por la Figura del trabajador.

Frente a un siglo XIX dominado por la categoría de “individuo (*Individuum*)”, que Jünger vincula a la burguesía, la época abierta a sangre y fuego se define por el “tipo (*Typus*)”. La relación entre la Figura y el tipo puede comprenderse como la del sello y la impronta, respectivamente (Jünger, 2003b). De este modo, Jünger comprende que, hasta la más mínima dimensión de la vida, la cual ya no es sino energía potencial-funcional, conduce al centro unívoco de la Figura. Así, cada persona presenta un aspecto “típico”, y con él, un grado de uniformidad que es indisociable de su integración en el ritmo propio de la técnica.

Esta adecuación perfecta con los mandatos de un tiempo regido por la técnica opera, dentro del pensamiento de Jünger, a un nivel metapolítico. No se trata de concebir al trabajador como trasunto del proletario, sino más bien como una especie radicalmente distinta del *animal rationale*. Heidegger señaló, recordando a Jünger, que el ser humano aparecía cada vez más como “ser vivo que trabaja” (Heidegger, 1994b, p. 64), u “*homo faber militans*” (Heidegger, 2013, p. 71). Parece, pues, que la nueva época habría producido, además, una nueva antropología. Para comprender esto, Jünger presenta un ejemplo que retrata la crudeza de las exigencias de esta nueva concepción del hombre:

la invención de un torpedo pilotado por un ser humano por parte de la armada japonesa.

Ha de entenderse que en el pensamiento de Jünger no son los ingenios técnicos los que determinan la comprensión de la realidad, sino que la aparición de ciertos inventos revela una concepción previa sobre el mundo. En este caso, una máquina como esa sólo es imaginable en correlación con un piloto dispuesto a integrarse en el aparato. Dirá Jünger que “a ese piloto podemos considerarlo a la vez como un miembro técnico del proyectil y como su inteligencia propiamente dicha” (1995, p. 37). Entonces, en la edad dominada por el trabajador parece imposible mantener una comprensión de la técnica en términos instrumentales, pues el mundo de la técnica “convierte al ser humano [...] en uno de los componentes de ese mundo” (Jünger, 1995a, p. 38).

Para explicar el concepto de construcción orgánica, que va a determinar esa comprensión de la técnica superadora de su dimensión instrumental, es pertinente contrastarlo con una definición anterior que permite aclarar la relación entre el ser humano y sus medios en el mundo del trabajo. Nos referimos al concepto de “proyección orgánica (*Organprojektion*)” acuñado por Ernst Kapp (2020).

Para presentar la propuesta de Kapp sumariamente, puede comprenderse su definición de la técnica a partir de la relación entre la interioridad y la exterioridad del ser humano, y en ese sentido se funda sobre la flexibilidad de los límites entre el “dentro de nosotros (*In uns*)” y el “fuera de nosotros (*Außer uns*)” (2020, p. 92). Así, Kapp sostiene que las herramientas creadas por el ser humano aparecen como portadoras externas de su propia esencia, como siendo una objetivación de la interioridad humana, de tal modo que la técnica no puede comprenderse más que “como la prolongación real del organismo” (2020, pp. 96-97). A esto ha de añadirse que, en la teoría de Kapp, el órgano proyectado es, a su vez, reinterpretado desde la comprensión de la proyección. No obstante, esta bidireccionalidad entre el hombre y sus medios no ha de eclipsar que en su teoría, presentada en 1877, la medida humana es la instancia previa que posibilita la proyección.

Algo muy distinto es lo que plantea la construcción orgánica jüngeriana. Esta parece responder mejor al tiempo de las tecnologías, donde el *tecnos* in-

corpora un *logos* que le dota de una *vis activa* (Valera, 2022). La construcción orgánica supone que no hay un ámbito desde el que proyectar la técnica anterior a la mediación de un armazón tecnológico ya configurado en el que el ser humano se encuentra inserto *a priori*. La construcción orgánica es total, como lo fue la movilización, porque describe la estrechísima relación que aglutina al hombre con los medios en una perfección donde no cabe distinguir a uno del otro. El ejemplo del torpedo que antes traíamos a colación ilumina esta idea: la relación con el aparato no es de proyección, sino de integración. Así ha de comprenderse la “conexión profunda entre la aparición de unos medios nuevos y la aparición simultánea de unos hombres nuevos” (Jünger, 2003b, p. 124).

Jünger había definido la técnica como “el modo y manera en que la figura del trabajador moviliza el mundo” (2003b, pp. 147-148). La esencia de esta movilización del mundo se ha de encontrar en el concepto de construcción orgánica que acabamos de presentar. Desde esta mirada jüngeriana, la técnica no puede ser concebida como un factor del progreso, sino que su sentido verdadero es “el dominio (*Herrschaft*)” (Jünger, 2003b, p. 155). Aquí es donde hemos de incidir sobre lo inapropiado de una definición de la técnica puramente instrumental, dado que parece que el desarrollo técnico contiene una legalidad propia que lo mantiene alejado de la neutralidad del instrumento. Su despliegue configura un mundo donde no cabe la aceptación o el rechazo voluntarios de sus ritmos, sino que impone un “entretajamiento objetivo que viene determinado por el carácter especial del trabajo” (Jünger, 2003b, p. 116). Entonces, no es posible ya refugiarse en un interior –utilizando los términos de Kapp– desde el que proyectarse orgánicamente, pues el propio interior ha quedado modificado y ha devenido una concreción particular del universal unívoco del trabajo. Lo que cabe esperar es “una fusión estrecha y sin contradicciones del ser humano con los instrumentos que están a su disposición” (Jünger, 2003b, p. 174), y esto conlleva el peligro de que toda distancia respecto al mundo resulte anulada, de tal modo que sólo quede la aceptación acrítica de lo fáctico. Jünger comentará la situación del tipo humano nacido de este contexto con amargura en sus diarios de la Segunda Guerra Mundial: “El ser humano se ha colocado fuera de la obra, se ha salido de ella; esta se ha

vuelto autónoma, y ahora aquel deviene cada vez más sustituible y prescindible” (1989, p. 51).

Parece, pues, que el mundo dominado por la Figura del trabajador amalgama naturaleza y técnica sin contradicciones, llegando a una identificación perfecta que termina por hacer del ser humano un recurso disponible. Las tesis que hemos expuesto son profundizadas y llevadas a su conclusión radical por Jünger en su texto de 1934 titulado *Sobre el dolor*. Será aquí donde claramente podrá encontrarse el fondo teórico de lo que vamos a denominar el “imperativo dualista de la técnica”. Lo vemos enseguida.

En sus comentarios a Jünger, Heidegger señala que *Sobre el dolor* no se ocupa de la esencia del dolor mismo (2013), pues más bien trata sobre la relación que con él se establece en un momento dado⁸. Si Jünger dedica un ensayo al dolor desde ese enfoque es porque considera que el dolor es un criterio donde “se hace patente el significado del ser humano” (1995b, p. 13). Se evidencia así que la importancia de la relación con el dolor es crucial en un tiempo dinámico como el de la movilización total, donde parece llevarse a cabo un trabajo de voladura de todo fundamento y resulta complicado encontrar un asidero para el conocimiento. Pero Jünger comprende que estudiar la relación con el dolor permite observar “la impronta negativa de una estructura metafísica” (1995b, p. 85). En una edad donde trabajo y dolor parecen encontrarse íntimamente ligados, urge entonces afrontar el reto hermenéutico propuesto por Jünger, ineludible una vez que se reconoce que «no hay

⁸ Cinco años más tarde, en *Hacia la pregunta del ser*, Heidegger reconduce la vinculación entre trabajo y dolor que Jünger plantea en *Sobre el dolor* a Hegel; concretamente a la estrecha unidad existente entre la *Fenomenología del Espíritu* y la *Ciencia de la Lógica*. El trabajo y el dolor encuentran su cercano parentesco en que ambos constituyen “la absoluta negatividad” que es “la fuerza infinita” de lo real, en tanto que negación de la negación. Heidegger señala, además, que el análisis etimológico del dolor (*ἄλγος*) parece revelar un parentesco con el “congregar íntimo” (*ἄλγω*), algo que permite comprender en qué medida el dolor podría ser interpretado, desde una óptica hegeliana, como un impulso en el camino hacia el autoconocimiento del sujeto (Heidegger, 1994a). En realidad, este enraizamiento ontológico del dolor como trabajo y motor del sujeto que claramente cabe observar en Hegel, ya estaba prefigurado en la antropología kantiana: “El dolor es el aguijón de la actividad, y en esta sentimos ante todo nuestro vivir; sin él se produciría la ausencia de la vida” (Kant, 1991, p. 157). Es mérito de Ocaña haber rastreado esto en la obra de Kant y haber señalado su relación con Hegel (1997).

ninguna situación humana que tenga un seguro contra el dolor” (Jünger, 1995b, p. 18).

Jünger contrapone dos formas de relacionarse con el dolor que, a su vez, muestran la diferencia entre dos edades y dos concepciones del ser humano. En primer lugar, sostiene que desde la modernidad se ha producido un “aumento de la sentimentalidad” (Jünger, 1995b, p. 33). El rasgo característico de esta sentimentalidad es que corresponde a una antropología donde “el cuerpo es idéntico al valor” (Jünger, 1995b, p. 35). Esto implica que todo dolor es vivido como una ofensiva dirigida “al núcleo esencial de la vida misma” (Jünger, 1995b, p. 35), que coincide con el cuerpo individual. Así, según Jünger, el mundo de la sentimentalidad moderna aspira a erradicar el dolor mediante su reducción a un error rebatible por una razón humana a la vez estrecha e hipertrofiada. Ya en *El trabajador*, Jünger había señalado que esa razón, heredera del positivismo, soñaba con la edificación de un paraíso terrenal donde todo peligro era deslegitimado ontológicamente (2003b).

Sin embargo, frente al sueño de una arcadia inmanente, Jünger presenta el concepto de “astucia del dolor” (1995b, p. 30), donde resuena la presencia conjunta de Hegel y de Schopenhauer. Con esta fórmula, Jünger conceptualiza la idea de que el dolor constituye una prueba insoslayable para el ser humano. Es por eso por lo que, ante las modernas pretensiones de bienestar y seguridad, conviene preguntar qué forma adopta el dolor y quién lo soporta, pues ciertamente ha de comparecer de algún modo.

Un ejemplo que Jünger plantea consiste en la interpretación del aburrimiento propio del bienestar superficial como la forma de manifestarse de un dolor disuelto en el tiempo, que aparece entonces como tedio (1995b). El dolor emerge también como el ataque silencioso dirigido contra aquel que no puede defenderse: “No nos es lícito olvidar tampoco la agresión a los no nacidos; es una agresión peculiar del carácter débil y a la vez bestial del ‘último hombre’” (Jünger, 1995b, p. 32). Así, del mismo modo que la pobreza se expulsa a la periferia de las urbes, el dolor en la sentimentalidad moderna es desplazado a los márgenes de la experiencia, sin que esto haga desaparecer ninguna de las dos realidades.

Dentro de lo discutido por Jünger, el individuo moderno que busca refutar la realidad del dolor confía en los ingenios técnicos para producir su ansiado

bienestar. Jünger presenta un caso paradigmático de esta cuestión que hace de puente con la siguiente gran forma de relacionarse con el dolor que vamos a presentar: la anestesia. Esta parece concordar a la perfección con el ideal de ese “último hombre” nietzscheano que valora la comodidad como un bien final, y se entrega a una existencia narcotizada. Pero, señala Jünger, la posibilidad realizada de esta analgesia técnica transforma “el cuerpo en un objeto abierto a la intervención mecánica a la manera de una materia sin vida” (1995b, p. 81). En el ejemplo propuesto se revela que la sensibilidad moderna de la que habla Jünger contiene, aunque inadvertidamente, una comprensión del cuerpo humano como objeto modificable por la técnica, como *res extensa* inerte.

Tras haber constatado la comprensión objetual del cuerpo humano que subyace a la sensibilidad moderna, es el momento de discutir aquella que opera en la edad del trabajador, donde el individuo deviene tipo. Esta es la época abierta por la Gran Guerra, donde los diques artificiales construidos contra el dolor fueron quebrados, y todo el ingenio técnico se dedicó a la eficaz administración de la muerte. El movimiento hacia el dolor no va a ser, como en la sentimentalidad moderna, el de huida, sino más bien el de resistencia (Jünger, 1995b).

Recordemos el ejemplo del torpedo pilotado por un ser humano. El cuerpo se encuentra, en esa situación, enteramente dispuesto a la destrucción junto al aparato técnico con el que se encuentra enlazado. Pero la aparición de un ser humano dispuesto a encarar un sacrificio como ese significa que la relación con el cuerpo y el dolor se ha visto modificada por una nueva legalidad, que “extirpa a la vida la zona de la sentimentalidad” (Jünger, 1995b, p. 40). El tipo humano nacido de esta modificación es el hijo de una época donde su persona se ha disuelto en el mar de poder movilizador que hace de todo un recurso disponible. La posibilidad de distanciarse de esa realidad dinamizada, indisoluble del avance técnico y la desertización axiológica –y en ese desfase entre las funciones y los valores puede señalarse el núcleo nihilista del progreso técnico (Volpi, 2012)–, exige “poseer una ‘segunda’ consciencia” desde la cual “vernos como un objeto” (Jünger, 1995b, p. 70). Este es el imperativo dualista de la técnica al que antes hacíamos referencia, sobre el que se ordena una suerte de ascetismo intramundano. Pues lo característico de esa segunda

consciencia escindida del cuerpo es que “se dirige a un hombre situado fuera de la zona del dolor” (Jünger, 1995b, p. 70). Jünger explica esto a través de una serie de análisis de actividades propias del mundo del trabajo donde el cuerpo es tratado como un aparato del que extraer rendimientos⁹, para concluir que esa reificación del cuerpo explica cómo “ya no estamos en nuestro cuerpo, a la manera antigua, como en nuestra casa” (Jünger, 1995b, p. 79).

El sometimiento del ser humano a la disponibilidad técnica no es neutro tampoco examinado desde sus implicaciones intersubjetivas. La disección de la unidad de la persona en cuerpo inerte, por un lado, y en conciencia escindida, por otro, presenta importantes consecuencias en cuanto a la relación con el otro. Esto puede comprenderse al observar que la civilización de la técnica, crecientemente peligrosa, hace coincidir “una gran capacidad organizadora” con “un completo daltonismo con respecto al valor” (Jünger, 1995b, p. 84). La mirada que el tipo del trabajador dirige a los otros no es una excepción, pues la posibilidad de situar al ser humano fuera de la zona del dolor opaca toda compasión con respecto al sufriente. La suya es la mirada del “espectador que desde lo alto de las gradas del circo ve correr allá abajo la sangre de gladiadores extranjeros” (Jünger, 1995b, p. 15).

El orden propio del mundo del trabajador funda así una antropotecnia cuyos supuestos y consecuencias hemos tratado de mostrar. Integrado orgánicamente en esa nueva realidad, el tipo no puede sino afirmar: “*La técnica es nuestro uniforme*” (Jünger, 1995b, p. 59), sabiendo que de esa uniformización nadie escapa en la movilización total. En este sentido, la distancia infinita para con el sufrimiento del otro es la consecuencia de una época donde todos compartimos el uniforme y, además, se constata que “a un muerto vestido de uniforme podemos contemplarlo con más frialdad que a un hombre con traje de paisano” (Jünger, 1995b, p. 46). En este contexto, donde la relación con el dolor ha ido desde la huida a la resistencia, hasta producir una aceración total de la sensibilidad que anula la experiencia de la corporalidad propiamente

⁹ Jünger trata, por ejemplo, el deporte, que muestra su carácter de trabajo al no ser ya tanto un juego o una competición como un “proceso de medición exacta” (1995b, p. 77). Esta es una idea que ya estaba presente en *El trabajador* (Jünger, 2003b) y que Friedrich Georg Jünger, hermano de Ernst Jünger, desarrollará –junto a muchas otras manifestaciones de la integración del ser humano en el armazón técnico– en su libro *La perfección de la técnica* (2016).

humana, se pregunta Jünger: “¿Estamos asistiendo aquí a la inauguración de aquel espectáculo en el que la vida sale a escena como voluntad de poder y nada más?” (1995b, pp. 82-83). A este interrogante es al que nos enfrentamos en la sección siguiente.

4. EL DOLOR COMO LÍMITE Y LA EMBOSCADURA COMO CAMINO

La antropología dualista planteada por la civilización del trabajo y de la técnica conduce a un extrañamiento del tipo del trabajador, que no logra sustraerse del proceso movilizador y lo encara, a la vez, activa e impersonalmente. Jünger concluye *Sobre el dolor* expresando que la consecuencia práctica de la profunda modificación de lo humano es “la necesidad de participar” (1995b, p. 85). La disciplina rigurosa aplicada al propio cuerpo, así como la supresión de toda forma de compasión, se concretan en un estoicismo descarnado que Jünger denomina “realismo heroico” (2003b, p. 41) y que parece la única forma en que la persona singular puede sobrevivir al mundo maquinal (Blumenberg, 2010, p. 21). Sin embargo, será el propio Jünger el principal crítico de esta postura, a la que responderá con la recuperación de la interioridad como bastión de resistencia frente a la desvalorización de la época.

Sumido en los horrores de la Segunda Guerra Mundial, donde cualquier posibilidad de heroísmo nacido del mundo del trabajador se había revelado como un imposible, Jünger escribe en su diario: “En ningún momento me es lícito olvidar que estoy rodeado de personas que sufren. Eso es algo mucho más importante que toda la gloria de las armas y que toda la gloria del espíritu” (1989, p. 332). El realismo heroico de *El trabajador* queda así quebrado por la inexorable experiencia del sufrimiento del otro, que constituye un límite de ese heroísmo gélido. Algunos años antes, y de forma novelada, Jünger había expresado en *Sobre los acantilados de mármol*, a través del personaje protagonista, la imposibilidad de mantenerse intocado por el dolor ajeno: “Se nos había negado el don de contemplar con desdén los padecimientos de las personas débiles y anónimas, como se contempla desde lo alto de los asientos senatoriales lo que ocurre en los circos” (2019, p. 100). La desmesura tecnológica que había conducido a la separación con respecto al cuerpo y, por ende,

a la pérdida de la medida de lo humano, exigía ahora ser corregida para encontrar el centro desde el que sustraerse a la movilización. Esta capacidad para no ser sometido por la desatada voluntad de poder la expresó Jünger en *La emboscadura*.

Es menester anotar que, en las líneas finales de su ensayo sobre el nihilismo titulado *Sobre la línea*, Jünger ya presenta que el terreno donde se ha de librar la lucha contra el abismo que amenaza con desecar el sentido de las cosas es el interior de la persona:

El propio pecho: esto es, como antiguamente en la Tebaida, el centro del mundo de los desiertos y de las ruinas. Aquí está la caverna ante la que se agolpan los demonios. Aquí está cada uno, da igual de qué clase y rango, en lucha inmediata y soberana, y con su victoria se cambia el mundo. Si él es aquí más fuerte, entonces retrocederá en sí la Nada. Dejará en la orilla de playa los tesoros que estaban sumergidos. Ellos compensarán los sacrificios (1994, p. 69).

Esta tesis es explorada con más detalle en *La emboscadura*, donde se presenta, como contrapunto al trabajador, la Figura del emboscado. Esta obra requeriría un desarrollo propio, pero es posible subrayar, al menos, algunos rasgos fundamentales para la cuestión que nos ocupa.

Si el tipo humano nacido del mundo horadado por el arsenal técnico se encontraba volcado hacia la exterioridad, haciendo de su cuerpo un recurso disponible más, el emboscado es aquel que retorna al bosque interior, hogar intemporal donde se enfrenta al miedo a la muerte y crea su morada propia tras reconocer que en el ser humano “hay una vida eterna, una tierra que está aún por explorar” (Jünger, 2023, p. 182). Además, dice Jünger que el emboscado es aquel que se ve arrojado a la aniquilación por el gran proceso movilizador pero que, sin embargo, “está decidido a ofrecer resistencia y [...] piensa oponerse al automatismo y piensa *no* sacar la consecuencia ética de este, a saber, el fatalismo” (2023, pp. 61-62). En sus diarios de los años sesenta, Jünger precisa que cuando el ambiente es radicalmente hostil, el emboscado crea «en el interior de un medio carente de sentido, un microclima propio, una celda en la que poder seguir respirando» (2006, p. 236).

Así, la interioridad extrañada por la movilización total vuelve a erigirse como el hábitat más propio del ser humano, que porta siempre consigo el refugio intocable por el poder de la desvalorización. En el reconocimiento de esa cualidad intrínsecamente humana se encuentra un límite a la antropología desatada por el mundo del trabajo, que es enfrentada desde la unidad incontestable de la persona singular, recalcitrante a su deshumanización antropotécnica.

La persona singular reconciliada con su finitud¹⁰ abandona la *hybris* nacida de la pérdida de su medida que abocó a realizar lo infinito en lo finito por los medios puramente humanos de la técnica. El emboscado, sumido en la movilización total, es el “hombre que sufre y que se encuentra desprotegido, y cuya inseguridad es también total” (Jünger, 2023, p. 64), pero hace de sus límites una virtud al enfrentarse al miedo producido por esa inseguridad y salir victorioso en su lucha. Sin desatender la realidad, se encuentra situado en una distancia crítica con respecto a ella, precisamente por haber reconquistado su interior antes extraño.

Dice Jünger que el emboscado habita, además del mundo movilizad, un mundo “en el cual reina una quietud total”, y que este mundo “es puerto, es patria, es paz y seguridad, cosas que todos llevamos dentro de nosotros. A esto es a lo que damos el nombre de ‘bosque’” (2023, p. 78). Aquí, el realismo anterior se mantiene, pero el factor heroico ya no consiste en asumir los mandatos del trabajador, sino en oponerse activamente a sus exigencias desde el interior redescubierto. Esa actitud crítica que, no obstante, se mantiene situada en el aquí y el ahora, la expresó Jünger con la siguiente recomendación: “Cuando se pretende describir una situación, se está obligado a ponerse en regla con los hechos, sin descuidar por tanto la relación con la transcendencia” (Hervier, 1990, p. 25).

De este modo puede desplegarse esa reacción contra la tentación fatalista sin desembocar por ello en un optimismo ingenuo. Por ello, cabe afirmar que

¹⁰ No en vano ha señalado Ocaña (1993) que la marcha al bosque puede comprenderse como una marcha hacia la muerte (*Todesgang*). El fin de este proceso es la derrota del miedo a la muerte, que acontece cuando “el ser humano vuelve en sí y recuerda la fuerza divina que posee” (Jünger, 2023, p. 79).

Jünger considera la esperanza como rasgo propio de aquel que se enfrenta al mundo desvalorizado. En *Sobre la línea* Jünger escribe que, en la pugna contra los procesos del nihilismo, “no hay ocasión ni para el optimismo ni para la desesperación” (1994, p. 47). La actitud asumida por el emboscado puede ser propiamente descrita como esperanzada porque, como ha señalado Gabriel Marcel, la esperanza aúna la no-aceptación del *fatum* con la espera humilde de quien pacientemente se toma su tiempo (2022).

Así puede Jünger afirmar que el camino de la emboscadura no procura una seguridad cierta (1994) y, a un tiempo, reconocer que ese riesgo ha de ser asumido si se espera ir más allá de los límites impuestos por el nihilismo. Creemos, pues, que el emboscado es aquel que, habiendo retornado a su bosque interior, encuentra allí, agustinianamente, el camino hacia la trascendencia, que posibilita permanecer en el mundo movilizado libremente, sin verse absorbido por sus ritmos propios.

5. CONCLUSIONES

El recorrido que hemos realizado a través de algunos conceptos fundamentales de la obra de Jünger ha permitido iluminar tres cuestiones que permiten un análisis crítico tanto de la promesa de infinitud y bienestar contenida en una mala comprensión de la técnica, como de sus consecuencias antropológicas.

En primer lugar, hemos mostrado la pertinencia de un análisis crítico del progreso técnico entendido como factor de movilización de lo real convertido en potencia infinita. Este sería un progreso puramente formal, desnortado, por cuanto deseca el valor intrínseco de la vida humana y la incluye en su dinámica como un elemento del que extraer rendimientos funcionales. Además, la indefinición de los fines de este progreso pone en duda la misma idea de avance que se encuentra contenida en tal concepto. Se abre así el camino a una reflexión sobre la necesidad de una teleología de lo técnico que pueda anticipar la emancipación de unos medios que, desgajados de todo fin, no son sino puro poder vacío.

Después, hemos tratado de recuperar el concepto de construcción orgánica como pertinente descripción del estado de la técnica que parece autonomizar-

se del ser humano hasta constituir un *logos* propio. Así, gracias al concepto de Jünger hemos intentado dar cuenta del mecanismo de las tecnologías y del lugar del ser humano en ese contexto. Es aquí donde el dolor aparece como un factor fundamental que posibilita valorar qué comprensión del ser humano opera en el mundo de la técnica. Al extrañamiento de sí experimentado por la persona singular, que ve su cuerpo incluido entre el material movilizable, es a lo que nos hemos referido como el “imperativo dualista de la técnica”, que permite comprender el paso hacia las antropotecnias y la necesidad de una investigación sobre los riesgos inherentes a una técnica cuya comprensión puramente instrumental es ya muy poco acertada.

Por último, hemos examinado el proyecto de la emboscadura de Jünger como opción existencial para la restauración de la interioridad enajenada por el proceso de movilización. Este retorno al interior se presenta, a nuestro juicio, como una tarea urgente por dos motivos. En primer lugar, porque la vivencia de la interioridad permite asomarse al misterio de lo humano en su integridad, recuperando la experiencia de la corporalidad negada por el dualismo extremo y, al mismo tiempo, abriendo en ese tabernáculo interior la posibilidad de encaminarse hacia la transcendencia. En segundo lugar, porque esa distancia con respecto a la inmediatez del contexto permite el desarrollo de una disposición crítica y serena contra los permanentes peligros de la desmesura técnica. Solamente así parece posible advertir que toda promesa de divinización técnica de lo humano esconde, tras muchas sutilezas, su disolución en el frío dominio del funcionalismo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acepressa. (1999, junio 16). *Ernst Jünger y el catolicismo*. Acepressa. <https://www.acepressa.com/religion/ernst-j-nger-y-el-catolicismo/>
- Aristóteles. (1995). *Física* (G. R. de Echandía, Trad.). Gredos.
- Benoist, A. de. (1995). *Ernst Jünger y el trabajador. Una trayectoria vital e intelectual entre los dioses y los titanes*. Barbarroja.
- Benoist, A. de. (2017). Soldado, Trabajador, Rebelde, Anarquista: Una introducción a Ernst Jünger. En *Jünger: Tras la guerra y la paz* (pp. 51-65). Eas.

- Blok, V. (2017). *Ernst Jünger's Philosophy of Technology*. Routledge.
- Blumenberg, H. (2010). *El hombre de la Luna. Sobre Ernst Jünger* (P. Madrigal, Trad.). Pre-Textos.
- Chillón, J. M., & Marcos, A. (2015). Técnica y sentido. *SCIO. Revista de filosofía*, 11, 77-99.
- Droste, V. (1981). *Ernst Jünger: Der Arbeiter. Studien zu seiner Metaphysik*. Kümmerliche Verlag.
- Duque, F. (2019). *Filosofía de la técnica de la naturaleza* (3.ª). Abada.
- Escohotado, A. (1991). *El espíritu de la comedia*. Anagrama.
- Esparza, J. J. (2006). Las figuras en Ernst Jünger: El soldado, el trabajador, el emboscado, el anarca. En *Ernst Jünger y sus pronósticos del Tercer Milenio* (pp. 141-171). Editorial Complutense.
- Gaos, J. (2022). Sobre la técnica. En M. A. González Valerio & N. C. Karafyllis (Eds.), *Filosofía de la técnica* (pp. 101-128). Herder.
- Heidegger, M. (1994a). Hacia la pregunta del ser. En J. L. Molinuevo (Trad.), *Acerca del nihilismo* (pp. 71-127). Paidós.
- Heidegger, M. (1994b). Superación de la metafísica. En E. Barjau (Trad.), *Conferencias y artículos* (pp. 63-89). Serbal.
- Heidegger, M. (2013). *Acerca de Ernst Jünger*. El hilo de Ariadna.
- Heidegger, M., & Jünger, E. (2016). *Correspondence 1949-1975*. Rowman & Littlefield.
- Hervier, J. (1990). *Conversaciones con Ernst Jünger*. Fondo de Cultura Económica.
- Jünger, E. (1963). *Typus-Name-Gestalt*. Ernst Klett Verlag.
- Jünger, E. (1985). *El libro del reloj de arena*. Argos Vergara.
- Jünger, E. (1989). *Radiaciones I. Diarios de la segunda guerra mundial (1939-1943)*. Tusquets.
- Jünger, E. (1994). Sobre la línea. En J. L. Molinuevo (Trad.), *Acerca del nihilismo* (pp. 11-69). Paidós.
- Jünger, E. (1995a). La movilización total. En A. Sánchez Pascual (Trad.), *Sobre el dolor; seguido de La movilización total y Fuego y movimiento* (pp. 89-123). Tusquets.
- Jünger, E. (1995b). Sobre el dolor. En A. Sánchez Pascual (Trad.), *Sobre el dolor; seguido de La movilización total y Fuego y movimiento* (pp. 13-85). Tusquets.
- Jünger, E. (1996). El Estado mundial. En A. Sánchez Pascual (Trad.), *La paz, seguido de El nudo gordiano, El Estado mundial y Alocución en Verdún* (pp. 171-217). Tusquets.
- Jünger, E. (2003a). *El corazón aventurero. Figuras y caprichos*. Tusquets.
- Jünger, E. (2003b). *El Trabajador. Dominio y Figura*. Tusquets.

- Jünger, E. (2005). *Radiaciones II. Diarios de la segunda guerra mundial (1943-1948)*. Tusquets.
- Jünger, E. (2006). *Pasados los setenta I. Diarios (1965-1970)*. Tusquets.
- Jünger, E. (2013). *Anotaciones del día y de la noche. El corazón aventurero (primera versión)*. Tusquets.
- Jünger, E. (2019). *Sobre los acantilados de mármol*. Tusquets.
- Jünger, E. (2023). *La emboscadura*. Tusquets.
- Jünger, F. G. (2016). *La perfección de la técnica*. Página Indómita.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Alianza.
- Kapp, E. (2020). *Principios de una filosofía de la técnica. La génesis de la cultura desde un nuevo punto de vista*. Krk.
- Löwith, K. (2007). *Historia del mundo y salvación. Los presupuestos teológicos de la filosofía de la historia*. Katz Editores.
- Marcel, G. (2022). *Homo viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*. Sígueme.
- Molinuevo, J. L. (1994). *La estética de lo originario en Jünger*. Tecnos.
- Ocaña, E. (1993). *Más allá del nihilismo. Meditaciones sobre Ernst Jünger*. Universidad de Murcia.
- Ocaña, E. (1996). *Duelo e historia. Un ensayo sobre Ernst Jünger*. Alfons el Magnànim.
- Ocaña, E. (1997). *Sobre el dolor*. Pre-Textos.
- Schwilk, H. (2007). *Ernst Jünger. Ein Jahrhundertleben*. Piper.
- Schwilk, H., & Wolff, U. (1999, marzo 28). Die Konversion. Ernst Jünger und der Katholizismus. *Welt am Sonntag*.
- Valera, L. (2022). *Espejos. Filosofía y nuevas tecnologías*. Herder.
- Volpi, F. (2012). *El nihilismo*. Siruela.

El sufrimiento vencido por el amor: redescubrir el sentido del sufrimiento

Suffering Conquered by Love: Rediscovering the Meaning of Suffering

RAÚL RODRÍGUEZ AZOR¹

Universidad Católica de Valencia (España)

ID ORCID 0000-0003-0271-1941

Recibido: 09/10/2023 | Revisado: 30/10/2023
Aceptado: 30/10/2023 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.403>

RESUMEN: La presente reflexión pretende ofrecer posibles opciones frente a las diferentes soluciones que presenta la sociedad tecnificada para acabar con el sufrimiento y el dolor humano: eugenesia, eutanasia, en definitiva, la muerte como única posibilidad. Desde la bioética personalista, con su perspectiva cristiana se pretende dar elementos que generen un debate sobre el valor y la fuerza creativa del sufrimiento, donde poder redescubrir el sentido del sufrimiento que es vencido por el Amor.

PALABRAS CLAVE: biomédica, cuidados paliativos, eugenesia, eutanasia, investigación, sufrimiento.

¹ (raulrguezazor@mail.ucv.es) Es Máster en Bioética (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir) y Bachiller en Teología (Facultad de Teología San Vicente Ferrer de Valencia), y alumno de Doctorado en el programa: “Los retos de las Ciencias Sociales y Humanas en la sociedad del siglo XXI”.

ABSTRACT: This reflection aims to offer options to take into account in the face of the different solutions that modernized society presents to end human suffering and pain: eugenics, euthanasia, in short, death as the only possibility. From personalist bioethics, with its Christian perspective, it is intended to provide elements that generate a debate about the value and creative force of suffering, where we can rediscover the meaning of suffering that is overcome by Love.

KEYWORDS: biomedical research, care, eugenics, euthanasia, palliative, suffering.

1. EL SUFRIMIENTO COMO EXPERIENCIA HUMANA INEVITABLE

El sufrimiento es un tema universal que acompaña y coexiste con el ser humano en el mundo y por ello se hace necesaria una reflexión actual sobre el sentido del mismo. El problema del sufrimiento “parece pertenecer a la trascendencia del hombre; es uno de esos puntos en los que el hombre está en cierto sentido «destinado» a superarse a sí mismo, y de manera misteriosa es llamado a hacerlo” (Juan Pablo II, 1984).

El hombre conoce y tiene presentes los sufrimientos del mundo animal, sin embargo, lo que expresamos con la palabra sufrimiento pertenece a la esencia del hombre, ya que el hombre manifiesta a su manera la profundidad propia que le es inherente. El sufrimiento en el pueblo creyente en la pregunta planteada desde la antigüedad por el pueblo creyente y materializada en Job 10, 18-19: “¿Por qué entonces me sacaste del vientre? Habría muerto sin que nadie me viese. Sería como si no hubiera existido, arrastrado del vientre a la tumba” (Conferencia Episcopal Española, 2011).

Así pues, la preocupación por el dolor es de vital importancia, dado que hoy día han disminuido los niveles de tolerancia y se ha creado un miedo patológico al dolor y al sufrimiento. Se identifica el sufrimiento como una maldición o un absurdo. Se advierte una pérdida del sentido humanizante y trascendente del sufrimiento derivado del dolor, sentido que urge recuperar, porque se olvida que el sufrimiento posee una dimensión de superación y tiene carácter trascendente. Se considera el sufrimiento cual intruso que desmiente la bondad del Creador y hunde en la desesperación al hombre al que le genera mayor sufrimiento.

La sociedad moderna oculta la cuestión sobre el sufrimiento, la silencio o la suprime. Concentra sus esfuerzos en evitar y disminuir el sufrimiento, de manera directa o indirecta. Existe una actitud que incapacita al hombre para soportar el dolor y aumenta con ello el sufrimiento, pero somos cuerpos que enferman, limitados y frágiles, es el cuerpo quien hace del hombre un ser limitado en su naturaleza, aunque infinito en sus deseos (Poisson, 2009, p. 242). No se enseña a sufrir, como tampoco se enseña a morir (Lucero, 2010), cuando es la realidad de la muerte la que nos sitúa frente a lo que constitutivamente somos: seres limitados, finitos, débiles y frágiles.

Junto al silenciamiento actual del sufrimiento, se puede llegar incluso a negar la propia mortalidad humana como una defensa simbólica contra el conocimiento empírico de nuestra mortalidad, que a su vez actúa como la respuesta emocional e intelectual a nuestro mecanismo de supervivencia básica, el cual genera una fuerte necesidad psicológica de proclamar que el ser humano no es un animal (Marino & Mountain, 2015). Ya Clive S. Lewis, tras la muerte consecuencia de un cáncer de Helen Joy Davidson, con quien mantuvo una breve e intensa relación amorosa afirmará desde su dolor:

Hace falta mucha paciencia para aguantar a esa gente que te dice: «La muerte no existe» o «la muerte no importa». La muerte claro que existe, y sea su existencia del tipo que sea, importa (Lewis, 1994a, p. 24).

Lewis nos devuelve a la realidad de que, tanto la enfermedad como la muerte son escenarios incuestionables importantes que nos confrontan con nuestra realidad vulnerable con todas las características que enfermedad y muerte conllevan: vacío, soledad, amor, recuerdo, fe y esperanza, que necesitan encontrar una respuesta sincera. Realidad a la que pocas décadas antes los maestros de la sospecha del siglo XIX, K. Marx, F. Nietzsche y S. Freud, habían sembrado la duda sobre la calidad de la conciencia del hombre y su capacidad para la libertad, sospecha que hoy dirige su mirada al cuerpo, último culpable de los sufrimientos del tiempo y el único de los ámbitos de la vida humana que no había sufrido manipulaciones (Poisson, 2009, p. 242). En este

sentido, se advierte, y se ha de afirmar de forma categórica, que para todo ser vivo es tan natural nacer como morir, (Germán Zurriarain, 2019) aunque solo el ser humano sea consciente de ello.

El hedonismo y los beneficios aportados por la ciencia médica (anestesia y analgesia) son las fuentes primarias por las que el hombre está menos familiarizado con el dolor que generaciones pasadas, por eso le teme mucho más. Surge la algofobia que constituye una verdadera plaga social. Nuestra sociedad no solo procura abaratar, sino liquidar, el mal y el sufrimiento, “estamos en una cultura en la que el sufrir tiene mala prensa. El dolor es hoy un disvalor”, (Polaino, 1993, p. 302) no asumimos razones para soportarlo ya que poseemos medios técnicos para combatirlo. Se ha caído en un grave engaño: el sufrimiento puede y debe ser erradicado, y desde esta ilusoria afirmación el hombre moderno acaricia la esperanza de convertirse en su propio creador, y de vencer de una vez por todas el sufrimiento, lo cual es imposible (Poisson, 2009, p. 243).

En épocas pretéritas el sufrimiento desarrollaba su rol: hacía posible transformar, hasta cierto punto, el sufrimiento en actividad. Un mendigo, por ejemplo, no es simplemente un fracasado social, sino que desempeña un papel: no es un mero receptor de lo que le dan, sino que posee algo que dar a cambio: el mendigo prometía orar por quien lo socorre. Por ello, es importante deducir que el sufrimiento no es una pura condena a la pasividad (Lucero, 2010).

Sobre el sufrimiento deben afirmarse cinco realidades esenciales: Nadie escapa del sufrimiento, es inevitable en nuestra vida, viene provocado por nuestras propias experiencias vitales, y se le puede dar respuesta y sentido desde la realidad de la cruz de Jesucristo; en último lugar, que es necesaria la reflexión sobre el mal que provoca (Tracy, 2016).

Si bien es cierto que la fe no capacita que podamos evitar sufrir, ni impide la queja inmediata, la existencia del sufrimiento proporciona un reto a la razón y a la propia fe (Lucero, 2010). Desde esta dicotomía comenzaremos exponiendo las respuestas que, dadas desde la interpretación dialéctica, se adoptan en las sociedades modernas y que vienen proporcionadas principalmente por la ciencia médica.

2. “VENCER” EL SUFRIMIENTO DESDE LA SOCIEDAD MODERNA

Partiendo de una interpretación dialéctica, se considera que el dolor es un mal que debe ser evitado a toda costa, pero a su vez es un mal que resulta necesario para el incremento y la constitución del bien, y por ello es, en último término, un bien (Lucero, 2010). Así para alcanzar el mencionado bien, dicho mal exige ser extirpado, de modo que se pueda conseguir en plenitud ese bien “alcanzable”.

Aunque es cierto que, en ocasiones, el sufrimiento ennoblece y nos hace más dignos, también sufrir desgasta; el dolor hace daño porque supone poner en juego energías vitales que consumen: “la primera y más humilde operación del dolor destroza la ilusión de que todo marcha bien” (Lewis C. S., 1994b, p. 99).

Entre las experiencias de sufrimiento derivadas del dolor nos hallamos con la enfermedad y la discapacidad, e incluso con el descarte de personas, en tanto en cuanto vienen a este mundo a sufrir una enfermedad diagnosticada durante su gestación, como los padecimientos acaecidos y agudizados por el avance de la enfermedad o por la edad avanzada.

Es por ello, que, para “erradicar” el sufrimiento propio, o el que puede generar su entorno, la sociedad moderna ha buscado, por así llamarlas, sus soluciones desde la farmacopea y técnica: analgesia y sedación, diagnóstico preimplantatorio como descarte de un sufrimiento futuro en el *nasciturus* o su entorno, o la promoción de la llamada “muerte digna”, que es provocada mediante técnicas eutanásicas.

3. RESPUESTAS DE LA SOCIEDAD MODERNA AL SUFRIMIENTO

La sociedad moderna ofrece respuestas para acabar o paliar el dolor; la más extendida ya ha sido enunciada: la analgesia farmacológica. Pero junto a ésta, en las fases de inicio y fin de la vida se dan otras respuestas que enmascaran o pretenden dar una respuesta al sufrimiento, cuando en la realidad no es así. Para dar respuesta ordenada, vamos seguir el orden natural de la vida: la con-

cepción y el fin de la vida humana de forma natural, atravesando la discapacidad y la enfermedad.

3.1. Inicio de la vida

Con el inicio de la vida la sociedad moderna da sus respuestas: el aborto y los diagnósticos pre nacimiento del ser humano: el diagnóstico prenatal y el diagnóstico genético preimplantatorio (DGP en adelante). Estas soluciones, encaminadas a erradicar el sufrimiento, se entrecruzan dando una sola respuesta: la erradicación del ser en gestación por medio del aborto; ésta es la primera de las propuestas modernas.

En primer lugar, definamos las técnicas que la sociedad moderna ofrece como respuesta para el fin del sufrimiento; se define como aborto “la interrupción del embarazo por causas naturales o deliberadamente provocadas” (Moreno Ortega, Aborto, 2013). Dejando de lado el aborto espontáneo, nos centraremos en la respuesta deliberada de la expulsión del feto en gestación, por cualquiera de los métodos por el que se practique.

Respecto a los diagnósticos pre nacimiento del nuevo ser, en primer lugar, tenemos el diagnóstico prenatal, el cual es definido como el conjunto de técnicas que se llevan a cabo en el intraútero para recabar información morfológica, bioquímica o genética del embrión o del feto, con la finalidad de detectar posibles anomalías cromosómicas o patologías, ambas susceptibles de una curación genética (Moreno Ortega, Diagnóstico prenatal, 2013). Este tipo de diagnóstico prenatal entraría dentro de los controles deseables en un embarazo en sus primeros estadios, ya que es útil para prevenir ciertas anomalías del niño que puede recibir tratamiento de forma precoz (Comissão Nacional da Pastoral Familiar - CNPF, 2013).

Entendemos por DGP a la técnica de selección de embriones, generados por métodos de reproducción asistida, utilizada por parejas fértiles afectadas por una enfermedad genética hereditaria, con la finalidad de generar un bebé que no padezca ninguna patología o posea una característica genética determinada. Generados estos embriones se descartan los portadores de la enferme-

dad o los que no posean la característica genética deseada (Comissão Nacional da Pastoral Familiar-CNPF, 2013).

Así, la práctica de las pruebas genéticas prenatales, identifican los genes o marcadores genéticos no deseados, lo que hace posible diagnosticar algunas de las enfermedades genéticamente inducidas. Se trata tanto de enfermedades que abarcan el defecto en un solo gen, como aquellas en las que intervienen varios genes. La detección de anomalías genéticas es un proceso relativamente simple, basado en un perfil genético, información genética que puede afectar la elección de una pareja para el matrimonio y el control del embarazo. Las decisiones tomadas sobre estas bases, poseen implicaciones eugenésicas, pues aunque sus objetivos pueden ser aceptables, sus métodos son discutibles (Moreno Ortega, Genética, 2013).

El aborto es, pues, la solución rápida que se ofrece a la mujer en angustia por diversas situaciones que causan sufrimiento: violación, situación social precaria, embarazo prematuro, etc. Si bien es cierto que una mujer embarazada puede verse angustiada y sentirse sobrepasada por los acontecimientos, proponer el aborto como la solución a todos sus problemas es una falacia, ya que es bien sabido que el aborto conlleva secuelas psicológicas en la mujer.

El diagnóstico prenatal no es en sí mismo, malo o bueno; depende de su finalidad: será nefasto si se utiliza para seleccionar y eliminar la vida del que no supera los “estándares de calidad”, lo que da paso a hablar de eugenesia, lo que recuerda métodos criminales de épocas pasadas que eliminaban o utilizaban a discapacitados mentales para sus técnicas. (Congregación para la Doctrina de la Fe, 2008). Tal es el caso que para los niños afectados de trisomía en el par 21 el 96% de los casos acaban en aborto. (Comissão Nacional da Pastoral Familiar - CNPF, 2013). Las pruebas prenatales seguidas del aborto selectivo y el diagnóstico preimplantatorio envían un mensaje negativo, que puede ser gravemente nocivo para la sociedad: *“Es mejor no existir que tener una discapacidad”*. (Sfetcu, The new (liberal) eugenics, 2019).

Y si bien los fines de las pruebas genéticas prenatales buscan acabar con enfermedades no deseadas, también sorprenden casos como el del matrimonio londinense de Paula Garfield y Tomato Lichy. Al haber superado los cuarenta, Paula Garfield no quiere correr los riesgos propios de un embarazo tardío y piensan en la fecundación in vitro, algo que puede parecer lógico en parejas de

su edad, pero el matrimonio desea aprovechar las posibilidades de la genética y el diagnóstico preimplantatorio solicitado al personal médico para que se seleccione un embrión sordo, como ellos y su hija. Esta petición causó estupor, cuando exhibían como un triunfo, y no como una preocupación, el hecho de que su primogénita Molly hubiera nacido tan sorda como ellos (Navas, 2008).

3.2. Transcurso y final de la vida: enfermedad y muerte

En el devenir de la vida humana nos encontramos con la enfermedad, con la posibilidad de vivir con una o varias discapacidades, y con la inevitable realidad de la muerte. La sociedad moderna viene a nuestra “ayuda” para acabar o paliar el dolor en la fase final de la vida: la eutanasia como única solución posible.

Entendemos por eutanasia, causar la muerte a otra persona, con o sin su consentimiento, para evitarle dolores o padecimientos físicos o morales, que se estiman insoportables. Se puede matar por acción o por omisión, activa o pasiva: mediante la inyección al enfermo en coma de una sustancia letal, o absteniéndose de alimentarlo (Germán Zurriarán, 2019).

La respuesta ofrecida a la enfermedad terminal o irreversible de la eutanasia implica resolver ciertos motivos morales: el valor de la vida humana y el valor del morir como alternativa mejor aquí y ahora frente al vivir (Moreno Ortega, Eutanasia, 2013).

La reflexión del creyente respecto a la vida, incluso aquella que se ve desesperada por el dolor y el sufrimiento, viene expresada en el numeral 2258 del Catecismo de la Iglesia Católica:

La vida humana ha de ser tenida como sagrada, porque desde su inicio es fruto de la acción creadora de Dios y permanece siempre en una especial relación con el Creador, su único fin. Sólo Dios es Señor de la vida desde su comienzo hasta su término; nadie, en ninguna circunstancia, puede atribuirse el derecho de matar de modo directo a un ser humano inocente. (Iglesia Católica, 1997).

Es por ello por lo que no podemos ofrecer al sufriente o al enfermo terminal la respuesta rápida y simple de la eutanasia sin realizar un mínimo análisis respecto a cómo nos enfrentamos a la incompreensión del sufrimiento que le ocasiona la incertidumbre de su enfermedad o a cómo nos acercamos al momento final de la vida, o si la medicina actual puede ofrecer y garantizar una muerte indolora. No se puede proporcionar pues, la simple alternativa antitética de la vida, con la eliminación de la misma, por breve que sea el tiempo que falte para el fallecimiento natural.

Dado que el dolor, en abstracto, no existe, sino que existen “personas dolientes”. Estas reclaman no padecer dolor, ser valoradas, consoladas, escuchadas, estar acompañadas, tener seguridad ante la incertidumbre de la muerte, ser tratadas y cuidadas con profesionalidad, si no con excelencia (Germán Zurriarán, 2019).

Es así como surge el binomio sufrimiento-amor que elimina las visiones simplistas de eliminar el sufrimiento con el sinsentido de la muerte. el sufrimiento es quien pone al hombre frente a su limitación y, conocedor de su indigencia, lo lleva a descubrir la fuerza purificadora y redentora que posee. A través del sufrimiento se puede plantear la realización un bien mayor y que nos traza alternativas que hacen bien al que sufre: la medicina es, en cuanto ciencia y a su vez arte de curar, el campo para explorar alternativas que transformen la cultura de la muerte y del sufrimiento, en cultura de vida que da carácter creador por medio de alternativas a la eliminación de la vida del que sufre, o del que no “merece vivir” porque va a sufrir.

Desde esta perspectiva, se afirma que, cuando la calidad de vida es mermada, ante un sufrimiento calificado de “insoportable”, la sociedad actual justifica, en nombre de la “compasión” el fin de la vida: para no sufrir es mejor morir: es la llamada eutanasia “compasiva” (Congregación para la Doctrina de la Fe, 2020) ya que es una vida que no merece ser vivida, anulando todo reconocimiento de que la vida humana tiene un valor por sí misma.

Se hace necesaria una profundización en la dignidad y respeto de la vida humana y de la persona desde la visión creyente, la cual nos dará su respuesta a partir del sufrimiento vencido por el Amor.

4. EL SUFRIMIENTO VENCIDO POR EL AMOR: LA VISIÓN CRISTIANA DEL SUFRIMIENTO

Ante estas “soluciones” modernas al sufrimiento surgido del dolor, se hace necesario preguntarnos sobre el sentido trascendente y transformador del sufrimiento, como la capacidad de aceptar lo imprevisto. Es una llamada a superar la desesperación y la impotencia que destroza. Necesitamos responder con franqueza a ¿cómo podemos lidiar con la ansiedad existencial que engendra la conciencia de nuestra propia mortalidad?, pregunta planteada y nunca respondida por Ernest Becker (Marino & Mountain, 2015).

La pregunta enunciada por Becker exige la búsqueda de nuestra respuesta personal, y para ello es necesaria la alteridad, el otro, para entablar un diálogo honesto frente al sufrimiento. Es por ello que ante el proceso de morir y la muerte se ha de evitar que se despierten en los cuidadores reacciones psicológicas que conducen directa o indirectamente a evitar la comunicación con el enfermo y su familia evitando una fluida y honesta comunicación. Una comunicación, como herramienta terapéutica, que se hace necesaria y en la que se ha de vencer el miedo a provocar en el interlocutor reacciones emocionales no controlables generadas al comunicar malas noticias, o la ansiedad ante el desconocimiento a algunas respuestas a cuestiones lícitas del enfermo o su familia como son: ¿cuánto me queda de vida?, ¿cómo voy a morir? o ¿por qué a mí? (Sociedad Española de Cuidados Paliativos, 2014, p. 33).

Se hace necesario responder con franqueza al problema del sufrimiento, sin victimizarse, y sin actitud de culpabilizar a terceros; ya que no resuelve nada, sino que transfiere el problema. No podemos, pues, perder el sentido trascendente y noble del sufrimiento para caer en el endiosamiento de la técnica para la que todo vale con tal de esconder y enmascarar, que no erradicar, el sufrimiento derivado del dolor. En contraposición a esta visión dialéctica Juan Pablo II afirma:

El dolor, sobre todo el físico, está ampliamente difundido en el mundo de los animales. Pero solamente el hombre, cuando sufre, sabe que sufre y se pregunta por qué; y sufre de manera humanamente aún más profunda, si no encuentra una respuesta satisfactoria (Juan Pablo II, 1984).

Por esa razón, el hombre lleno de asombro e inquietud se pregunta por la finalidad del sufrimiento. (Monge, 1984). Partiendo de la Sagrada Escritura, Juan Pablo II, en el tercer capítulo de la Carta Apostólica *Salvifici doloris* nos ofrece un análisis del libro de Job, donde el autor sagrado da como respuesta al mal del pecado un castigo, y hace que el sufrimiento aparezca como un “mal justificado”, pero Job es inocente. (Monge, 1984). Por eso, señala Juan Pablo II, que el sufrimiento derivado de la culpa, no tiene solo un sentido punitivo, además posee “carácter de prueba” (Juan Pablo II, 1984).

El Antiguo Testamento, además, pone de relieve el valor educativo y correctivo del sufrimiento con el que se facilita la posibilidad de reconstruir el bien en el mismo sujeto que sufre; es una llamada a la conversión, por la cual se puede reconocer la misericordia divina en esta llamada a la penitencia, cuya finalidad es superar el mal y consolidar el bien (Monge, 1984).

Escribe san Pablo en la Carta a los Colosenses 1, 24 las palabras que constituyen casi la última etapa del itinerario espiritual respecto del sufrimiento: “Ahora me alegro de mis sufrimientos por vosotros: así completo en mi carne lo que falta a los padecimientos de Cristo, en favor de su cuerpo que es la Iglesia”. Por ello franciscanos medievales, san Juan de la Cruz, santa Teresa de Jesús, o mártires del régimen neopagano nazi como Maximiliano de Kolbe o Edith Stein, junto a muchos otros cristianos de todos los tiempos, se han centrado con acierto en la cruz como el modo cristiano de abordar tanto el sufrimiento como la alegría, vividos con fe, esperanza y amor (Tracy, 2016).

El sufrimiento comienza con la vida, influye profundamente en su desarrollo y solo concluye con la muerte; no podemos ser ajenos a esta realidad del ser humano, como intuía Escrivá de Balaguer en *Es Cristo quien pasa*, núm. 168: “El dolor entra en los planes de Dios. Esta es la realidad, aunque nos cueste entenderla” (Escrivá de Balaguer, 1973). El dolor posee un valor transformador y creador: nos moldea, nos hace únicos, más humanos. Lo único que consigue no romper a la persona es que sea capaz de amar de verdad. El amor es un fuerte apoyo del sentido del sufrimiento (Lucero, 2010). Encontramos en Juan 3, 16-17 la gran afirmación vocacional del Dios Amor:

Porque tanto amó Dios al mundo, que entregó a su Unigénito, para que todo el que cree en él no perezca, sino que tenga vida eterna. Porque Dios no en-

vió a su Hijo al mundo para juzgar al mundo, sino para que el mundo se salve por él.

Por el escándalo y el tropiezo de la cruz y del propio sufrimiento de Dios por quien sufrimos, la cruz de Jesús revela de forma irrevocable al Dios que es amor infinito como el Dios crucificado (Tracy, 2016).

Esta idea impensable desde la filosofía y el sentido común sobre el Dios que ama como el Dios crucificado es a la vez el verdadero escándalo del cristianismo, y, más allá de todas las inútiles teodiceas, la verdadera respuesta cristiana práctica al sufrimiento en la que todo cristiano puede participar cuando acepta el amor de Cristo, no con una actitud propia del agnosticismo que reclama una aceptación estoica del sufrimiento inevitable de la vida, ya que, cuando el hombre está enfermo, cae en la cuenta que cuando estaba sano había descuidado lo esencial prefiriendo lo accesorio a lo esencial (Monge, 1984).

Con todo, hay que estar alerta con que no se fomente una exaltación enfermiza del dolor, como encontramos en algunas formas de espiritualidad cristiana, sino fijar la atención en el escándalo de la cruz de Cristo como lo que nos da esperanza, ya que la respuesta a nuestro sufrimiento y nuestro mal es el sufrimiento de Jesús de Nazaret, que es, al mismo tiempo, Dios mismo que ama y que sufre (Tracy, 2016).

5. PROPUESTAS DE LA BIOÉTICA PERSONALISTA

Como se ha anticipado, el dolor es el gran revulsivo para la conversión de la vida no solo en quien lo padece, sino también en quien lo contempla y decide ejercer la virtud evangélica de la misericordia con los innumerables sufrientes de la tierra. De ahí que surja la necesidad de anunciar el Evangelio del sufrimiento a la luz de la Redención de Cristo. Ya que el mismo Jesús, en Mt 16, 24, no oculta a sus oyentes la necesidad del sufrimiento: “Si alguno quiere venir en pos de mí, que se niegue a sí mismo, tome su cruz y me siga.”

En el Evangelio del sufrimiento vislumbramos que es una llamada, una vocación nada abstracta: ven toma parte de esta obra redentora con tu sufrimiento, y llenarás así tu sufrimiento de sentido, esperanza y alegría. Con esta

visión se supera la sensación deprimente de quien se considera a sí mismo inútil, condenado a ser atendido por los demás. Basados en esta fe en la participación de la cruz de Cristo, se concibe que el sufrimiento de un hombre “sirve”, como Cristo, para la salvación del otro.

En contraposición a la mirada personalista del hombre y del sufrimiento, la ciencia ha preferido el uso de embriones humanos como material para obtener células madre antes que utilizar células que no comprometieran la vida y la dignidad de seres humanos, en estado embrionario o no. Se da publicidad y autoridad al debate sobre la eutanasia y el aborto, y en cambio, se dejan perdurar situaciones y prácticas equivocadas frente al tratamiento multidisciplinar del sufrimiento ocasionado por el dolor, desincentivando el desarrollo y puesta en valor de los cuidados paliativos. Se ha privilegiado a la técnica y la ciencia en menoscabo de lo que habría generado un total respeto a la vida humana y su dignidad (Poisson, 2009, p. 242).

A partir de esta realidad, la medicina, en cuanto ciencia y a la vez arte de curar, ha de redescubrir en el sufrimiento del hombre que ha de reaccionar, que ha de aspirar a ser una medicina terapéutica, redescubriendo con ello la dignidad que reside en cada persona, como enseñara Hipócrates de Cos a sus discípulos del arte médico y consignara en el clásico Juramento Hipocrático:

No daré a nadie, aunque me lo pida, ningún fármaco letal, ni haré semejante sugerencia. Igualmente, tampoco proporcionaré a mujer alguna un pesario abortivo. En pureza y santidad mantendré mi vida y mi arte (Borghì, 2018, p. 42).

Así como el texto de Hipócrates realiza una clara condena del aborto y la eutanasia, en el siglo XIX, la primera mujer en alcanzar un título médico en Estados Unidos: Elisabeth Blackwell reconoce respecto a su vocación médica que es motivada por su oposición a la creencia de que ser “medica” implica ser abortista (Boyd, 2009).

La basta perversión y destrucción de la maternidad por parte de los abortistas me llenó de indignación y despertó en mí una activa oposición. Que la honorable expresión «mujer médico» tuviera que aplicarse exclusivamente a las mujeres que practicaban ese impresionante comercio me parecía algo horri-

ble. Era la total degradación de lo que habría podido y debido convertirse en una noble posición para las mujeres. (Borghi, 2018, p. 220).

Es por ello que, al igual que el sufrimiento es diverso, y que, la medicina es un campo más vasto, variado y pluridimensional: (Monge, 1984) desde ese amplio campo del saber que es la medicina se ha de propiciar que la dignidad de todo ser humano y la inviolabilidad de la vida en todas las fases y facetas de su vida sean redescubiertas, estudiadas y valoradas.

Al comentar la parábola del buen samaritano, el papa san Juan Pablo II subraya que también ante el sufrimiento del prójimo, “el hombre debe sentirse llamado personalmente a testimoniar el amor”, a salir con diversas iniciativas al encuentro del dolor ajeno. “Cristo al mismo tiempo ha enseñado al hombre a hacer bien con el sufrimiento y a hacer bien a quien sufre. Bajo este doble aspecto ha manifestado cabalmente el sentido del sufrimiento” (Monge, 1984).

5.1. Inicio de la vida

Como se ha visto, las técnicas diagnósticas: prenatal y genética preimplantatoria, con frecuencia son la respuesta utilizada para revisar la “calidad” del niño, hecho que daba como solución el aborto. La presión social lleva a los médicos, hoy día, a emplear menos el diagnóstico prenatal para curar al niño frente a la propuesta de la práctica de un aborto. El facultativo tiene miedo de estar frente a una anomalía que se le reprochará no haber detectado, lo que da como resultado una multiplicación abortos (Comissão Nacional da Pastoral Familiar - CNPF, 2013).

Una mirada especial merece la aplicación del DGP por medio del cual se generan nuevos seres, tras la correspondiente selección e implantación del deseado, se elimina la vida de los no implantados y se genera un “bebé medicamento” con la finalidad terapéutica hacia un hermano del mismo. (Comissão Nacional da Pastoral Familiar - CNPF, 2013) Por ello, cabría preguntarse si el DGP es una práctica eugenésica, debido a que se busca al ser perfecto genéticamente y se favorece la eliminación de determinados sujetos (embriones). Jacques Testan afirma: “el diagnóstico preimplantatorio, es una promesa de

eugenesia discreta, consensuada y a gran escala.” Augurando un gran aumento del número de abortos (Comissão Nacional da Pastoral Familiar - CNPF, 2013).

Incluso en el caso de comprender el sufrimiento de los padres por la enfermedad de su hijo, por mucho amor que reciba el bebé generado por técnicas de reproducción asistida y DGP cabría preguntarse: ¿es ético generar un hijo para salvar a otro?, ¿cuantos embriones hay que generar y congelar con la finalidad de que uno de ellos viva? Aunque reciba mucho amor de los padres, es lícito preguntarse con objetividad por la razón del que vive: es elegido por lo que va a aportar a un enfermo. Así, se trata al embrión humano como un simple “material de laboratorio”, produciendo una alteración y discriminación en lo referente a la dignidad humana. Una dignidad única y personal, que no depende de proyectos familiares, condicionamientos sociales, desarrollo cultural, etc. (Congregación para la Doctrina de la Fe, 2008).

Con esta técnica se abre paso la corriente transhumanista, con la búsqueda del mejor ser humano posible, tanto en características físicas como en caracteres genéticos, reivindicando la aparición de una nueva especie. Hay que hacer recordar que la minusvalía previsible de un niño no puede ser un motivo para interrumpir un embarazo, puesto que la vida con minusvalía es igualmente valiosa y afirmada por Dios. Otro de sus por qué es claro: nadie tiene la garantía de una vida sin limitaciones corporales, espirituales o intelectuales.

Con todas estas premisas, se hace preciso el ejemplo del buen samaritano propuesto por Juan Pablo II, se necesita en primer lugar la capacidad de ofrecer una escucha, sin dar rodeos ante el sufrimiento de la madre, subirla en la propia cabalgadura, y darle un sostenimiento, llevar a la posada al sufriente, y por qué no, incluso proporcionarle una ayuda material una vez en la posada, ya que, de llegar a la elección del aborto, se sabe que surgen nuevos sufrimientos y desórdenes psicológicos: sentimiento de culpabilidad, depresión, deseos suicidas, ansiedad, insomnio, ira, pesadillas con el bebé que la odia, que la llama... aunque no siempre están relacionados con el aborto, sí pueden ser debidos al estrés post-traumático producido por el aborto (Comissão Nacional da Pastoral Familiar - CNPF, 2013). Y, por ende, la mejor manera de ayudar a una madre en dificultades no es contribuir a eliminar una vida indefensa e inocente, porque se piensa que con ello se acaba su sufrimiento, sino que hay

que ayudarla a resolver sus dificultades; un ejemplo de ayuda a la madre es la entrega en adopción del bebé. Ya que el bebé en adopción, aunque pierde a su madre conserva su vida y gana unos nuevos padres.

Si bien es cierto que, los movimientos feministas reivindican el aborto como la liberación de la maternidad y como el “derecho a disponer del propio cuerpo”, el bebé no es, biológicamente, una parte del cuerpo de su madre, es su “inquilino”, por tanto, no puede la madre disponer de él de forma deliberada (Comissão Nacional da Pastoral Familiar - CNPF, 2013) De hecho, el aborto atenta contra la propia naturaleza de la mujer, en la que está la posibilidad de ser madre, ya que la esterilidad, sufrimiento inmenso para algunas personas, pone de manifiesto cómo la maternidad es parte de la identidad femenina. Por esa razón, la escucha, el acompañamiento y las soluciones objetivas respecto a los sufrimientos de la mujer pueden liberarla de matar a su propio hijo, lo cual no es fuente de liberación de sus problemas, sino fuente de nuevos sufrimientos.

Se hace necesario contribuir al redescubrimiento del amor que vence al dolor y al sufrimiento que éste ocasiona, y aportar una respuesta cierta, objetiva y real frente a las respuestas que ofrece la sociedad moderna. En consecuencia, el aborto directo, es decir, querido como medio o como fin, es un desorden moral grave, ya que es la eliminación deliberada de un ser humano inocente (Juan Pablo II, 1995).

5.2. Transcurso y final de la vida: enfermedad y muerte

Como se ha anticipado en la respuesta que da la sociedad moderna, se hace necesaria una profundización en la dignidad y respeto de la vida humana, una dignidad incuestionable, ya que es la esencia misma del ser humano: morir en dignidad implica, por tanto, ser respetado y no eutanasiado, por lo que nuestra respuesta solo puede ir de la mano de los cuidados paliativos que atienden de forma integral todas las necesidades del enfermo terminal.

La sociedad actual niega o esconde la realidad de la muerte; no se quiere pensar en ella, ya que es considerada como un fracaso. Sin embargo, mirar de frente a la misma nos prepara a ella con paz y libertad. Volvamos al evangelio

del amor propuesto por Lucas 10, 25-37 con la parábola del buen samaritano: “un samaritano que iba de viaje llegó adonde estaba él (el sufriente) y, al verlo, se compadeció, y acercándose, le vendó las heridas, echándoles aceite y vino, y, montándolo en su propia cabalgadura, lo llevó a una posada y lo cuidó.” Son los cuidados proporcionados por el buen samaritano unos cuidados paliativos que, lógicamente, no tienen como finalidad la muerte del enfermo, sino el cuidado de su vida mientras a éste puede llegarle su final.

Pero no se queda con unos cuidados paliativos que mitiguen el dolor como primera y única instancia: “Al día siguiente, sacando dos denarios, se los dio al posadero y le dijo: «Cuida de él, y lo que gastes de más yo te lo pagaré cuando vuelva».” (Lc 10,35) El buen samaritano y la medicina con los cuidados paliativos afirman requerir el respeto a la dignidad del enfermo como ser humano hasta el momento de la muerte y el respeto a sus creencias y valores; la eutanasia, por su parte, olvida al paciente: lo omite y lo elimina, no lo acompaña en el proceso de morir, lo mata.

Como es bien sabido, el ser humano es por constitución un ser social, se realiza solo si entra en relación con los demás. Por eso, un ser humano enfermo nos interpela e interroga, pero también a la sociedad. Como ya se había insinuado, es esencialmente necesaria la comunicación como una herramienta terapéutica que da acceso al principio de autonomía, al consentimiento informado, a entablar una relación de confianza mutua, que facilita la seguridad e información que el enfermo necesita para ser ayudado y ayudarse a sí mismo. (Sociedad Española de Cuidados Paliativos, 2014, p. 33).

Esta comunicación siempre supone un reto y desafío para el enfermo, la familia y el equipo médico, a la vez que para nosotros y para la sociedad; pero con la información veraz, la orientación honesta y el apoyo integral de los cuidados paliativos se reduce ostensiblemente el estrés generado en la actividad diaria, otorgando valor y dignidad a la vida que se acaba.

El buen samaritano, cual medicina paliativa, considera que morir con dignidad supone vivir de una manera digna hasta el último momento, y por eso le da al posadero lo necesario para que esté cuidado con dignidad hasta que “vuelva” a visitarlo en la posada. Ya que, como recuerda el núm. 29 de *Salvifici doloris*:

No puede el hombre «prójimo» pasar con desinterés ante el sufrimiento ajeno, en nombre de la fundamental solidaridad humana; y mucho menos en nombre del amor al prójimo. Debe «pararse», «conmoverse», actuando como el Samaritano de la parábola evangélica (Juan Pablo II, 1984).

La elocuencia de la parábola del buen samaritano, como también la de todo el Evangelio, es concretamente ésta: el hombre debe sentirse llamado personalmente a testimoniar el amor en el sufrimiento. Las instituciones, las posadas, son importantes e indispensables; sin embargo, ninguna institución puede de suyo sustituir el corazón humano, la compasión humana, el amor humano, la iniciativa humana, cuando se trata de salir al encuentro del sufrimiento ajeno. Esto se refiere a los sufrimientos físicos, pero vale todavía más si se trata de los múltiples sufrimientos morales, y cuando la que sufre es ante todo el alma (Monge, 1984).

Paliar es mitigar el sufrimiento y reafirmar la importancia de la vida, pero si se acepta que la muerte es una realidad humana; es por ello por lo que los cuidados paliativos alivian su sufrimiento y proporcionan los medios para una muerte tolerable (Germán Zurriarán, 2019).

Así, pretender que el paciente muera de forma natural hace necesaria una apuesta por la implantación de cuidados paliativos, los cuales rescatan lo humano en el paciente terminal. Los cuidados paliativos responden, de forma íntegra, a la situación humana inevitable de morir, y manifiestan, a la vez, nuestra humanidad, (Germán Zurriarán, 2019) ya que en palabras de Robert Spaemann:

El movimiento hospitalario, (cuidados paliativos) y no el movimiento pro eutanasia, constituye la respuesta humanamente digna a nuestra situación. Cuando el morir ya no se entiende ni se asume como una parte del vivir, entonces se abre paso la cultura de la muerte (Spaemann, 2007).

Por tanto, no es la eutanasia lo que se ha de fomentar y promocionar, sino una formación integral del personal que trata con el enfermo: desde los profesionales sanitarios (médicos, enfermería, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, auxiliares de enfermería, psicólogos, etc.), a los expertos en bioética, los asesores espirituales, abogados y voluntarios, con el fin de capacitarlos en su lucha contra el sufrimiento.

Con estas herramientas, la aceptación de la muerte por la sociedad permitiría, con mayor facilidad, al paciente morir en su hogar, rodeado del cariño de los suyos y del amor familiar, dado que cuidar y acompañar es parte de la atención integral del enfermo, incluso cuando no se puede curar, (Germán Zurriarán, 2019) tratando no solo al enfermo, con dignidad y promocionando su autonomía, sino teniendo también a la familia en el centro como una unidad con el enfermo, ya que es el núcleo fundamental de apoyo del enfermo. (Sociedad Española de Cuidados Paliativos, 2014, p. 5)

Urge, pues, garantizar una respuesta global a las necesidades de los enfermos al final de la vida que, si bien no elimina su sufrimiento, que al menos lo mitigue. No se debe ofrecer la mera alternativa eugenésica de la eutanasia para acabar con los enfermos. Así, ofrecer la eutanasia cuando no está resuelto el acceso universal a los cuidados paliativos, es una irresponsabilidad social y política, además de una negligencia contraria a la justicia social.

6. CONCLUSIONES

El dolor nos hace ver la verdad esencial de la vida, ya que es una realidad ineludible, todo hombre alguna vez en la vida lo experimenta, es por ello que se hace necesario redescubrir el valor salvífico del sufrimiento: “para poder percibir la verdadera respuesta al ‘porqué’ del sufrimiento tenemos que volver nuestra mirada a la revelación del amor divino, fuente última del sentido de todo lo existente. El amor es también la fuente más rica sobre el sentido del sufrimiento, que es siempre un misterio”. (Juan Pablo II, 1984).

“Si el grano de trigo no cae en tierra y muere, queda infecundo; pero si muere, da mucho fruto” (Jn 12, 24). El sufrimiento, aceptado con fe, hace morir a muchas cosas y morir a uno mismo, y da lugar dentro de nosotros a un nuevo ser por la crisis espiritual que se ha experimentado. Esa experiencia dolor y enfermedad tiene factores desencadenantes en la construcción de la personalidad, puesto que a través de ellos el hombre se vuelve consciente de lo que tiene que superar (Lucero, 2010).

El que ha estado en contacto con el sufrimiento, como el buen samaritano, puede señalar que la persona que sufre, no pide tanto explicaciones racionales,

como una actitud empática. Lo mismo puede suceder con las consideraciones teológicas: se lamentan porque no encuentran sentido. Se necesita darle sentido porque esa situación forma parte de la vida. (Lucero, 2010) Y como señala *Salvifici doloris*, el dolor no es un castigo inmerecido, sino un inagotable e inmerecido tesoro que se puede compartir con los demás, revalorizando las relaciones humanas frente al individualismo creciente. La unión con el sufrimiento de Cristo, para el creyente que se encuentra enfermo o terminal, constituye el culmen de nuestra actitud de fe que da sentido a todo sufrimiento.

Así, recordando la parábola del buen samaritano, se hacen necesarios un buen acompañamiento al enfermo sufriente y un correcto discernimiento terapéutico de las diferentes situaciones como elementos indispensables evitan el riesgo del ensañamiento terapéutico y de una opción única e ineludible encaminada a la muerte, como es la eutanasia.

Se requiere impulsar una educación médica multidisciplinar en la que se tenga en cuenta que el sufrimiento humano y el proceso de morir implica múltiples factores con los que el hombre afronta la vida y la muerte: culturales, espirituales y emocionales. Solo así la muerte puede dejar de ser el tabú social actual, y que los enfermos terminales, o de larga enfermedad, dejen de ser los grandes olvidados de la medicina.

Junto a una honesta comunicación entre todos los implicados: pacientes, familias, profesionales sanitarios y sociedad en general, han de ser los cuidados paliativos quienes cuiden, alivien y palién el sufrimiento, para proporcionar los medios para una muerte verdaderamente digna que, aunque mitigan el sufrimiento, reafirman la importancia y la dignidad de la vida de toda persona, aceptando que la muerte es una realidad natural e ineludible de todo individuo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borghi, L. (2018). *Breve Historia de la Medicina*. Rialp.

Boyd, J. (2 de mayo de 2009). Florence Nightingale and Elizabeth Blackwell. *The Lancet*, 373 (9674), pp. 1516-1517.

DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60845-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60845-X)

- Comissão Nacional da Pastoral Familiar - CNPF. (2013). *Keys to bioethics “Claves de la bioética”* (1ª ed.). Fondation Jérôme Lejeune.
- Conferencia Episcopal Española. (2011). *Sagrada Biblia*. BAC.
- Congregación para la Doctrina de la Fe. (2008). Instrucción *Dignitas Personae. Sobre algunas cuestiones de bioética*.
www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20081208_dignitas-personae_sp.html
- Congregación para la Doctrina de la Fe. (14 de julio de 2020). Carta *Samaritanus Bonus. Sobre el cuidado de las personas en las fases críticas y terminales de la vida*.
<https://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2020/09/22/carta.html>
- Escrivá de Balaguer, J. (1973). *Es Cristo que pasa*. Rialp.
- Germán Zurriarán, R. (3 de diciembre de 2019). Cuidados paliativos: solución ética acorde con la dignidad humana al final de la vida. *Persona y Bioética*, 23 (2), pp. 189-193.
 DOI: <https://doi.org/10.5294/PEBI.2019.23.2.2>
- Iglesia Católica. (1997). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Nueva edición conforme al texto latino oficial de 1997. Asociación de Editores del Catecismo - Libreria Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (24 de marzo de 1979). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a la peregrinación comunitaria y oficial de la Archidiócesis de Nápoles.
https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1979/march/documents/hf_jp-ii_spe_19790324_arcidiocesi-napoli.html
- Juan Pablo II. (1984). *Salvifici doloris*.
https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_letters/1984/documents/hf_jp-ii_apl_11021984_salvifici-doloris.html
- Juan Pablo II. (1995). *Evangelium Vitae*.
https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html
- Lewis, C. S. (1994a). *Una pena en observación*. Anagrama.
- Lewis, C. S. (1994b). *El problema del dolor*. Rialp.
- Lucero, I. (6 de julio de 2010). El dolor y el sufrimiento humano. En J. J. García, *Enciclopedia de Bioética*. Universidad Católica de Cuyo.
<https://enciclopediadebioetica.com/mod/page/view.php?id=3326#:~:text=El>
- Marino, L., & Mountain, M. (2015). Denial of Death and the Relationship between Humans and Other Animals. (International Society for Anthrozoology, Ed.) *An-*

- throzoös*, 28(1), pp. 5-21. DOI: <https://doi.org/10.2752/089279315X14129350721777>
- Monge, M. (1984). Sentido cristiano del sufrimiento humano. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, XXVIII (1), pp. 61-65. DOI: <https://doi.org/10.15581/021.28.6271>
- Moreno Ortega, R. (2013). Aborto. En R. Moreno Ortega, *Voces de Bioética y Excelencia* (pp. 12-18). San Pablo.
- Moreno Ortega, R. (2013). Diagnóstico prenatal. En R. Moreno Ortega, *Voces de Bioética y Excelencia* (pp. 169-172). San Pablo.
- Moreno Ortega, R. (2013). Eutanasia. En R. Moreno Ortega, *Voces de Bioética y Excelencia* (pp. 281-286). San Pablo.
- Moreno Ortega, R. (2013). Genética. En R. Moreno Ortega, *Voces de Bioética y Excelencia* (pp. 315-318). San Pablo.
- Navas, A. (14 de abril de 2008). Tomato Lichy y Paula Garfield quieren otro hijo sordo. *Diario de Navarra*.
- Poisson, J. F. (2009). *Bioética ¿El hombre contra el hombre?* Rialp.
- Polaino, A. (1993). *Más allá del sufrimiento. El dolor y la aceptación de sí mismo*. Atlántida.
- Sfetcu, N. (12 de febrero de 2019). *The new (liberal) eugenics*. (MultiMediaPublishing, Ed.)
DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28777.95849>
- Sociedad Española de Cuidados Paliativos. (2014). *Guía de cuidados paliativos*. <https://cmvinalo.webs.ull.es/docencia/Posgrado/8-CANCER%20Y%20CUIDADOS-PALIATIVOS/guiacp.pdf>
- Spaemann, R. (2007). ¿matar o dejar morir? *Cuadernos de Bioética*, 62, 107-116. <http://aebioetica.org/revistas/2007/18/1/62/107.pdf>
- Tracy, D. (junio de 2016). Las numerosas formas del sufrimiento. *Revista Internacional de Teología Concilium*, 366, pp. 25-34.

La educación sensible al Origen: marco pedagógico que encuentra fundamento en el pensamiento de Edith Stein

Education Sensitive to Origin: Pedagogical Framework that Finds Foundation in the Thought of Edith Stein

LUIS MANUEL MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ ¹

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España)

ID ORCID 0000-0003-0925-5731

Recibido: 31/10/2023 | Revisado: 13/11/2023

Aceptado: 13/11/2023 | Publicado: 30/12/2023

DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.418>

¹ (luismanuel.martinez@urjc.es) es doctor en Pedagogía y licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Actualmente es profesor en la Universidad Rey Juan Carlos con acreditación de contratado doctor y un sexenio de investigación. Pertenece al grupo de investigación de alto rendimiento FERSE (Fundamentos de la Educación y la Responsabilidad Social Educativa), donde dirige la línea de investigación sobre educación sensible. Presidente de la Asociación Española de educación sensible, donde forma y realiza asesoramiento personal, consultoría y formaciones especializadas para educadores. Director del Observatorio de Responsabilidad Social Educativa. Ha trabajado como docente y orientador escolar en todas las etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. en Sevilla, Las Palmas y Madrid. Entre sus publicaciones, destacan: Martínez-Domínguez, L. M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre educación*, 27, 169-191; Martínez-Domínguez, Luis Manuel y Porto-Pedrosa, Leticia. (2018). Creación del Observatorio de Responsabilidad Social Educativa en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 9, n. 26, pp. 212-230; y Martínez-Domínguez, L. M. (2022). *Educación sensible: marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.

RESUMEN: En los marcos pedagógicos predominantes en nuestros días se aprecian reduccionismos racionalistas, voluntaristas o sentimentalistas, desde los que se trata de educar a las personas al margen de su Origen y la originalidad singular e irreplicable con las que han sido dados a la existencia. Ante este encerramiento antropocéntrico, surge la educación sensible para que toda persona, independientemente de su cultura y de su credo, permanezca sensible a su Origen y capte su propia originalidad, que a la postre, es lo que debe aceptar y tratar de manifestar con la educación. Cuando los sistemas educativos no son sensibles a lo original, desarrollan falsedad. Con el objetivo de consolidar la validez del fundamento pedagógico-antropológico de la educación sensible, se busca con este estudio mostrar cómo la argumentación de Edith Stein explica la educación sensible, aunque Stein, tras su conversión, utiliza una terminología explícitamente cristiana. Los términos directos de Stein sirven para describir la educación sensible al Espíritu Santo, pero para quien no parta de una cosmovisión cristiana, la educación sensible al Origen puede ser un modo más aconfesional de aproximarse a lo original. Para alcanzar este objetivo se ha seguido una metodología analítico-sintética en la que se plantean rasgos esenciales de la educación sensible y de manera hermenéutica, se extraen argumentaciones de los escritos de Edith Stein que ofrecen un soporte a estos rasgos esenciales. Como conclusión, se muestra de forma suficiente que el pensamiento de Edith Stein aporta fundamento pedagógico a la educación sensible.

PALABRAS CLAVE: antropología de la educación, educación de la sensibilidad, fin de la educación, habitacionismo, pedagogía del nosotros.

ABSTRACT: In the predominant pedagogical frameworks of our days, rationalist, voluntarist or sentimentalist reductionisms are seen, from which it is about educating people regardless of their Origin and the singular and unrepeatable originality with which they have been given to existence. Faced with this anthropocentric confinement, Sensitive Education arises so that every person, regardless of their culture and creed, remains sensitive to their Origin and captures their own originality, which in the end is what they must accept and try to manifest with education. When educational systems are not sensitive to the original, they develop falsehood. With the aim of consolidating the validity of the pedagogical-anthropological foundation of Sensitive Education, this study seeks to show how Edith Stein's argument explains Sensitive Education, although Stein, after her conversion, uses explicitly Christian terminology. Stein's direct terms serve to describe Education Sensitive to the Holy Spirit, but for those who do not start from a Christian worldview, Education Sensitive to Origin can be a more non-denominational way of approaching the Original. To achieve this objective, an analytical-synthetic methodology has been followed in which essential features of Sensitive Education are proposed and in a hermeneutic manner, arguments are

extracted from the writings of Edith Stein that offer support for these essential features. In conclusion, it is sufficiently shown that Edith Stein's thought provides a pedagogical foundation to Sensitive Education.

KEYWORDS: educational anthropology, goal of education, inhabitationism, pedagogy of the we, sensitivity education.

1. INTRODUCCIÓN

Con “educación sensible” (Martínez-Domínguez, 2022) no se hace referencia a una educación sensiblera ni proteccionista, sino que es educación sensible al Origen. Lo originado se identifica con el Origen en su originalidad. La educación sensible dispone a la persona para manifestar su identidad original. La identidad original es relativa al Origen que es la Identidad (identidad absoluta). Identidad personal, originalidad y acto de ser de la persona son tres conceptos que definen lo mismo desde la educación sensible.

El Origen no es algo que estuvo en un principio y ya no tiene ninguna influencia en la identidad de la persona, sino que influye de forma permanente en la persona como la fuente influye en el río. A diferencia del río, la persona es libre y puede rechazar su originalidad y desvincularse de su Origen.

A esta continua influencia del Origen sobre las personas originadas, Stein lo denomina: “Gracia”. Al Origen lo llama “Dios” y a la persona originada le llama “sustancia espiritual”, que es lo único, entre lo originado en el cosmos, que cuenta con una naturaleza educable, en términos que pocos hoy tienen en cuenta, reduciendo la educación a una especie de construcción de individualidades egocéntricas en las que se busca desarrollar emociones, competencias y valores para convivir y adaptarse a la sociedad y al medio natural sin dañarlos, mediante el desarrollo voluntarista de costumbres, sin contar ni esperar la influencia del Origen en el presente. Así la persona autoconfigurada como el mundo le indica o su mente le sugiere, no se deja hacer por el Origen.

Si bien no cabe duda de que para Stein el “Origen” es Dios, en términos pedagógicos, Stein se refiere a “Arquetipo” (Stein 1930/2003, p. 192-194) para referirse al “Origen” como se considera desde la educación sensible. Y lo

que desde la educación sensible es la “originalidad absoluta” de cada persona que se educa, Stein lo considera como imagen del Arquetipo, una imagen singular, única e irrepetible: que es una especie de arquetipo en minúscula. Al igual que la originalidad de la persona procede del Origen en términos de la educación sensible, la persona en sí es el arquetipo de la educación que procede del Arquetipo que es Dios: “el hombre verdadero, decimos nosotros, es aquel que concuerda con el arquetipo divino del hombre” (Stein 1923/2003, p. 67).

También se puede decir que Stein considera a la individualidad como la “originalidad absoluta”, entendiendo “la individualidad como la imagen que Dios mismo lleva en sí de cada hombre y según la cual Él quiere formarlo” (Stein, 1923/2003, p. 68-69). La educación sensible es un marco amplio que acoge a toda persona de buena voluntad y que procura permanecer abierta a lo original, independientemente de sus creencias y el ropaje cultural que le dé a su vivencia original.

En este estudio, que muestra cómo el pensamiento filosófico de Edith Stein sirve de fundamento para la educación sensible, es inevitable hacer referencia a los términos que Stein comenzó a emplear tras su conversión al catolicismo, y es que, si su periodo fenomenológico ya aporta fundamentación a la educación sensible, es en su periodo de filosofía cristianizada donde ofrece explicaciones de lo que consideramos más exclusivo y diferenciador de la educación sensible.

En lo que marca la diferencia la educación sensible, del resto de marcos pedagógicos contemporáneos, incluso los de corte personalista, es el hecho de que la persona no se hace por su mera voluntad, desde sí misma a sí misma, sino que está influenciada por el Origen y lo originado, y en la medida que la influencia no es su Origen o no son personas humanas que obran desde el Origen, llevan al educando a vivir en la falsedad y a autoconfigurarse como una falsedad de sí mismo. Por muy personalista que sea un planteamiento, por mucho que se hable de la persona y de su Origen, si no es un marco sensible al Origen en sí, como influencia será una racionalización de lo que es el “Origen” y de lo que es la “persona”, sin atender la originalidad de la sustancia espiritual de la persona en sí.

Se puede estar invitando a las personas a ser una versión auténtica, buena, bella, libre o perfecta de persona, pero sin sensibilidad a la propia versión original, ese crecimiento será aparente y, de sostenerse, será por racionalismo, voluntarismo o sentimentalismo del propio sujeto que es alimentado por las influencias que le animan, pero que no son la influencia del Origen y terminan por dañar y dañarse. La educación sensible se plantea como alternativa a todos los marcos pedagógicos que permanecen insensibles al Origen, y en términos de Stein, insensibles al Espíritu Santo, que es el educador original (Rus, 2008).

Dirá Stein (1923/2003, p. 69): “El único que sería capaz de una educación hacia la meta individual, sería Dios”. Esta meta individual es la originalidad absoluta o arquetipo del que se viene hablando. Una educación que no es sensible, tarde o temprano pierde la referencia del Origen. Sin esta referencia, la propuesta educativa se deteriora y se pierde. Así lo explica Stein en la siguiente cita, en la que utiliza el significado de “sensibilidad” tal y como se concibe en la educación sensible:

Existen síntomas, detectables naturalmente, que demuestran que la naturaleza humana, tal como es en su realidad, se encuentra en estado de corrupción. Uno de estos síntomas es la incapacidad de apreciar las circunstancias de los actos en su verdadero valor y de reaccionar ante ellos rectamente. Incapacidad que puede provenir de cierto embotamiento, ya congénito, o ya también adquirido en el curso de la vida, o, finalmente, de una insensibilidad ante ciertos estímulos como resultado de rutinaria repetición. [...]. Sentimos esta insensibilidad nuestra como algo que no está de acuerdo con lo que debiera ser la realidad y nos hace sufrir. Pero de nada nos sirve pensar que obedece a una ley psicológica. Por otra parte, nos sentimos felices al comprobar por experiencia que somos capaces de profundas y auténticas alegrías, y hasta un verdadero e íntimo dolor lo consideramos como una gracia en comparación con la fría rigidez de la insensibilidad (Stein, 1994, p. 8).

Esta insensibilidad que ya señalaba Stein en el siglo pasado, sigue arraigada en la educación formal del mundo global hasta el punto de darse una especie de negacionismo de la dimensión espiritual del ser humano, que es donde se da la conexión personal con el Origen. Se educa como si el espíri-

tu no existiera, pero la realidad es que sí existe (Stein, 2004, p. 126), y prescindir de esta dimensión en la educación, deja a la humanidad “analfabeta espiritual”, incapacitada para leer y escribir lo original, con toda la confusión, el daño y la problemática existencial, personal y comunitaria que conlleva.

Los gestores del actual orden mundial que prescinden del Origen muestran su preocupación y proponen el ODS 3. *Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades*. Sin embargo, la Agenda 2030 no está parando el incremento de suicidios de menores (INE, 2023), ni la proliferación de enfermedades mentales como la depresión y la ansiedad (FUNDADEPS, 2023), así como tampoco, las situaciones de violencia de todo tipo que se van haciendo habituales (CECODAP, 2023).

Con todo, no se termina de reconocer una posible relación de estos datos con la “educación antropoplanista” insensible a lo espiritual, que sólo aporta soluciones mentales y corporales, dejando al “yo” desconectado de su “sustancia espiritual”, de su ser persona, lo que conlleva sufrimiento, que sólo se puede superar por autoengaños o por la sanación de la sensibilidad para captar y aceptar lo original.

Stein (1923/2003, p. 69) es contundente: “No hay nada más estúpido que la preocupación por la salvaguarda de la individualidad y la investigación angustiada de la individualidad, tal como predomina en toda la pedagogía moderna”.

El “yo” desconectado de su origen se aleja de su ser “sí mismo” (Stein, 1919) y no sabe interpretar, en el doble significado de esta palabra: no es capaz de interpretar (desentrañar) la propia identidad de su ser persona y, en consecuencia, tampoco sabe interpretar (actuar) su identidad; es decir, manifestarse como la propia persona que es con autenticidad y libertad, y no como un personaje con el que tratar de adaptarse al mundo y recibir aprecio o reconocimiento.

La educación por competencias o la educación del carácter son necesarias y complementarias, pero no suficientes para acompañar a la persona en la autoconfiguración original de su sustancia espiritual que es la persona (Stein, 1932).

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Con la justificación planteada, el objetivo general del presente estudio es mostrar que el pensamiento de Edith Stein aporta fundamento pedagógico a la educación sensible. Como objetivo secundario, se presenta una síntesis de la educación sensible interpretada desde el pensamiento de Edith Stein. Otro objetivo secundario, consecuente con que el pensamiento de Edith Stein sea fundamento de la educación sensible, es mostrar que la idea de persona que sostiene Edith Stein es más apropiada que la idea racionalista que de forma mayoritaria sostienen los modelos personalistas, en los que se suele confundir lo que es la persona en sí con lo que son las manifestaciones de sí.

Para alcanzar los objetivos propuestos se ha seguido una metodología analítico-sintética en la que se plantean rasgos esenciales de la educación sensible y de manera hermenéutica, se extraen argumentaciones de los escritos de Edith Stein que ofrecen un soporte a estos rasgos esenciales.

3. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE

Considerando cierta acepción de la palabra “Sensible”, se podría pensar que educación sensible es una propuesta en la que no se exige, pero es lo contrario; es una educación exigente que acompaña al educando a que sólo se conforme con su originalidad. La concepción coincide con la siguiente consideración de Stein (1923/2003, p. 67): “Cada hombre singular está trazado en el Espíritu divino un arquetipo de lo que tiene que ser. Con esto hemos delimitado la meta de la educación. ¿Qué otra cosa queremos alcanzar con la educación, sino que el joven que se nos ha confiado llegue a ser un hombre verdadero y sea auténticamente él mismo?”

3.1. Antropología pedagógica de la educación sensible

La educación sensible consiste en ayudar a la persona a que se manifieste con originalidad, es decir, como debe según su origen y no como mejor encaje según criterios relativos a un determinado entorno.

El acompañar al descubrimiento de la propia originalidad que el educando es en sí, requiere de gran sensibilidad por parte del educando, pero también por parte de los educadores, y, aun así, sólo el Origen conoce toda la originalidad insondable del educando: “ningún hombre nos conoce perfectamente como somos, y nosotros mismos tampoco nos conocemos” (Stein, 1923/2003, p. 69).

Sólo es posible de forma relativa que cada persona capte por la propia sensibilidad personal² su originalidad, la acepte y la manifieste también de forma relativa en cada presente, al disponerse por su libertad a la fuerza originadora del Origen, dejándose hacer por Éste. Y es que como señala Stein: “El hombre no tiene poder alguno sobre las fuerzas profundas, y no puede encontrar por sí solo el camino que conduce a las alturas” (Stein, 1998, p. 18).

Y en otro lugar dirá: “Quien pone su vida en las manos de Dios, puede estar seguro, y sólo él, puede estar seguro de que llegará a ser totalmente él mismo, es decir, que llegará a ser lo que Dios ha previsto muy personalmente para él.” Stein (1923/2003, p. 69). A las fuerzas originadoras que de distinto modo se presentan, Stein las llama gracias y toda originalidad está imbuida en la gracia (Stein, 1921, p. 221).

Esto no significa que la educación sensible exija una fe sobrenatural dogmática, sino que es suficiente con la fe natural (Stein, 1921, p. 197 y 203) a la que hace referencia Stein como apertura al propio Origen. La educación sensible es sensible a la fuerza educativa originadora permanente (la gracia) que impacta en la propia sustancia espiritual que el “yo” puede o no aceptar con su libertad como un “*hágase en mí*”, que es lo fundamental de la educación sensible, que no es tanto hacer cosas, como un dejarse hacer por el Origen, o como concretaría Stein, por el Espíritu Santo.

La educación sensible mueve a la persona a disponerse y aceptar su originalidad, contando con poder para rechazarla. Y con este mismo poder puede aceptar el impacto del Origen o rechazarlo para influir en el desarrollo de su propia originalidad. Pero como se ha citado, no cuenta con poder alguno para

² Que es una sensibilidad tridimensional de cuerpo, mente y espíritu, manifestación de la unidad trinitaria que dirá Stein: “debemos señalar que también la vida espiritual del hombre está considerada como una vida triple y trinitaria”. (Stein, 1932, p. 82)

autoconfigurar por sí mismo su “sí mismo”, que abarca una realidad profunda más allá del mero “yo”, que entra dentro del ser “sí mismo” (Stein, 1932, p. 154).

El “sí mismo” permanece abierto a lo otro que le influye. Por lo general, todos los marcos pedagógicos reconocen las influencias que se dan en el reino animal³ (Stein, 1921, p. 285), pero ante esta influencia de la fuerza original permanente que procede directamente del Origen, la pedagogía moderna permanece ciega, incluso en entornos que se dicen creyentes de la existencia de la Gracia. Referirse a la autoeducación y considerar algo más profundo al “yo” como centro de la autoeducación es algo inexplicable por los modelos educativos que hoy predominan, y es lo que hace de la educación sensible algo, no sólo innovador, sino sobre todo rompedor en la actualidad.

La noción de persona en la que se sustenta la educación sensible no es algo nuevo en sí, pero sí es un renacimiento de lo que ya se había interpretado hace siglos y Stein lo recupera con su noción de “sustancia espiritual”, distinguiendo entre lo esencial de la persona y su soporte: “sí a pesar de esto [la coexistencia con el Origen] se puede decir que el hombre es todavía ‘el mismo’, esto se desprende de la distinción que debe establecerse entre la esencia y su ‘soporte’, al cual pueden volver el primer quid esencial y enseguida el segundo” (Stein, 1932, p. 109).

Desde el personalismo común, se parte de la definición de Boecio: “sustancia individual de naturaleza racional” (Martí, 2009), definición que asume Stein y la educación sensible, pero haciendo una matización importante para la educación, diferenciando la persona en sí que parafraseando a Boecio, sería “sustancia individual de naturaleza espiritual”, de lo que es la manifestación en sí de la persona, que es la consecuencia de la educación en la naturaleza racional por la que se manifiesta la persona en el espacio y el tiempo.

Stein afirma que “es impensable un ser del yo sin que tenga una sustancia, el ser espiritual exige sustancia espiritual. Conforme a esto debemos responder a nuestra pregunta diciendo que es propio de la persona ser sustancia espi-

³ Lo originado como vivo por disponer de organismo, o incluso capaz de vivenciar por disponer de psique, pero sin libertad, sin capacidad de acceder al reino espiritual, en términos de Stein (1932, p. 62)

ritual” (Stein, 1932, p. 132). Identifica “persona” con su “ser”, necesariamente coexistente con otras personas, pues es una esencialidad del ser persona. Coexistencia a la que Stein llamará “persona total” (Stein, 1919, p. 250).

Desde la educación sensible se explica que el “yo” que rechaza o ignora su forma original de ser persona, tenderá a manifestarse como personaje de sí, es decir, que no se conforma con su originalidad, sino con otras realidades originadas con las que trata de conformarse por imitación. Ya no será una versión original de sí, sino una falsedad con la pretensión de alcanzar los anhelos interiores que sólo lo original puede colmar.

Stein dirá que la persona humana es un ser análogo al Ser que es el Origen. Por tanto, el Origen deberá ser el arquetipo de persona, y en la esencialidad de la persona, como se ha indicado, se requiere ser con otra persona, al menos. Así, dirá Stein (1932, p. 18): “el ser divino debe ser el ser-uno de una pluralidad de personas y su nombre “yo soy” equivale a “yo me doy enteramente a un tú”, y por lo tanto también con un “nosotros somos””.

En su pensamiento, Stein va más allá y razona que el Origen en cuanto pluralidad de personas, no son dos o cuatro, sino que sostiene la unidad trinitaria del Origen, que si bien parte de la revelación bíblica, lo argumenta y le sirve de explicación para comprender la unidad trinitaria que se aprecia en el ser personal de los humanos y en general, en todo lo originado (Stein, 1932). La consideración trinitaria del Origen no es fundamental para la educación sensible, pero sí el hecho de que el Origen no sólo sea “el Ser Supremo” del que participa todo ser originado, sino que es un Ser personal, y, por tanto, origina con libertad y por amor, pues son otras esencialidades del acto de ser persona (Polo, 2016).

Así, la educación sensible al Origen permite captar el amor original, de tal modo que el desarrollo educativo no se motiva fundamentalmente por un hacer para recibir amor, sino que su motivación original es el amor incondicional que mueve a la persona a hacer como correspondencia al amor (Martínez-Domínguez, 2022, p. 137). De tal modo, la educación sensible no es un acompañar o intervenir en el “yo” para que se desarrolle de una forma con la que quede capacitado para una adaptación que le haga exitoso o cualquier otra aspiración que suponga una forma de encajar en la realidad. Esto sería educa-

ción como posibilidad, pero la educación sensible a lo original es una educación como deber.

Lo que plantea la educación sensible, como lo plantea Stein, es que se acompañe a la persona a que se desarrolle como “debe”, es decir, dejar que su mutabilidad, sea una manifestación auténtica de su ser en acto que es su persona, su originalidad. Este deber, en su originalidad absoluta no puede ser realizada de forma individual (Stein, 1932, p. 81), sino que requiere de la fuerza permanente del Origen que le mueve a donarse de tal modo que al darse al “tú” con libertad y amor maduro, la persona se hace más “sí misma” (Martínez-Domínguez, 2022, p. 63). El Origen es Ser en acto perpetuo; eterna actualidad y actividad. “*De él* procede todo lo que tiene comienzo. Las cosas criadas tienen un comienzo, y en ellas algo tiene constantemente su comienzo” (Stein, 1932, p. 132).

La persona humana es ser en acto, pero por analogía, porque tiene “comienzo” y será la educación, la manera en que deberá manifestar el potencial de desarrollo que sigue al acto de ser, que se manifestará de forma tanto más auténtica en la medida que su libertad acepta su ser dependiente del Origen, y como realización de posibilidades esenciales (el potencial de desarrollo) que tiene un principio y un progreso que es respuesta de aceptación: “hágase en mí según el origen”, o una respuesta de rechazo: “no acepto mi ser originado, no acepto mi Origen”.

Cuando se rechaza la originalidad por la libertad, a la que Dabrowski (1964) denomina “tercer factor”, el “yo” trata de sustituir su identidad originada, por otras posibilidades que no se corresponden a la identidad original y por tanto, que no manifiestan a la persona con autenticidad, sino que son identidades ficticias que manifiestan a un “personaje” con el que supuestamente encajar en lo otro y satisfacer los anhelos de realización personal.

Así, se entiende la importancia que Stein da a la diferencia entre “deber ser” y “posibilidad de ser”. En este sentido, la educación sensible acompaña a la persona a que sea, no cualquier posibilidad con la que encajar en el mundo, sino la posibilidad debida con la que ser en el mundo y más allá. En términos de Stein (1932), el modo debido de ser, tanto en el reino animal como en el reino espiritual.

Cuando la persona no acepta su ser, su alternativa es el no-ser, y para aparentar ser algo o ser alguien, deberá apropiarse de ese algo o ese alguien. Es propio del desarrollo de hábitos humanos, la apropiación de aquello que le hace auténtico, como manifestación del ser original, pero si el “yo” ha renunciado a su originalidad, su autoafirmación pasará por afirmar en sí lo que en verdad no le es propio. Se producen apropiaciones indebidas.

Dirá Stein (1932, p. 151): “Y esto [impulso excesivo a la “autoafirmación”] se convierte en una nueva fuente de ilusión que origina una falsa “imagen” del propio yo. A esto se añade el que en este período comienza la meditación de sí mismo basada en la imagen que los otros ven desde fuera, y por tanto una formación del alma desde lo exterior, que conlleva el encubrimiento del propio ser”.

Paradójicamente, la persona para realizarse de forma original debe negarse a realizar la falsedad de un “yo” autosuficiente. Y el “yo” que no acepta la originalidad de su persona aspira del modo que sea a la autoafirmación de su “yo” que se siente en su ficción, inferior o superior a los demás “yoes” (Adler, 1931/1981).

Cuando la educación no es sensible a la propia originalidad, no se educa para que la persona se conforme con su Origen, sino que se la desorienta paradójicamente hacia expectativas más bajas y refugios vitales con el engaño de que eso le llevará a ser más y mejor, lo que supone frustración y vacío existencial (Frankl, 2015).

3.2. La educación sensible al Origen, para Stein sería sensible a la gracia y a su dador en persona

El propio ser en acto con su potencial ya es en sí una gracia que el Origen regala al “yo” a cada instante, en cada presente. El “yo” por su libre albedrío puede elegir desarrollar de un modo u otro su potencial, y desde su identidad original o desde una identidad ficticia: esta libertad para la autodeterminación también es una gracia del ser personal, con la que no cuentan los seres originados que no son persona.

También se podría hablar de gracias naturales que facilitan la educación de la persona, como impactos del ambiente que se presentan como oportunidades de crecimiento y ayudan a ser una versión más educada de sí misma. Pero Edith Stein va más allá y se refiere a la gracia sobrenatural que otorga el Espíritu Santo y ayuda a la persona a manifestar la originalidad, no sólo con autenticidad, sino además con perfección (Stein, 1932).

Así mismo, la gracia sobrenatural, ayuda a la persona a caer en la cuenta de sus engaños. Por la gracia, la persona puede desengañarse de sus “personajes” y liberarse de sus “refugios” que no le permiten seguir desplegando su plena originalidad. Desde la educación sensible, en términos de Stein, la aceptación de las gracias sobrenaturales es la mejor innovación educativa que se puede incorporar a la educación. La no consideración de la gracia, no la anula, pero al no ayudar a la persona a que en su libertad permanezca abierta y receptiva a ella, está en peor disposición para acogerla, escurriéndose como el agua entre las piedras. En términos de Stein (1921, p. 76), “la gracia es el espíritu de Dios que se abaja al alma del hombre. No puede encontrar morada en ella si no es acogida libremente en ella”.

La educación racionalista, o no cree en la gracia o la racionaliza como una caricatura que poco tiene que ver con la realidad del don de la gracia. Como mucho, se hablará de la gracia como una especie de inspiración que se consigue si uno se esfuerza mucho, es decir como un premio a la voluntad humana, que por su esfuerzo se le otorga un mérito extra.

Así, la educación racionalista tenderá a diferenciar a las personas, no por su originalidad que las hace a todas diferentes, sino por el mérito que a unas hace más exitosas que a otras. Ante este planteamiento, surgen los modelos igualitaristas, pero todos estos modelos se mueven en la esfera del racionalismo. En un caso racionalismo voluntarista y en el otro racionalismo sentimentalista.

Para los voluntaristas, resulta escandaloso e injusto la idea de gratuidad en la educación. Y ciertamente la gracia no es un don de justicia sino de amor. Pero sería un error confundir el amor auténtico con el “amor” del modelo sentimentalista, que no exige esfuerzo para alcanzar determinados resultados de aprendizaje, sino que “acompaña” al aprendiz para que construya sus aprendizajes a partir de sus sentimientos en función de lo que le interesa en cada

momento y se valida si el resultado encaja en la realidad, aunque sea una falsedad en cuanto que no se fundamenta en la versión original de la persona ni responde a la originalidad de la realidad.

Aquí está el debate de la educación contemporánea; si seguir la pedagogía del esfuerzo o la pedagogía del interés, pero ambas propuestas son reduccionistas y a la vez, ambas son necesarias para una educación sensible. Se requiere interés para motivarse en lo original y se requiere esfuerzo para disponerse a que la originalidad se abra paso en el propio ser personal y permanecer fieles a la propia originalidad con todos los cambios que eso supone. Pero en ambos casos falta una tercera pedagogía, que, además, es coherente con la unidad trinitaria de la realidad que describe Stein. Se le podría dar muchos nombres a esta tercera dimensión de la pedagogía, pero desde los términos en los que se viene hablando en este estudio se podría considerar “pedagogía del origen”.

Tratar de desarrollar el propio potencial separándonos de la propia originalidad es dañarse a sí mismo, separarse de sí, dejar de actuar desde la persona que uno es y empezar a obrar como un “personaje” que no tiene identidad en sí mismo, sino que la identidad se la da lo que hace, lo que siente, lo que logra, lo que de forma relativa son sus circunstancias. La identidad original es la de “ser original originado por el Origen” y en términos de Edith Stein en perfecta analogía, la identidad original de cada persona es la de hijo de Dios y no hay dos hijos de Dios iguales, sino que, además, cada hijo de Dios es como el hijo único de Dios: “Ahora creemos entender un poco mejor que el origen del hombre a partir de sus progenitores humanos lo haga semejante a ellos en su cuerpo y en su alma y que, sin embargo, pueda gloriarse de ser directamente un hijo de Dios y de llevar en su alma un sello divino propio irrepetible” (Stein, 1932, p. 127).

Pero Edith Stein va más allá, pues no sólo considera que el Origen impacta en la persona originada con la gracia, sino que el mismo Origen, dador de la gracia, se hace uno con el agraciado, si el agraciado lo permite, cediendo el control de la autoeducación por su libertad.

Así, la naturaleza es educada por la propia libertad y la gracia, mostrando con autenticidad, belleza y bondad, la persona original que es cada cual: “El entendimiento humano, unido con el divino en la iluminación sobrenatural, se hace divino; y lo mismo la voluntad en la unión con la voluntad divina, y el

divino amor y la memoria y los apetitos y aficiones vueltas según Dios se transforman divinamente. Y así esta alma será ya alma de cielo, celestial y más divina que humana” (Stein, 1994, p. 164).

Para la educación sensible, el fin de la educación es la apoteosis auténtica (Martínez-Domínguez, 2022, p. 106), que etimológicamente significa ser divinizado por otro⁴. Y según sea considerado el Origen y la originalidad, así se entenderá de un modo u otro la apoteosis. Pero, sea lo que sea aquello que se piense o se sienta o se haga, la apoteosis original es la que es, y será tanto más apoteósica en la medida en que se manifieste más y mejor su originalidad.

Para Stein, no cabe duda de lo que significa la apoteosis, que es el ser endiosado por el mismo Dios en persona (Stein, 1994). La autoeducación activa por la que una persona puede disponerse para desapegarse de todo y vivir apegada sólo a su origen y de este modo alcanzar la apoteosis, Stein lo llama “ascetismo”, y es una dimensión de la educación que no tiene sentido en sí mismo (Stein 1921, p. 147), si no es para entregar el control al Origen y de ese modo, manifestarse de forma original.

Al dar de forma libre el control de sí al Origen, que es el único modo de que el Origen lo tome, la persona se hace más auténticamente original. Su identificación absoluta de ser originado se identifica plenamente con la Identidad originaria, la única que se puede considerar identidad en el sentido pleno de la palabra. El Origen es la Identidad arquetípica y cada originación paradójicamente son copias.

Cuando la persona humana se deja hacer idéntica a la Identidad, junto al resto de la humanidad que igualmente acepta su originalidad y se dejan hacer por el Origen, pueden formar una unidad. Desde el racionalismo esta unidad es inconcebible, pero la sensibilidad interior de la persona lo anhela y tras el negacionismo espiritual en la educación occidental, muchas personas han tratado de buscar la anhelada unidad en el brahmanismo, que interpreta las identidades personales como una ficción que debe abandonarse para abismarse en el Todo que es lo único auténtico, dejando de ser sí misma para ser el Ser, el Todo, el Amor, la Verdad, el Gaia... Paradójicamente, las enseñanzas brahmá-

⁴ Del lat. tardío *apotheōsis*, y este del gr. *ἀποθέωσις* *apothéōsis* ‘deificación’.

nicas afirman que la realidad que captamos es la ficción y se debe entrar en un nivel de conciencia superior para ser el todo que es lo único verdadero.

En esa supuesta Unidad, la persona se hace una con el Todo desintegrándose como persona para disolverse en la unicidad. Dirá Stein (1932, p. 134): “En la unión del alma con el espíritu divino, Dios y el alma no llegan a ser uno de esta manera: es decir que no llegan a ser partes de un ente”.

Desde la educación sensible no se parte de esta cosmovisión holística propia de la Nueva Era o planteamientos análogos, sino que considera una cosmovisión en la que se da la unidad, no en el Todo, sino en el Origen, sin que las personas se disuelvan formando un solo ente. Al contrario, se hacen más sí mismas por la unidad. Las personas humanas unidas entre sí por un amor maduro en el Origen no sólo mantienen su identidad original, sino que la manifiestan de forma más plena. La consideración de las personas como partes de un ente total se le suele conocer como educación holística y se la contrapone a las mentalidades fragmentarias de la realidad. La fragmentación ya sea objetiva o subjetiva se considera por estos holistas integracionistas como ficticio, siendo lo auténtico la integración de un todo único. A esta supuesta integración se accede por un nivel de conciencia superior (Wilber, 2022).

Ante esta cosmovisión de la unidad que implica desprenderse de la identidad personal, supuestamente ficticia para integrarse en la Identidad como un todo, la educación sensible propone como alternativa la cosmovisión habitacionista (Martínez-Domínguez, 2015), en la que las personas forman una unidad por el amor, habitando unas en otras sin descomponerse y sin dejar de ser quienes son, sino al contrario, el amor original les hace habitar la unidad manifestándose más como sí mismos por el amor.

A este habitar la propia originalidad, se le llama en educación sensible: “hogar interior”. Cuando la persona no habita en su hogar interior se queda a la intemperie de la existencia y en ese caso, la educación no sensible a lo original le busca “refugios” donde sobrevivir y “personajes” que representar para encajar. Pero esos “refugios” y “personajes”, que son de agradecer, siempre serán formas provisionales, y la educación deberá acompañar a la persona de vuelta a su “hogar interior” manifestando a su persona original para salir y volver realizando la propia misión en la vida, que Stein llamará vocación.

Se podrían encontrar analogías entre el “castillo interior” de Teresa de Jesús (1577 /2005), que Stein (1962) analiza en una de sus obras, y el “hogar interior”, pero como lenguaje simbólico, cada persona deberá saber leerlo desde su sensibilidad espiritual para saber interpretarlo desde su vida. Leyendo el marco pedagógico de la educación sensible (Martínez-Domínguez, 2022) y el castillo interior analizado por Stein (1962), diría que el Castillo es una alegoría mucho más compleja en la que se acogen como metáforas, tanto el “hogar interior” como los “refugios” de los que se habla en la educación sensible.

Edith Stein se refiere a una habitación natural del Origen en todo lo originado manteniéndolo en el ser, pero, además, hace referencia a una habitación personal y libre entre las personas del Origen y las personas originadas: “La humanidad redimida y unida en Cristo y por Cristo es el templo en el cual mora la Divinidad Trinitaria” (Stein, 1932, p. 134).

Desde la cosmovisión de Stein, la educación sensible al Origen cobra una dimensión apoteósica por la que el mismo Dios endiosa a sus criaturas y las hace sus hijos: Hijos de Dios. De ser así, una educación sensible al Origen no puede mantenerse al margen de tan alta unidad, y el no considerarlo, dejaría a la educación insensible a tal sublime Identidad: “El ser divino por la unión con el ser humano no sufre ningún aumento, ninguna disminución, ninguna clase de cambio. Sin duda esta unión transforma profundamente el alma, y por consiguiente al hombre entero. Se conserva, empero, en su ser propio, no se convierte en parte del ser divino. Y, sin embargo, a esta unión se le puede llamar una unión todavía más íntima y una fusión en un sentido más exacto que la unión de alma y de cuerpo” (Stein, 1932, p. 89).

Que Stein al referirse a la unidad de Dios con a persona, deja claro que ésta no se descompone, ni se disuelve, ni se da ningún tipo de mezcolanza en la que la persona pierda su identidad. Desde el habitacionismo, la unidad se alcanza en la entrega total de sí para habitar en la plenitud infinita, y la persona, al entregarse de tal modo, se hace más “sí-misma”. Dirá Stein (1932, p. 89): “Pero Dios y el alma son espíritu y se compenetran como sólo puede hacerlo un espíritu con otro espíritu: en virtud de la libre entrega personal recíproca la división del ser se presupone, pero –a pesar de la distancia infinita que existe entre lo increado y lo creado– se realiza una comunidad esencial, que hace posible un verdadero penetrar del uno en el otro”.

Aquí se aprecia la importancia que tiene el “nosotros” en la educación sensible y cómo encuentra sustrato en las múltiples explicaciones que ofrece Stein en relación con el “nosotros”, la empatía, la comunidad, la persona total, la sociedad, el pueblo, la familia, la amistad o el matrimonio (Stein, 1919; 1932; 2004).

La educación sensible se sustenta en una “pedagogía del nosotros” que supone coexistencia, ser-con. La pedagogía de la educación sensible es el arte educativo que invita a cada persona a que se permita a sí misma ser su versión original, y eso requiere una pedagogía empapada de empatía, de respeto y sinceridad.

La sensibilidad del educador no se manifiesta de forma necesaria como suavidad o delicadeza, sino como un profundo reconocimiento del valor original del educando. Su misión es acompañar, con la adecuada energía y ternura, para que lo reconozca en sí, lo acepte y lo despliegue con libertad, y no para complacer a quien le trate con delicadeza y suavidad. Las “pedagogías sensibles” nada tienen que ver con la educación sensible como se viene explicando. En cuanto a la comunidad, las pedagogías sensibles forman un “aparente-nosotros” en el que el educador que consiente y el educando consentido, se utilizan mutuamente para satisfacer sus ficciones, propias de quienes no habitan en su origen.

Si el “nosotros-sensible” es una simbiosis de originalidades, el “aparente-nosotros” es una relación parasitaria en la que unos se utilizan a otros y eso es lo que se aprende como “vida comunitaria”: parasitismo, explotación, abuso, violencia, vampirismo, canibalismo afectivo..., pero todo con apariencia de amabilidad y sensibilidad.

La “pedagogía del nosotros”, propia de la educación sensible no promueve el sentimiento de superioridad, sino el sentimiento de comunidad que forman personas iguales en cuanto originales, por lo que todas son iguales en cuanto diferentes entre sí. La persona desde su sensibilidad espiritual capta el deber en relación con el “nosotros”, pero si lo categoriza desde el sentimiento de inferioridad o superioridad no es un “debo” sencillo y abandonado en el origen, sino un “debería” encapsulado en el “yo” que se manifiesta como ego-céntrico o alo-céntrico para salvar el sentimiento de inferioridad o superioridad (Adler, 1931/1981).

El “debería” del “aparente-nosotros” es un pensamiento falso que daña. Cuando la persona se apropia de estos pensamientos, puede incluso llegar a estados que requieran de terapia psicológica, pero si se aplica la educación sensible desde el principio, el educando en edad infantil puede ir reconduciendo sus “debería” por el motivante y esperanzador “deber” original del que escribe Stein, que se vive con alegría y libertad cuando se acepta que uno no es lo primero, sino que primero es el Origen y “yo soy creado por un amor original”, como todos y, a la vez, como nadie.

3.3. La acción educativa sensible

La educación sensible se manifiesta como una acción educativa con cuatro dimensiones:

- regeneración de la originalidad y de la sensibilidad personal con la que se capta lo original,
- destrucción de hábitos inconvenientes en el aquí y ahora, que dificultan, retienen o incluso impiden el crecimiento, llevándolo a la degeneración,
- liberación de toda influencia que le aparta de lo original
- y desarrollo del potencial original de la persona.

En esta última parte del estudio se muestra, el modo en que Stein hace referencia a estas dimensiones de la acción educativa.

a) Acción regenerativa de la originalidad personal

Desde el comienzo, la persona es en acto con tendencia a manifestarse, pero si los impactos son diferentes a un amor maduro, la persona puede quedar herida en su intimidad, aunque no se manifiesten evidencias en el comportamiento visible.

Como las heridas del cuerpo se pueden cicatrizar, las del espíritu también, y de ordinario no habrá que hacer nada o como mucho, acudir a “primeros auxilios espirituales”. Pero al no verse la herida, puede ocurrir que se requiera

una cura más profunda, quizás al pasar mucho tiempo, que es cuando empieza a pesar en la mente. Herida en el corazón, la persona trata de sobrevivir interpretando personajes y guareciéndose en refugios, pero llega un momento que la propia sensibilidad se apremia a algo más, que es ese regresar al “hogar interior” para vivenciar apoteosis.

A la dimensión de regeneración Stein lo denomina “cauterio” “que la endiosa y deleita” (Stein ,1994, p. 257) y describe que “el suave cauterio causa una llaga regalada”. Desde la educación sensible se habla de dimensión cicatrizante de la educación, porque no pretende quitar las heridas, sino cicatrizarlas, siendo esa cicatriz un punto en el que la persona se hace más fuerte y bella. Cuando la cicatrización no es auténtica, se encierra a la persona en un refugio de victimismo que se manifiesta como personaje ofendido y demandante, que no termina de madurar.

b) Acción destructiva de lo desfasado, insuficiente, opresivo o injusto

Como la semilla rompe su cáscara y la tierra que la envuelve, la persona se presenta destructiva de las realidades que le han acompañado al principio, como el cordón umbilical o los dientes de leche que ya no necesita. Además, toda persona deberá ir transformando sus hábitos de dependencia de la infancia por hábitos de interdependencia de la vida adulta.

También puede ocurrir que la persona por sus heridas y engaños haya desarrollado hábitos de protección, de compensación, o de representación de un personaje que considera desde la falsedad el más correcto. Pero al caer en la cuenta del personaje y del refugio, la persona puede optar, con la libertad y la gracia, por cambiar hacia hábitos que le permiten manifestar su versión original, y siempre podrá hacerlo con mayor perfección.

Dentro de las fases de la vida se pueden ir dando destrucciones como la oruga que pasa por la crisálida para transformarse en mariposa. A esta transformación constructiva por la destrucción de lo anterior, es a lo que Dabrowski (1964) llamó desintegración positiva. A esta destrucción de lo antiguo para dar paso a lo nuevo, Stein lo llamó transmutación que se da de forma natural en el reino animal y de manera sobrenatural en el reino espiritual.

A la transmutación espiritual la llamó “conversión” y ella misma fue un testimonio de ello. La persona no es que esté mal necesariamente, sino que en su anhelo por la autenticidad encuentra lo que sería su originalidad y deja todo personaje o refugio que le aleje de su auténtico “hogar interior” y apoteosis auténtica.

Stein acude al mito del Ave Fénix para explicar la transformación que se da por la destrucción de sí mismo para ser una manifestación más original y perfecta de sí mismo. (Stein, 1994, p. 314). También explica que esto es consecuencia de un renacer del Espíritu Santo (Stein, 1994, p. 8). A esta vía destructiva hará referencia con términos como “morir”, “vaciar”, “negarse”. Esta vía es esencial en lo que de forma simbólica denomina Ciencia de la Cruz (Stein, 1994). Desde una mentalidad racionalista, voluntarismo o sentimentalista, esto puede sonar negativo, pero lo que se destruye no es a la persona, sino las ataduras que no le permiten ser su versión original.

En esta dimensión destructiva, como en todas las demás vías, Stein pone a Dios como principal educador: “Él [Dios] puede mover escorias que están ínsitas en la disposición heredada o que se han radicado en el alma por propia culpa: Él puede también transformar la naturaleza y así influenciar desde dentro en el proceso formativo de tal manera que resulta sorprendente y asombroso sobre todo para aquel quien le sucede”. (Stein, 1930/2003, p. 192)

c) Acción liberadora de influencias engañosas

Así como una planta es original porque no puede ser engañada, la persona en su psique es susceptible de ser engañada y elegir alternativas diferentes a la que le son originales para desarrollarse bajo la influencia de mentiras. El caso es que las mentiras le llevan a desarrollarse como falso y esto daña a la persona y a quienes con ella conviven. Dirá Stein: “La mentira no es –como el error– un desconocer la verdad o un supuesto conocimiento, sino el intento de aniquilar la verdad. Es un intento impotente: la mentira se estrella contra la verdad”. (Stein 1932. p. 52).

La mentira será para Stein la mala influencia de la que toda persona debe estar libre para que pueda realizarse en verdad. En términos de Stein, liberarse

de lo malo no significa que nos desprendamos de lo defectuoso, sino de todo aquello que no es originalidad, que no es verdad, sino engaño y falsedad en términos de la educación sensible. Puede ocurrir que la persona en uso de su libertad se adhiera a la mentira a sabiendas que es mentira, no aceptando su ser original ni al Originador, pero lo común es que la persona si lo hace sea por engaño, porque es absurdo no aceptar el ser, pues lo que le quedaría es el no ser, la nada, la aniquilación de sí mismo (Stein 1932, p. 52-55).

Con todo, la persona engañada sigue disponiendo en su interior de la originalidad alimentada permanentemente por el Origen y a lo largo de la vida se van sucediendo acontecimientos que son una llamada de atención; ya sea por la frustración ante lo alcanzado “esto no es”, “me falta algo” o por experiencias de sufrimiento y soledad, en la que la originalidad se deja ver ante la miseria de lo falso, de modo que la persona siempre tendrá oportunidad de caer en la cuenta y renunciar a la mentira para adherirse a la verdad. Con todo, sólo es posible sostenerse en el “no-ser” por una ilusión, una mentira, un engaño que no procede del Origen, sino de alguien originado, que podría ser uno mismo, pero de ordinario será una influencia engañadora.

La educación sensible ayuda a la persona a detectar influencias engañadoras que le apartan de su autenticidad, pero la liberación no siempre es posible por acción del pensamiento crítico y la propia libertad, sino que se requiere de la acción del Origen. En cualquier caso, las influencias engañosas se vencen con la influencia de la gracia en términos de Stein, pero cuando las influencias tienen una fuerza superior a las de la propia persona individual, tendrá que ser el propio Origen quien libere a la persona de la influencia engañadora. Según Stein estas influencias malvadas que requieren la intervención directa de Dios para liberar a la persona son los espíritus puros que están contra Dios. Y es que en el caso de los espíritus puros no existen las posibilidades de elegir en cada momento lo original o lo falso, sino que ya han elegido y actúan “*por Dios o contra Dios*” (Stein 1932, p. 56).

Stein dirá que los espíritus puros contra Dios son los demonios, y son una influencia engañadora en la educación de las personas por su “*invencible espíritu de hambre [y su] ‘furia personificada’*” (Stein 1932, p. 58). que les motiva a engañar a las personas para que se aniquilen y habiten el no-ser (Stein, 1939, p. 218). Entre las múltiples influencias engañosas que pueden

dificultar a una persona manifestarse de forma original en todo tipo de dimensiones o momentos, se destaca esta influencia espiritual, por no ser considerada en la educación actual y a su vez, encontrarse en la raíz de todas las influencias engañosas de un modo u otro.

d) Acción desarrollante del potencial del ser-con

Desde la educación sensible se protege y se cuida a la persona dañada en su sensibilidad, pero una sobreprotección que no confie en la identidad original de la persona dañada puede dificultarle su desarrollo. Cuando uno se rompe, cae bajo los efectos del engaño o en uso de la propia libertad, la persona elige la mentira a sabiendas, el potencial de desarrollo ya no se orienta al desarrollo original, sino que se pone al servicio de la ficción para protegerse o consolarse con falsas expectativas.

Con la educación sensible ya se ha explicado que se atienden las heridas, los engaños y se enfrentan las maldades para procurar una base segura de operaciones donde el sujeto se recomponga y movilice su libertad hacia lo original. Esto supone cuidado y protección, pero sobre todo es un acompañar a la persona para que acepte su propia identidad original y la despliegue en su naturaleza con su libertad que responde a la gracia. Stein dirá que esta acción desarrollante es obra de la gracia y de su dador en persona, el Espíritu Santo (Rus, 2008).

Hoy se idolatra la educación activa: “*hacer para aprender*”, incluso hay todavía los que reconocen el valor de la quietud y que los aprendices sigan una vía contemplativa: la de admirar el mundo: “*dejar ser para aprender*”, sin manipularlo, sencillamente aprendiendo por asombro. Pero la educación sensible, que encuentra soporte en esta visión de Stein, exige una tercera vía y tal vez, primera a las otras dos, que es la educación pasiva⁵: la de dejarse hacer

⁵ No confundir este concepto de “educación pasiva” que se enmarca en la antropología pedagógica, con la concepción didáctica de “educación pasiva” como forma negativa de enseñar en las que no hay acción libre del que aprende, sino que es pura inercia, ya sea sentado en un pupitre escuchando una disertación o en el más frenético activismo, dónde es todo automatismos y así, la persona no se está autoconfigurando desde la libertad de aceptar y elegir el

por el Origen, que sólo es posible por la libertad de la persona que acepta y se deja hacer. Aprender por docilidad a lo que le es propio, a su sustancia espiritual influida por la gracia y al Dador de la gracia: “dejarse hacer para aprender” (Martínez-Domínguez, 2015).

La educación pasiva tal vez sea la principal, siempre que sea una “educación pasiva original” en la que el educando es dócil al Origen. Lo que sería nefasto es una “educación pasiva falsa”, por la que el educando se hace dócil a educadores insensibles que asientan ideas en la mente sin atender a su propia originalidad. Además de ser una mala influencia de la que habrá que liberar al educando, esto puede suponer una rotura en su interior, en particular si las ideas de lo que supuestamente “debería ser”, atentan con lo que de origen “debe ser”, y más si la comunidad en la que se educa al menor muestra algún tipo de mentira en el amor.

El menor educado por educadores que aman con inmadurez, con miedo o con indiferencia, afectan la interioridad de la persona llegando incluso a desfondarla, y para sobrevivir, el menor tratará de buscar refugios ya sea en el placer, el poder o algún falso sentido que le permita sobrevivir en la ficción, porque la falsa realidad se le presenta insoportable. Como acción desarrollante la educación sensible ayuda a crecer a la persona acompañándola en el desengaño de toda mentira y facilitándole que pueda aferrarse al Origen que es lo único que puede colmar los anhelos de su espíritu, y desde ahí, contribuir con su amor maduro a la comunidad. En términos de Stein, desarrollar la vocación natural y sobrenatural de la persona humana (Delgado, 2007, p. 482).

4. CONCLUSIONES

El estudio realizado no agota el objetivo planteado, pero ha mostrado de forma suficiente que el pensamiento de Edith Stein aporta fundamento pedagógico a la educación sensible. Como novedad a la comunidad científica se ha presen-

despliegue de su originalidad, por el desarrollo de competencias y fortalezas del carácter, sino que se le está infringiendo un proceso de modificación de conducta al que no se le puede llamar educación en propiedad desde la antropología pedagógica.

tado la educación sensible desde los términos de Edith Stein, que, aunque cristianizados en su última etapa como filósofa, deben ser interpretados desde el espíritu de la filósofa y de la educación sensible que se funda en un amor maduro, que permite el respeto profundo a toda persona y desarrollo auténtico, independientemente de su condición social, cultural o económica.

La consideración del Espíritu Santo como educador original es tomada por la educación sensible, que encuentra en el Origen al educador original. Cada comunidad educativa decide si acepta al educador original o se autoproclama educador supremo, aunque originado, pues su condición de educador original es falsa, y desde la falsedad no es posible una educación auténtica.

Una cultura que se autoproclama educadora suprema de sus miembros manipula, engaña, esclaviza. Y esto le puede pasar a cualquier cultura y en concreto, le viene ocurriendo desde hace muchos siglos a nuestra cultura occidental.

Se concluye con lo descrito que hoy vivir la educación sensible es una necesidad urgente con la que dar volumen a los sistemas educativos antropoplanistas para educar con autenticidad y así, alcanzar una convivencia pacífica y madura de personas cicatrizadas y abiertas al bien común y al respeto de la originalidad de los demás y de sí mismo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, B. P. (Ed.). (2020). *The Highly Sensitive Brain: Research, Assessment, and Treatment of Sensory Processing Sensitivity*. Academic Press.
- Adler, A. (1931/1981). *Wozu leben wir?* Frankfurt: Fischer.
- CECODAP (2023). *Informe Somos Noticia 2023: aumentan las solicitudes por acoso escolar, abuso sexual y maltrato*. CECODAP. <https://n9.cl/ot873>
- FUNDADEPS (2023). *La situación de la Salud Mental en España*. FUNDADEPS <https://n9.cl/5kpnf>
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder editorial.
- INE (2023). *Indicador 3.4.2. Tasa de mortalidad por suicidio*. INE <https://n9.cl/9e8az>
- Dąbrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Maurice Bassett.
- De Jesús, T. (1577/2005). *Las Moradas. Castillo Interior*. Sígueme.

- Delgado, I. (2007). Edith Stein: una visión filosófica y católica de la educación. En *Revista Religión y Cultura*, Vol. LIII: pp. 463-498.
- Hildebrand, D. Von (1997). *El corazón: un análisis de la afectividad humana y divina* (Vol. 1). Palabra.
- Martí, G. (2009). Sustancia individual de naturaleza racional: el principio personificador y la índole del alma separada. *Metafísica y persona*, (1), pp. 113-129.
<https://doi.org/10.24310/Metyper.2009.v0i1.2849>
- Martínez-Domínguez. L. M. (2015). El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea. *Revista de Investigación en Educación*. 13(1), pp. 27-52
- Martínez-Domínguez. L. M. (2022). *Educación sensible: marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.
- Polo, L. (2016). *Antropología trascendental*. Vol. 15 de Obras completas. EUNSA.
- Scheler, M. (1996). *Ordo amoris* (Vol. 23). Caparrós editores.
- Stein, E. (1919). Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu: Causalidad psíquica e Individuo y Comunidad. En Stein, E. (2005). *Obras completas: Vol. 2. Escritos filosóficos*. Monte Carmelo. (pp. 217-503).
- Stein, E. (1921). Introducción a la filosofía. En Stein, E. (2005). *Obras completas: Vol. 2. Escritos filosóficos. Etapa fenomenológica*. Monte Carmelo. (pp. 657-912).
- Stein, E. (1921). Naturaleza, Libertad y Gracia. En Stein, E. (2006). *Obras completas: Vol. 3. Escritos filosóficos. Etapa de pensamiento cristiano*. Monte Carmelo, (pp. 57-127).
- Stein, E. (1923). Verdad y claridad en la enseñanza y en la educación. En Stein, E. (2003). *Obras completas: Vol. 4. Escritos antropológicos y pedagógicos*. Monte Carmelo, (pp. 66-70).
- Stein, E. (1930). Sobre el concepto de formación. En Stein, E. (2003). *Obras completas: Vol. 4. Escritos antropológicos y pedagógicos*. Monte Carmelo, (pp. 177-192).
- Stein, E. (1932). Ser Finito y Ser Eterno. En Stein, E. (2006). *Obras completas: Vol. 3. Escritos filosóficos. Etapa de pensamiento cristiano*. Monte Carmelo. (pp. 539-1095).
- Stein, E. (1962). *El Castillo Interior*. En Stein, E. (2004). *Obras completas: Vol. 5. Escritos espirituales*. Monte Carmelo. (pp. 79-99).
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Ed Trotta. Madrid.
- Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. BAC.
- Stein, E. (1994) *La Ciencia de la Cruz*. Monte Carmelo.

- Stein, E. (1935). Tentativa de una determinación de lo espiritual. En Stein, E. (2006). *Acto y potencia*. En: *Obras completas: Vol. 3. Escritos filosóficos. Etapa de pensamiento cristiano*. Monte Carmelo. (pp. 225-529).
- Rus, È. D. (2008). *L'art d'éduquer selon Edith Stein: anthropologie, éducation, vie spirituelle: Vol.1. Cahier d'études steiniennes*. Cerf.
- UNESCO (2023) *Igualdad de género y educación*. UNESCO <https://n9.cl/6ei7o>

Biological Precursors of Ethics and Religion. Antonio Damasio and the Homeostatic Imperative

*Precursores biológicos de la ética y la religión. Antonio
Damasio y el imperativo homeostático.*

ORESTE TOLONE¹

Università G. d'Annunzio di Chieti-Pescara (Italia)

ID ORCID 0000-0003-3958-0156

Recibido: 08/10/2023 | Revisado: 02/11/2023
Aceptado: 02/11/2023 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.401>

ABSTRACT: The biological individual and the precursors of ethical-religious action: The most recent reflections in the field of biology and the philosophy of biology have highlighted how complex and little obvious is the idea of a personal, individual identity in the world of life. On one hand, having lost a geno-centric reading, life, right from its first manifestations (bacterial, cellular), appears endowed with subjectivity, which is expressed in multiple and increasingly complex forms; on the other hand, the individual man appears to be the result of the interweaving of several living forms.

¹ (oreste.tolone@unich.it) es profesor asociado de Filosofía Moral en el Instituto “G. d’Annunzio” de Chieti-Pescara, donde enseña Ética Aplicada y Filosofía Moral. Trabaja principalmente en antropología filosófica, médica y filosofía de la religión. Editó para Morcelliana Editrice los dos volúmenes de la Opera Omnia de Romano Guarini. Publicaciones recientes: (2006) *Filosofía de la religión para los no creyentes*, (2016) *El pensamiento de Viktor von Weizsäcker* y (2021) *Guarini y la filosofía de Dante*.

Using the reflections of Antonio Damasio, the article will try to understand the “precursors” of man’s ethical and religious action – that is, all those biological premises, such as strategies of cooperation and altruism, which emerge as preconditions for a human life. On the other hand, to understand the discontinuities and the specificity of man’s advanced and personal action, which are expressed in cultural life, artificial in general and particularly in ethical and religious interiority.

KEY WORDS: altruism, Damasio, Ethics, homeostasis, imperative, Philosophy of Biology, reductionism, religion.

RESUMEN: El individuo biológico y los precursores de la acción ético-religiosa: Las reflexiones más recientes en el campo de la biología y de la filosofía de la biología han puesto de relieve lo compleja y poco evidente que resulta la idea de una identidad personal, individual, en el mundo de la vida. Por un lado, al haber perdido una lectura genocéntrica, la vida, ya desde sus primeras manifestaciones (bacteriana, celular), aparece dotada de subjetividad, que se expresa en formas múltiples y cada vez más complejas; por otro lado, el hombre individual aparece como el resultado del entrelazamiento de varias formas vivas. A partir de las reflexiones de Antonio Damasio, el artículo intentará comprender los “precursos” de la acción ética y religiosa del hombre, es decir, todas aquellas premisas biológicas, como las estrategias de cooperación y altruismo, que surgen como condiciones previas para una vida humana. Por otro lado, comprender las discontinuidades y la especificidad de la acción avanzada y personal del hombre, que se expresan en la vida cultural, artificial en general y, en particular, en la interioridad ética y religiosa.

PALABRAS CLAVE: altruism, Damasio, ética, filosofía de la biología, homeostasis, imperativo, reduccionismo, religión.

1. ETHICS AND THE RISK OF BIOLOGICAL REDUCTIONISM

When Van Rensselaer Potter (1970; 1971) coined the term «bioethics» in 1970, he could not have foreseen the widespread global acceptance it would garner, nor the ways it would be used. Potter aimed to emphasize the need for a new form of ethics (Beauchamp, 2003; Reichlin, 2021), which would derive evaluation criteria directly from life and the biological sciences. He further intended to scientifically advocate for a harmonization between ecosystems for species survival. In other words, Potter envisioned a kind of

biological ethics. Today this is primarily addressed by an evolutionary bio-philosophy (Borghini, & Casetta, 2013; Minelli, 2007; Pievani, 2005; Sterelny, & Griffiths, 1999), which could be a fundamental prerequisite for tackling bioethical issues.

Within the neo-Darwinist framework –long dominant over the past century and known also as the Modern Synthesis (Depew, & Weber, 2013)– the approach to topics like ethics and morality has been largely *genocentric*. While Darwin identified individual organisms as the primary units of natural selection, later thinkers, especially Dawkins and proponents of Wilson’s socio-biology (Wilson, 1975), shifted focus. For them, the main players in evolution are genes, the genetic heritage. Organisms merely act as *vehicles* for gene preservation and propagation (Dawkins, 2017; 1989). Survival revolves around the gene, implying that organisms compete primarily to maximize their genetic dissemination: “individuals, in this perspective, then become passive carriers of the fundamental units of evolution, the genes” (Pievani, 2005, p. 16). The inherently *selfish* gene, seeks to replicate itself to dominate over others. Thus, behaviours that might initially appear as cooperative or altruistic are merely veiled forms of *indirect* selfishness. From a sociobiological and evolutionary psychological standpoint, complex social and cultural behaviours are viewed similar (Barkow, Cosmides, & Tooby, 1992).

Critics argue that such interpretations overly simplify parallels with eusocial world of bees, ants, and other insects (Damasio, 2017; Cavalli-Sforza, 2004)². Still this viewpoint has persisted and retains interpretative potency. Human behaviours and the ethical codes governing them are understood as adaptations to ecological and environmental contexts. Yet, in our evolving ecological, social, and cultural landscape, these adaptations risk leading to “mis-adaptations” and “counterproductive instincts” (Pievani, 2005, p. 220). Savulescu and Persson’s objection, which advocates for moral Bio-Enhancement (Persson, & Savulescu, 2014), is firmly rooted in this misalignment: common sense morality, with its codes and behaviours, is tied to a group or

² Regarding the limits in the economic sphere, of a narrow anthropological theory, see Moce-llin (2011).

tribal ethic³. As such, it is ill-suited to address major current and future challenges -chiefly climate crisis and international terrorism- which are inherently “global” (Persson, & Savulescu, 2012, p. 9) in nature. Addressing these challenges require a form of cross-border altruism, clashing with an anachronistic disposition, both behaviourally and biologically. This disposition is anachronistic, because the original adaptive function for which certain traits were selected, no longer guarantees efficiency in a world with entirely changed rhythms, scenarios, and context. As Konrad Lorenz argued several decades earlier, we remain primitives with tribal instincts, yet armed with weapons of mass destruction (Persson, & Savulescu, 2012; Lorenz, 1973).

The hazard of a post hoc and ad hoc argumentation, aiming to elucidate every individual human trait, predisposition, or behaviour, by tracing back to its original adaptive function, is apparent. As highlighted by John Dupré, socio-biology is prone to the temptation of reversing the sequence of events -given a tendency, “e. g. polygamy”, its adaptive function is sought. The 1979 essay on the spandrels of San Marco by Stephen Jay Gould and Richard Lewontin (1979) stands as a somewhat definitive critique of *adaptationism*, the idea “that every arbitrarily selected trait of an organism should be an adaptation, that is to say, should have some function that would justify its selection in the course of evolution” (Dupré, 2001, p. 23).

In response, evolutionary psychology shifts attention from individual behaviours to cognitive and psychological mechanisms. Avoiding a *retail* evolutionism, it attempts to explain not specific actions, such as moral ones, but a series of psychological, and mental modules (Dupré, 2001) that humans draw upon to face a variety of situations. In other words, we are equipped with fundamental cognitive modules, mechanisms, shaped by natural selection and limited in number, which can give rise to diverse and varied responses depending on environment stimuli. Thus, there would be effective “moral modules” (Cosmides, & Tooby, 2008) that humans would automatically resort to in *social exchange*, situations. These modules can account for a plethora of moral behaviours, even those that may seem contradictory to one other.

³ See the foreword to the Italian translation (Lavazza, & Reichlin, 2012).

Despite their differences, “what socio-biology and evolutionary psychology have in common is the idea that ethics is a bio-program, that is, it should be traced back to the biological –if not even genetic– endowment of the human being” (Severini, 2020, p. 23), therefore an approach to all reductionist effects. Spiritual, religious, moral, cultural behaviours, or at least the cognitive and psychological bases for them, are outcomes of selective processes that have favoured them for their adaptive fitness. Competitive, cooperative, and altruistic behaviours should also be interpreted within this framework⁴. The *game theory* proposed by Maynard-Smith, the concept of group selfishness, and the idea of reciprocal altruism (Maynard-Smith, 1976), which have garnered support from various quarters, all endeavour to elucidate seemingly counterproductive behaviours in terms of individual, parental, or group utility. Altruistic actions might unveil their inherently selfish nature, provided that such selfishness is calibrated on a broader scale than the individual –such as the group, the family, or population– or on a time scale that extends beyond the immediate present. An act that might seem altruistic in the short term can, in a broader context and over a longer duration, reveal its selfish underpinnings⁵.

2. ELEMENTARY ALTRUISM: EUKARYOTES AND PROKARYOTES

The utility of gene competition as an explanatory paradigm become contentious when the entities under investigation in relation to altruistic dynamics are not genes or mesoscopic (Borghini, 2013, pp. 150-155) individual organisms, but rather cells and early multicellular organisms. By shifting our focus from macro-organisms and macrobes to microbes –protists, prokaryotes, viruses– we can underscore the inherently collaborative nature of life. This reformulation places selfishness and competition into a broader and less warlike overall dynamic.

⁴ In this regard, see the position of Tomasello (2009).

⁵ For example, in game theory, in the long run, altruistic behaviour would reveal its essentially selfish character, increasing the fitness of the altruist.

Biologist Leo Buss, for example, emphasizes that without cooperative dynamics and symbiosis, the formation of complex organisms would be impossible. These organisms necessitate the transcendences of selfish tendencies by their constituent cellular populations (Pievani, 2005; Buss, 1987). Excluding tumoral dynamics, which are fundamentally selfish, altruism predominates, driving aggregation that is crucial for the evolution and transition towards more complex systems. According to Dupré and O'Malley, the time has come “to frame selfishness in a broader context, and to focus attention on a broader perspective of life understood as a collaborative enterprise” (Dupré, & O'Malley, 2013, p. 19). By moving away from a life definition predominantly based on complex living organisms -a perspective vulnerable to the vertebrate bias (Wilson, 1999) - the Darwinian paradigm of competition acquires a more nuanced form. They argue that both:

Selfishness and cooperation are understood in a framework of collaboration. By collaboration we mean the interaction between components of a system that leads to different degrees of stability maintenance and transformation of the system itself [...] Collaboration covers a continuum of interaction processes that can include both cooperative and competitive activities (Dupré, & O'Malley, 2013, p. 19).

By moving the focus away from the conflict between organisms –a perspective often conveyed, for instance, in certain interpretations of the human immune system (Esposito, 2020; Gagliasso, 2013; Pradeu, 2012; Tauber, 2002)– we discern the fundamentally collaborative function of life in its most basic dimensions, of which competition is an integral aspect.

Among the first to challenge the so-called “dogma of competition” (Margulis, & Sagan, 1986) is undoubtedly Lynn Margulis, a collaborator of James Lovelock, the author of the “Gaya Hypothesis” (Lovelock, 1979). Today, this hypothesis is particularly relevant due to the interpretation of the Earth as a “super organism” and its significant environmental and climate impact (Capra, 1996, p. 45). In her view, life gained dominance on Earth due to its ability to establish interrelationships and forge cooperative ties among fundamental life forms. Specifically, microorganisms, especially bacteria –which reigned over

the planet for the initial two billion years— stand as a testament to the fundamentally symbiotic origin of life (Sini, & Redi, 2019; Yong, 2016). They ingeniously developed, owing to a form of “ancient and high biotechnology” (Margulis, & Sagan, 1995, p. 49), various chemical, metabolic, respiratory, and locomotive processes that enabled them to establish a cooperative network on a planetary scale. A noteworthy development is the pathway leading to differentiation between prokaryotic and eukaryotic cells.

Prokaryotic cells are those without a nucleus, in contrast to eukaryotic cells which possess a nucleus bounded by a membrane, within which the genetic material is contained. These eukaryotic cells, characteristic of animals, plants, fungi, protozoa, and all complex organisms, contain not only a nucleus but also a series of organelles, each surrounded by a membrane and responsible for performing essential functions for the survival of the eukaryotic cell. Notably, mitochondria—which also have their DNA—serve as energy powerhouses facilitating cellular respiration, and chloroplasts, which, through photosynthesis, convert light energy into chemical energy. The presence of these essential organelles, each with its membrane and genetic material, would suggest a symbiotic union between bacteria of varying sizes and the incorporation of one by the other. In other words, the eukaryotic cell may have originated from the engulfment between two prokaryotic cells, or more precisely from the phagocytosis of one (mitochondria and chloroplasts) by the other, which then evolved into a mutual beneficial cooperative relationship.

In essence, the ingestion of a smaller cell led to a form of collaboration, through which the new cell learned to harness the energy functions of the mitochondria and, conversely, the mitochondria integrated themselves into a broader process. This gave rise to a form of mutualistic cooperation, enabling, 2 billion years ago, one of the most significant revolutions in the evolution of life: the emergence of eukaryotic cells (Damasio, 2017). Resistance to initial incorporation paved the way to a form of tolerance and later collaboration, laying the foundation for the appearance of a new biological entity. According to Margulis:

The descendants of those bacteria that three billion years ago swam in primitive seas breathing oxygen are present today in our bodies in the form of

mitochondria. At a certain moment the ancient bacteria combined with other microorganisms [...] providing for the elimination of waste and the supply of energy derived from oxygenation processes in exchange for food and protection. These “fused together” organisms then evolved into more complex, oxygen-breathing life forms (Margulis, & Sagan, 1995, p. 51).

This not only elucidates the symbiotic nature of the elemental building blocks of human life, but also reveals how competitive activity is transient –not an endpoint– and how such a propensity to compete fosters commitment to construct new levels of collaboration (Dupré, & O’Malley, 2013).

Antonio Damasio seems to largely share this perspective and reconstruction. Cooperative strategies

Are possibly as old as life itself and were never more brilliantly displayed than in the convenient treaty celebrated between two bacteria: a pushy, up-start, bacterium that wanted to take over a bigger and more established one. The battle resulted in a draw, and the pushy bacterium became a cooperative satellite of the established one. Eukaryotes, cells with a nucleus and complicated organelles such as mitochondria, were probably born this way, over the negotiating table of life (Damasio, 2017, p. 235).

Cooperation, in this light, appears as a counterpart to competition, as a form of innovation that favoured the selection of organisms exhibiting the most productive strategies. Consequently,

When we behave cooperatively today, at some personal sacrifice, and when we call that behaviour altruistic, it is not the case that we humans have invented the cooperative strategy out of the kindness of our hearts. The strategy emerged strangely early, and it is now old hat (Damasio, 2017, p. 236).

3. BACTERIA AND THE ANTECEDENTS OF *MORAL ATTITUDES*

In nutrient-rich environments, bacteria can operate with relative autonomy. However, when faced with resource scarcity, they tend to aggregate. These bacteria sense group size, assess collective strength and resilience and act cohesively against potential threats. They can create formidable barriers –such

as those against antibiotics—evidencing antecedents of capacities akin to conscious feeling and deliberative reasoning (Damasio, 2017). This suggests that they behave as if endowed with such faculties. Though bacteria possess an intelligence “without a brain or mind” (Damasio, 2017, p. 54), they are adept at perceiving their surroundings, responding intelligently, communicating among themselves, making decision based on environmental evaluations, and demonstrating memory and coordinated social behaviors.

Furthermore, enriching this dynamic is their ability to cooperate, hinting a proto-moral *attitude*. To tackle adversity, bacteria collaborate and sideline those that shirk defensive duties. These *defectors*, despite their affiliation, are marginalized—yet not permanently—ostracized. Such “non-cooperative turn-coat bacteria” (Damasio, 2017, p. 20) still tap into the group’s reserves, while the collective works collaboratively, in the same direction, towards survival. Of course, it’s reductive to equate such foundational dynamics to the intricate moral behaviors observed in humans. Nevertheless, even in these primordial life forms, there is an inclination to trade individual autonomy for shared benefits, those “common goods” (Damasio, 2017, p. 54) deriving from cooperative ventures. Conversely, it would be remiss:

Not to recognize that simple bacteria have governed their lives for billions of years according to an automatic scheme that foreshadows several behaviours and ideas that humans have used in the construction of cultures [...] Our natural behavioural tendencies have guided us toward a conscious elaboration of basic and no conscious principles of cooperation and struggle that have been present in the behaviours of numerous forms of life (Damasio, 2017, p. 21-22).

In bacteria, one discerns the rudiment of several human disposition encompassing the moral sphere.

4. THE *HOMEOSTATIC IMPERATIVE* ACCORDING TO DAMASIO

Illuminating the nexus between human cultures and non-human biological origins is paramount, both for comprehending the underpinnings of ethics and

religion, and as an *antidote* against the increasing divergence of ideas and emotions from their inherent functions. Now, according to Damasio, what underlies and unites both the *behavioural codes* of bacteria, as well as those of insects –with their construction of cities, administrative systems, and efficient economies– and of man, with their gods and explicit moral codes is *the homeostatic principle*.

This principle, akin to Kant’s categorical imperative, governs all that life forms, permitting no exceptions: “Homeostasis is the powerful, unthought-of, unspoken imperative, whose discharge implies, for every living organism, small or large, nothing less than enduring and prevailing” (Damasio, 2017, p. 24). In essence, this ensures life remains within a range conducive to survival, fostering flourishing and projecting continuity, thus endorsing that augments growth. Such an imperative, on one hand, pursues a dynamic form of stability through progressively intricate, dependable, and consequently cooperative structures – diverging from mere thermostatic mechanisms. Conversely, it intertwines with the fundamental survival directives (homeostatic imperative) like metabolic regulation, and cellular repair... linking it inseparably to an array of behavioural codes.

The core hypothesis posits that even the most intricate “behavioural code”, fostering social cohesion and cooperation, are deeply rooted in the homeostatic imperative, aiming to mitigate, threats and enhance biological well-being. The quintessential human cultural mechanisms likely evolved in response to these imperatives: “cultural homeostasis is merely a work in progress often undermined by periods of adversity. We might venture that the ultimate success of cultural homeostasis depends on a fragile civilizational effort aimed at reconciling different regulation goals” (Damasio, 2017, pp. 31-32).

Feelings –which for many contemporary thinkers play pivotal roles in morality, often countering strictly rationalist ethical frameworks⁶– are foundational for Damasio. Primarily, they evolve to discern homeostatic aberrations and pinpoint states worthy of pursuit. Moreover, they act as barometers for the success or failure of biological and cultural endeavours, offering insights into

⁶ Both the utilitarian tradition and the Kantian tradition fall, in different respects, into this tradition of a rationalistic type. See: Kohlberg (1971); Songhorian, (2020, pp. 86-102).

physiological states and motivating corrective actions⁷. Therefore, thanks to the body-brain-mind alliance (Damasio, 2017; 1994), they provide a real-time mapping of the surrounding world and of the organism itself. This aims at championing the homeostatic balance, propelling living entities beings toward states that consider both internal and external factors and their mutual evolution.

Emotions, thus, are integral to homeostatic processes, autonomously maintaining an organism's internal stability amid external variations. They resist the intrinsic tendency of matter toward entropy, advocating higher organizational tiers (Damasio, 2017). Emotions and feelings, therefore, have a positive or negative valence, to the extent that they reveal an alteration in homeostatic balance and make us aware of fluctuations in the vital state within a canonical range. Beyond this range, the organism moves away from a state of well-being, edging toward disequilibrium and eventually disease and death.

5. CULTURAL HOMEOSTASIS

Contrary to Dawkins's assertion, therefore, it is life with its homeostatic imperative that harnesses genes, intelligent behaviours, and social dynamics, endorsing them in a homeostatic capacity. It is the homeostatic imperative that capitalizes on genes and fosters emergence, not the other way around.

From this perspective, the Kantian categorical imperative, manifesting as a moral command within collective life, might be seen as the indirect representation of a primordial biological and unconscious imperative. This imperative becomes cognizant within freedom and social existence. The profound social nature –with its inherent cooperative dynamics– which:

Was an essential support of the intellect of *homo sapiens sapiens* and was so critical in the emergence of cultures [...] is part of the tool kit of homeostasis [...] Beneficial sociality is rewarding and improves homeostasis, while aggressive sociality does the opposite. (Damasio, 2017, pp. 113, 173).

⁷ “Feeling work as *motives* to respond to a problem and as *monitors* of the success of the response thereof”. (Damasio, 2017, p. 16).

Cooperative social practices, like the evolution of nervous systems, the rise of consciousness, and emotions, have proven beneficial for life's homeostatic processes (Damasio, 1999). Codes of conduct, encompassing moral standards, emerged as invaluable tools to foster a homeostatically effective sociability⁸.

Thus, human cultures, too, originated as a countermeasure to pain and suffering, which arises from homeostatic deviations revealed by our emotions. Clearly, the concept of such continuity between biology and history, nature and culture, wasn't universally accepted until recent centuries. It only gained traction post-Darwin (Darwin, 1859). The notion that biology leveraged history and culture only became clear when the rigidity of the Modern Synthesis no longer dominated as a singular paradigm. This shift was influenced by authors like Adolf Portmann, Stephen Gould, Richard Lewontin and more contemporary philosophers (Jaroš, & Klauđa, 2021; Gould, 1983; Portmann, 1969). Post Montaigne –who viewed nature as a link between humans and non-humans– and Rousseau –who believed nature and culture were intertwined in a quest for unity with all life forms– the “great division” (Descola, 2005, p. 73), as termed by Philippe Descola, transpired. By the 1800s, this division became ingrained with the establishment of cultural anthropology. Here *culture* was uniquely human, declined in the singular and represents the distinctive character of the human, in contrast with nature. The epistemological claim to endow human sciences with the precision of natural sciences further estranged nature from culture.

This relegated them to distinct realms, thus obstructing the productive interplay between biology and history and barring any interaction between biological and cultural evolution. However, as Damasio contends, “the gulf between the two sets of processes –biological evolution and cultural evolution– is so large that it makes one overlook the fact that homeostasis is the guiding power behind both” (Damasio, 2017, p. 158). It's this phenomenon that merits focus if we aim to discern the continuity extending from precursors to high-

⁸ “The development of codes of conduct, regardless of where or when they appeared, has been inspired by the homeostatic imperative. Such codes have generally aimed at the reduction of risks and dangers for individuals and social groups and have indeed resulted in a reduction of suffering and the promotion of human welfare. They have strengthened social cohesion, which is, in and of itself, favorable to homeostasis”. (Damasio, 2017, p. 28).

er-order culture, encompassing the evolution of ethics and religion, thereby challenging the longstanding *great division* bias.

The patterns we have discerned in eukaryotic cells, in the institutional structures of insects, albeit formulaic, epitomize *primordial forms of culture* characteristic of pre-mental organisms. These contrasts with the *authentically cultural* traits of post-mental organisms (Damasio, 2017). Yet, both adhere to the identical homeostatic imperative. Hence, “we can venture that what we now consider true cultures quietly began in simple, single-celled life, under the guise of efficient social behaviour guided by the imperative of homeostasis” (Damasio, 2017, p. 185).

6. HOMEOSTATIC ROOTS OF RELIGION

Properly defined cultures have had the merit of evolving a repertoire of emotional reactions and *pro-homeostatic strategies*. These strategies often innovative and predominantly in nature, are still subject to cultural selection. Thus, while they have roots in biological automatisms, they remain open to free and voluntary selection.

Every strategy, the cultural reaction, the primitive technology, and artificial tool –essentially everything we label as culture in the strictest sense– was established and expanded due to its ability to pursue and achieve homeostatic success. Regardless of how each cultural expression, be it art, philosophy, literature, or medicine, may later rise above its original function, Damasio argues for the undeniable “therapeutic function of culture” (Damasio, 2017, p. 173). On one hand, it seeks to alleviate both personal and external suffering, and to devise means for well-being; on the other it attempts to “tame the beast that has so often manifested itself in us and which remains alive, to remind us of our origin”⁹ (Damasio, 2017, p. 174). Primarily, religion and morality¹⁰ bear marks of this origin; they stand among the foremost cultural, pro-homeostatic, therapeutic cultural tools crafted by humans –driven biologically– to address the challenges of pain, violence, and mystery.

⁹ Function that Damasio indirectly recognizes in Samuel von Pufendorf. See: Velkley, (2022).

¹⁰ Both the term *ethos* and the term *religion* highlight their intrinsically social trait.

Following animistic religions, monotheisms, with their promises and hopes for a better life, became potent agents in mitigating pain¹¹. This pain was perceived as bearable or even meaningful, in the context of an afterlife. With Christianity, suffering was rendered understandable, even socially acceptable, eventually to a tool for atonement and thus, salvation. However, for Damasio, the emotional and homeostatic origins of religious phenomena, are most evident in Buddhism. Here, liberation from subjective pain and suffering—more than their understanding and acceptance—is actively pursued through a process of self-liberation, overcoming both external pain and its indirect form of homeostatic anxiety.

Religious practices also serve therapeutic functions, offering comfort and consolation. They shield against dangers and violence stemming from fellow human but more so from nature—natural disasters, epidemics, earthquakes, and climate changes (Damasio, 2017)—; events beyond human control. These uncontrollable events prompt human societies to unite, cultivating cooperation and collaborative practices, which remain societal assets even after crises pass. Confronted with unpredictable disorder and violence—against which man feels defenceless and powerless—religious social practices restored order and promoted cooperation.

Thus, it can be posited that one of the most potent reasons driving humans—both as individual and collectively—towards the notion of *transcendence*, was a sense of powerlessness and despair against the mysteries, that render human life uncertain and painful¹².

7. CONCLUSIONS: A NEW BIOLOGICAL HUMANISM

In his exploration of altruism, Michael Tomasello differentiates *human culture* from the cultures of other species, emphasizing our unique capacity for cumu-

¹¹ As far as philosophy is concerned, just think of Boethius' *De consolazione philosophiae* and Arthur Schopenhauer's *The World as Will and Representation*. (Gadamer, 2003; Weizsäcker, 1987).

¹² On the connection between ethics, religion, and the human capacity to recognize a higher authority or point of view, our author refers directly to Nussbaum (2018; 2013). See too: Johnson (2014).

lative cultural evolution and the development of social institutions governed by rules and behavioral codes (Tomasello, 2009). This *distinctiveness* is rooted in human-specific cooperative abilities and motivations, particularly the capacity to forge joint intentions and engagements within a cooperative framework¹³. Ethical and social norms –whether they pertain to moral judgements about the right actions or conventions of conformity– are constructed upon this We-mode, the collective consciousness. The perspective elucidates both our drive for symbolic communication and the imperative of play (Tomasello, 2009).

Play and cooperative desire, that underlie ethical and social norms are, in turn, so powerful precisely, only because they support homeostasis. It's the undeniable and compelling force of the homeostatic imperative that elevates cooperation and plays as essential instruments for a being with unmatched emotional-cognitive capacities. While humans exhibit a notable evolutionary advancement¹⁴, it's pivotal to recognize that our foundational driving force remains the homeostatic imperative. Thus, humans concurrently inhabit two worlds: the realm of biological urgency –a *primordial* culture–, and the domain of the *genuine cultural*, adept at an innovatively addressing age-old necessities through culturally transmitted –be it orally, written, or behavioural–. The transformative quality of human lies in our “possibility of denying our genetic inheritance an absolute control over our fate, at least temporarily. We can directly and willfully counter our genetic mandate when we refuse to act on our appetite [...]” (Damasio, 2017, p. 229).

This duality permits the cultural amplification, fostering or invention of conscious human strategies, like altruism, compassion, and gratitude, through education. Simultaneously, it perpetually accentuates the tragic or dramatic undertones¹⁵ in human history. Indeed, while ethics and religion can serve

¹³ Man would be a cooperative and mutualist animal, and “human beings who join forces in shared cooperative activities are the true creators of human culture” (Tomasello, 2009, p. 87).

¹⁴ Leap that occurs with the development of a complex nervous system, a mind, conscious emotions, and feelings.

¹⁵ It is interesting to note how Damasio sees in the birth of opera – at the end of the 19th century – and in the playful coda with which Giuseppe Verdi concludes Falstaff, the sign of a new way of approaching (Wagnerian) tragedy: a way that denotes a new form of balance with the blind laws of nature and evil emotions, more unbalanced in favour of the tape.

humans as potent homeostatic tools, or even mechanisms transcending immediate homeostatic needs, they can also act as instruments for violence, repression, and chaos. This dual nature arises not from their inherent qualities but because, in humans, the homeostatic imperative metamorphoses into a moral imperative, with myriad possible manifestations. Through this lens, Damasio avoids the subtly finalistic biological trajectory underscored by Descola – a trajectory that spannings from Kepler, leads to Leibniz and Darwin, manifesting itself today as the *providential* homeostasis of ecosystems¹⁶–.

The emergence of conscious subjectivity situates humans within a dual culture¹⁷. For Damasio, grasping the biological underpinnings of emotions and the cultural mind is not merely a reductionist endeavor; rather it paves the way for a new vision of humanism grounded in biology.

8. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Potter V.R. (1970). Bioethics: The Science of Survival. *Perspectives in Biology and Medicine* (14), 120-153.
- Potter V.R. (1971). *Bioethics. A Bridge to the Future*. Englewood Cliffs.
- Beauchamp T. L. (2003). The Nature of the Applied Ethics. In: R.G. Frey, & C.H. Wellmann (Eds.). *A Companion to Applied Ethics* (pp. 1-16). Blackwell Publishing.
- Reichlin M. (2021). *Fondamenti di bioetica*. Il Mulino.
- Pievani T. (2005). *Introduzione alla filosofia della biologia*. Laterza.
- Borghini, A., & Casetta E. (2013). *Filosofia della biologia*. Carocci.

¹⁶ Think, for example, of the Lovelock (1979) position: “Kepler, Boyle or Leibniz were not inconsiderable advocates of a conception of nature as a balanced totality and unity, whose posterity we recognize in Buffon, Alexander von Humboldt and Darwin. Probably, this filiation has in turn contributed in no small measure to the teleological orientations of a certain contemporary biology, marked by an almost providential vision of the adaptation of organisms or the homeostasis of ecosystems” (Descola, 2005, p. 86).

¹⁷ As in Adolf Portmann, one of the founders of philosophical anthropology, and Philippe Descola, theorist of a monistic anthropology, Damasio theorises a new form of humanism rooted in biology – called upon to deal with more than *anthropos* – after the one based on the great division has definitively waned. (Descola, 2005; Portmann, 1969).

- Minelli A., (2007). *Forme del divenire. Evo-devo: la biologia evuzionistica dello sviluppo*. Einaudi; Sterelny, K., & Griffiths P.E. (1999). *Sex and Death. An Introduction to Philosophy of Biology*. University of Chicago Press.
- Depew, D.J., & Weber B.H. (2013). Darwinismo. In: F. Michelini, & J. Davies (Eds.). *Frontiere della biologia. Prospettive filosofiche sulle scienze della vita* (pp. 145-175), Mimesis.
- Wilson E.O. (1975). *Sociobiology. The New Synthesis*. Harvard University Press.
- Dawkins R. (2017). *The selfish gene*. Oxford Landmark Science.
- Dawkins R. (1989). *The Extended Phenotype. The Long Reach of the Gene*. Oxford University Press.
- Barkow J.H., Cosmides L., Tooby J. (Eds.) (1992). *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. Oxford University Press.
- Cavalli-Sforza L.L. (2004). *L'evoluzione della cultura*. Codice.
- Damasio A. (2017). *The Strange Order of Things. Life, Feeling, and the Making of Cultures*. Pantheon Books.
- Mocellin S. (2011). *L'homo oeconomicus in evoluzione. Modelli antropologici e teoria della responsabilità sociale d'impresa*. Bruno Mondadori.
- Persson, I., & Savulescu, J. (2014). *Unfit for the future. The need for moral Enhancement*. Oxford University Press.
- Lavazza, A., & Reichlin M. (2012). Foreword. In: I. Person, & J. Savulescu, *Inadatti al futuro. L'esigenza di un potenziamento morale* (pp. 159-167). Rosenberg & Sellier.
- Lorenz, K. (1973). *Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit*. Piper & Co.
- Gould, S.J., & Lewontin, R. (1979). The Spandrels of San Marco and the Panglossian Paradigm: A Critique of the Adaptationist Programme. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences* (205/1161), 581-598.
- Dupré J. (2001). *Human Nature and the Limits of Science*. Clarendon Press.
- Cosmides, L. Tooby J. (2008). Can a General Deontic Logic Captures the Facts of Human Moral Reasoning? En W. Sinnott-Armstrong (Ed.). *Moral Psychology I* (pp. 53-119). The Mit Press.
- Severini, E. (2020). *Etica ed evuzionismo*. Carocci.
- Tomasello, M. (2009). *Why We Cooperate?* Massachusetts Institute of Technology.
- Maynard-Smith, J. (1976). Evolution, and the Theory of the Games. *American Scientist* (64/1), 41-45.
- Buss, L. (1987). *Evolution of individuality*. Princeton University Press.
- Düpré J., & O'Malley (2013). Vita. In: F. Michelini, & J. Davies (Eds.). *Frontiere della biologia. Prospettive filosofiche sulle scienze della vita* (pp. 19). Mimesis.

- Wilson, J. (1999). *Biological Individuality. The Identity and Persistence of Living Entities*. Cambridge University Press.
- Esposito, R. (2020). *Immunitas. Protezione e negazione della vita*. Einaudi.
- Tauber, A.I. (2002). *Moving Beyond the Immune Self*. Accademic Press.
- Pradeu, T. (2012). *The Limits of the Self: Immunology and Biological Identity*. Oxford University Press.
- Gagliasso, E. (2013). Ambiente. In: F. Michellini, J. Davies (Eds.). *Frontiere della biologia*. (p. 139). Mimesis.
- Margulis, L., & Sagan D. (1986). *Microcosmos. Four Billion Years of Evolution from Our Microbial Ancestors*. Summit Books. Spanish translation of M. Piqueras (1995). *Microcosmos. Cuatro mil millones de años de evolución desde nuestros ancestros microbianos*. Tusquetes Editores.
- Lovelock, J. (1979). *Gaia. A New Look at Life on Earth*. Oxford University Press.
- Capra, F. (1996). *The Web of Life*. Doubleday Anchor-Book.
- Yong E. (2016). *I Contains Multitudes: The Microbes Within Us and a Grander View of Life*. Harper Collins.
- Sini, C., & Redi, C.A. (2019). *Lo specchio di Dioniso. Quando un corpo può dirsi umano?* Jaca Book.
- Kohlberg, L. (1971). *From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development*. In: T. Mischel (Ed.). *Cognitive Development and Epistemology* (pp. 151-235). Academic Press.
- Songhorian, S. (2020). *Etica e scienze cognitive*. Carocci.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Avon Books.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of what Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harcourt Brace.
- Darwin, Ch. (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of the Favored Races in the Struggle for Life*. John Murray.
- Gould, J. (1983). *The Hardening of Modern Synthesis*. In: M. Grene et al. (Eds.). *Dimensions of Darwinism* (pp. 71-96). Cambridge University Press.
- Portmann A. (1969). *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*. Schwabe & Co.; english transl. of J. Schaefer (1990). *A Zoologist looks at Humankind*. Columbia University Press.
- Jaroš, F., Klauda J. (Eds.) (2021). *Adolf Portmann. A thinker of Self-Expressive Life*. Springer.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Éditions Gallimard.
- Velkley, R.L. (2022). *Being after Rousseau: Philosophy and Culture in Question*. University of Chicago Press.

- Gadamer, H.G. (2003). *Schmerz. Einschätzungen aus medizinischer, philosophischer und therapeutischer Sicht*. Winter GmbH.
- Weizsäcker, V.v. (1987). Die Schmerzen. En Id. *Der Arzt und der Kranke. Gesammelte Schriften* 5. Suhrkamp.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Political Emotions: Why Love matters for Justice?* Belknap Press.
- Nussbaum, M.C. (2018). *The Monarchy of Fear: A Philosopher Looks at Our Political Crisis*. Simon & Schuster.
- Johnson, M. (2014). *Morality for Humans: Ethical Understanding from the Perspective of the Cognitive Science*. University of Chicago Press.
- Portmann, A. (1969). *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*. Schwabe & Co.

The Philosophy of Education of Edith Stein and Augustine

La filosofía de la educación de Edith Stein y Agustín

PATRICK PAUL DE CASTRO¹

University of San Agustin, Iloilo City, (Philippines)

ID ORCID 0009-0002-3382-8069

Recibido: 03/11/2023 | Revisado: 15/11/2023
Aceptado: 15/11/2023 | Publicado: 30/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.424>

ABSTRACT: This study demonstrates the comparative understanding of Edith Stein and Augustine on truth and love, faith and reason, and individual and community. Augustine tells us that we are pilgrims on this earth who are always in a constant search and discovery. In like manner, Edith Stein acknowledges that truth and love have an intrinsic relationship because truth must be accepted along with love and love with truth. Faith and reason also have an intrinsic relationship. When faith and reason become one, the truth becomes clearer and attainable. Edith Stein demonstrates the

¹ (patrickpaul23@yahoo.com) Fr. Patrick Paul de Castro, OSA, PhD. University Chaplain. Associate lecturer, University of San Agustin, Iloilo City, Philippines. Recent publications: (2009) *Death and Resurrection in Early Patristic Literature*, Rivista di Studi Culturali Santa Monica, Collegio Internazionale Agostiniano di Roma; (2015) *The Dignity of Human Person and the Stand of the Philippine Catholic Church on Abortion*, The Pelican, The Official Journal of the Saint Thomas of Villanova Institute, University of San Agustin; (2023) *The Philosophy of Education of St. Augustine: Awareness, Integration and Practices in the 21st Century*, Ad Sapientiam, San Agustin School, Philippines.

relationship and harmony of faith and reason. In the same way, Augustine believes that reason, which is incorporated in the nature of man, and faith, which is illuminated by the Divine, can control the evil that corrupts the soul of man. This article therefore attempts to contrast both ways of thinking and to study the possible similarities between them.

KEY WORDS: Augustine, Edith Stein, education, philosophy, values.

RESUMEN: Este estudio demuestra la comprensión comparativa de Edith Stein y Agustín sobre la verdad y el amor, la fe y la razón, y el individuo y la comunidad. Agustín nos dice que somos peregrinos en esta tierra, y que siempre estamos en constante búsqueda y descubrimiento. De la misma manera, Edith Stein reconoce que la verdad y el amor tienen una relación intrínseca porque la verdad debe ser aceptada junto con el amor y el amor con la verdad. La fe y la razón también tienen una relación intrínseca. Cuando la fe y la razón se convierten en una, la verdad se vuelve más clara y alcanzable. Edith Stein demuestra la relación y armonía de la fe y la razón. De la misma manera, Agustín cree que la razón, que está incorporada a la naturaleza del hombre, y la fe, que es iluminada por lo divino, pueden controlar el mal que corrompe el alma del hombre. En este artículo se intenta por tanto contrastar ambas formas de pensamiento y estudiar las posibles similitudes entre ellas.

PALABRAS CLAVE: Agustín, Edith Stein, educación, filosofía, valores.

1. INTRODUCTION

The philosophy of education focuses on the holistic formation or transformation of the human person in all its aspects whether intellectually, emotionally, and spiritually. Real transformation happens when a student or teacher integrates the lessons in his life as a whole. Thus, the idea focuses on every student or teacher as a whole, in his entirety. Every part of the individual, his mind, emotion, soul, and body should be the centre of every endeavour to educate; by developing the individual into an integrated person. For such to be effective learning should be a journey together on the way to understanding. It is a life of searching and discovering between teacher and learner. It is not a perfect journey, because integration takes place whenever one commits mistakes, learns from it, and continues to relearn time and again. A good teacher

does not provide truth but acts as a mirror facilitating the search for insight among learners.

The vividness of principles and practices of the philosophy of education of Edith Stein –St. Teresa Benedicta of the Cross– and St. Augustine of Hippo could aid in the guidance of both the lay and the religious in their journey with one mind and heart toward God. The way of life of both of these two great saints could become an inspiration to all persons who seek to live a life that is centred on Christ. Both of them became saints not because of their intellectual gifts and knowledge but because they became better witnesses of Christ.

Augustine integrated the philosophy of education in his way of life. His love for wisdom led him to the search for truth. His life-integrated learning experience showed him the true path. In his early childhood, his parents formed his intellectual traits and personal character. The early Christian formation he learned and integrated from his mother, St. Monica, was the starting point of his search for truth. As a good and intelligent student, he learned fast the lessons and discovered new ideas and thoughts. At an early age, he already fell in love with philosophical wisdom and knowledge. He considered the exercise of philosophizing as essential in education and formation. When he became a teacher, he committed himself not only to teaching but also to learning and self-integration of knowledge. He taught that the acquisition of any knowledge should be dealt with utmost care and a wise attitude. Knowledge can lead somebody either to the right path or the wrong direction. He described in his book *The Confessions* how he struggled to get rid of false teachings and beliefs.

His encounter with the word of God through the writings of the great apostle, St. Paul, was the beginning of his intellectual conversion and faith in the Divine Teacher. He discovered in the Sacred Scriptures what was missing in the philosophical works of his time. He taught that faith and reason, belief and understanding should go together because it is how the truth can be known with reason and accepted with faith. When he became a priest and bishop, he did not stop searching for truth instead, he worked more for the understanding of truth, not only for himself but also for his entire Christian community of friends and brothers.

Likewise, St. Teresa Benedicta of the Cross, otherwise known as Edith Stein, integrated into her educational philosophy the intrinsic relationship of truth and love. She stressed that truth and love should not be separated. To accept the truth means to accept the love (Stein, 1992). Furthermore, her philosophical endeavour and discovery led her to go beyond reason and embrace religious faith and truth (Stein, 2000).

Integration of one's learnings and experiences is one of the best methods of education. The teachers may guide the students in learning but true learning and transformation happen when the students integrate the lessons within themselves. As affirmed by St. Augustine, his knowledge comes from his experience of learning, "I would not know myself if I had not learned through experience" (Letter, 21, 3; Teske et al., 2004).

Edith Stein and Augustine both demonstrate in their works the significance of truth and love; faith and reason; and individual and community. Their educational vision and understanding of values inspired many educators and students. Searching for truth is the everyday task of a Christian who likes to follow Jesus Christ, the Truth. Augustine, as a Steward of Truth, tells us that we are pilgrims on this earth who are always in a constant search and discovery (Augustine, Hill, & Rotelle, 1991). This search for truth is possible if it is accompanied by *caritas* which is the core of his teaching. In the same way, Edith Stein acknowledges that truth and love have an intrinsic relationship because truth must be accepted along with love and love with truth (Stein, 2013).

Faith and reason have also an intrinsic relationship. When faith and reason become one, the truth becomes clearer and attainable. Edith Stein in *Faith and Knowledge* (2000), demonstrates the relationship and harmony of faith and reason. Faith accompanied with reason is a powerful armour against the evil forces that can destroy the spiritual and physical well-being of the person. In the same way, Augustine, in the *City of God* (Augustine, & Bettenson, 1972), believes that reason, which is incorporated in the nature of man, and faith, which is illuminated by the Divine, can control the evil that corrupts the soul of man.

Augustine, guided by his work *The Rule* (Verhayen, 1991) which serves as a rule of religious life in a community, set up and found a Christian communi-

ty in Thagaste, Africa. His community is composed of his friends and brothers, which had the goal of living in one heart and mind intent upon God. Many men, Christians, and non-Christians were attracted and joined his community of brothers and friends. They lived and learned together under Augustine's leadership and guidance. They devoted themselves to observing and practicing the teachings of the Church such as philosophical and theological discussions, good works, and acts of mercy towards themselves and their neighbours.

Stein (2000), in her treatise *Individual and Community*, examines how valuation forms the community. Values unite the community since they are the spiritual motivating factors. It is by the value of self-constitution or self-identification, that a person shares his or her own world with others. It is therefore the values that build the structure of the human person.

2. COMPARISON OF UNDERSTANDINGS OF SEARCH FOR TRUTH AND LOVE

Edith Stein and Augustine are both searchers of truth and teachers of love. Their writings and works in philosophy as well as in theology demonstrate their understanding and experience in their search for truth. Both acknowledge that God is Truth and Love and Jesus Christ is the Incarnate Truth. Many of the problems of people nowadays stem from a crisis of the true meaning of truth and love which is lost inevitably because of the erroneous conscience. The corrupted notions of the meaning of truth and love could be the result of the erroneous teachings of some individuals. But Edith Stein and Augustine have dedicated their lives in search of the truth, and once they found it, they passionately lived by it and they could not stop loving it. Their voluminous writings are testimonies of their endless love for the truth.

Edith Stein, who is a "searcher of truth and martyr for love" understands and accepts that truth and love have an intrinsic relationship. To accept the truth means to accept the love. One without the other could lead to destruction (Stein, 1992). Furthermore, her philosophical endeavour and discovery led her to go beyond reason and embrace religious faith and truth (Stein, 2000).

There are many truths that the institutions and schools follow. For example, an erring student who did not meet the academic requirements because of too many absences or was not able to take the exams will not be able to graduate. The truth is that the action per se of the student is wrong but if he is immediately condemned and will not be given a chance to explain and take an exam in the future, there is truth but no love. The search for truth and its expression in love call for one another. Each one complements each other because they need each other. In one of her writings, she demonstrated that God is truth and He reveals himself to those who seek and love him:

Because God is truth and because he wants to be found by those who seek him with their whole hearts, sooner or later the star had to appear to show these wise men the way to truth. And so, they now stand before the Incarnate Truth, bow down and worship it, and place their crowns at its feet, because all the treasures of the world are but a little dust compared to it. (Stein, 1992).

Since God wants to be found by those who seek Him, Edith Stein found the truth and that truth had a name: Jesus Christ. Her mind never stopped of searching for truth and her heart never tired of loving for wisdom. Philosophy, as a rigorous science, became her means to search for the truth. She travelled the arduous path of philosophy and theology with passion and love until she found the truth or better until the truth found her. It was not her who first found the truth but it was the truth who found her first. When she found the truth, who is the incarnate Word, she made it her One and All, First and Last, and Beginning and End. When she was already a Carmelite nun, she wrote to her friend: “Whoever seeks the truth is seeking God, whether unconsciously or consciously”.

It means that she also searched for the truth, God, unconsciously and consciously during her philosophical endeavour and later after her conversion to Christianity. Her Mistress of Novices, Sr. Teresia Renata Posselt, published her biography in 1952 and dedicated it to her with the wonderful words of praise to a woman who illuminated the light of truth in a time when many people loved darkness more than light. Posselt’s book describes Edith Stein as a searcher of truth and that truth is not dependent on footnotes (Posselt, 1952).

God, the truth, also touches the soul who seeks the truth and makes it happy. During the ecstasy, aside from having a superabundance of intelligence, the soul comes into a full awareness of the truth, who is God, and a complete unification of consciousness. Therefore, Edith Stein could have an experience of divine ecstasy in the sense that she had a superabundance of intelligence; heightened spiritual sensitivity; change in manner of life and more virtue; and a deeper love for the Church and God, the truth. Although she did not explicitly mention in her writings that she underwent a mystical experiential knowledge undeniably, based on the observation and analysis of her experience and that of others, she is a mystic by taking into consideration these three essential points: her conversion; her understanding and practice of the revelation of God, and her martyrdom.

Ann Michele Nolan, in her thesis for Master's degree entitled *Edith Stein: A Study in Twentieth Century Mysticism*, argues that "Edith Stein is a mystic in a twentieth-century sense of the words mystic and mystical journey, in that she focuses...on the essential hidden life of deep prayer...She was an ordinary person, but her extraordinary demonstration of her commitment to union with God through the spiritual life she led distinguishes her as a mystic." (Nolan, 1993, p. 5).

The love of Christ was the fire that ignited and inflamed the hearts and minds of Edith Stein and Augustine to search for true love. The Spirit of Truth had to come first to open their eyes to the mystery of love of the Incarnated Word. Both became the slave of darkness before they experienced the true freedom and conversion brought by the light and love of Christ.

At the beginning, Edith Stein devoted herself to false freedom and philosophy. In the beginning of her search for truth, at the early age of 14, she had consciously and deliberately stopped praying and growing in spirituality but at the end, her search for truth led her to find and discover the Truth, Jesus Christ, who showed her the true love and freedom. She discovered that only those who commit and consecrate themselves to the love of Jesus Christ are truly free.

In the same way, as that of Edith Stein, Augustine's love for wisdom led him to the search for truth. His life-integrated learning experience showed him the true path. In his early childhood, his parents formed his intellectual traits

and personal character. The early Christian formation he learned and integrated from his mother, St. Monica, was the starting point of his search for truth. As a good and intelligent student, he learned the lessons quickly and used them to discover new ideas and thoughts. At an early age, he already fell in love with philosophical wisdom and knowledge. He considered the exercise of philosophizing as essential in education and formation. When he became a teacher, he committed himself not only to teaching but also to learning and self-integration of knowledge. He taught that the acquisition of any knowledge should be dealt with utmost care and a wise attitude. Knowledge can lead somebody either to the right path or the wrong direction. He described in his book *The Confessions* how he struggled to get rid of false teachings and beliefs. His encounter with the word of God through the writings of the great apostle, St. Paul, was the beginning of his intellectual conversion and faith in the Divine Teacher. He discovered in the *Sacred Scriptures* what was missing in the philosophical works of his time. In the *Sermons*, he wrote that we must walk by faith in the truth:

Persevere now in walking by faith in the truth, that you may succeed in coming at a definite and due time to the sight of the same truth. For as the apostle says, ‘While staying here in the body, we are away from the Lord. For we are walking by faith, not by sight’ (2 Corinthians 5:6-7). We are led to the direct sight and vision of the Father by the Christian faith. That is why the Lord says, ‘No one comes to the Father except through me’ (Sermon 12.5; Hill, & Rotelle, 1997).

Augustine taught that truth, love, and faith should be in harmony with one another because it is how truth and love can be known with reason and accepted with faith. When he became a priest and bishop, he did not stop searching for truth, instead, he worked more for the understanding of truth not only for himself but also for his entire Christian community of friends and brothers.

Augustine’s three simple steps to attain the truth is first humility, second humility, third humility (Letter 118). No matter how often he will be asked, his answer will be the same over and over again. He believes that only a person with humility can attain and accept the genuine truth. His struggle and labour

in becoming a good Christian and follower of Christ, the model of humility, gives birth to humility in his mind and heart.

Both Edith Stein and Augustine believed in the words of Jesus Christ who unequivocally stated to his disciples: “I am the Way, the Truth, and the Life” (John 14:6). Many would say that *I have the truth* or *I can teach the truth* but it is only Jesus Christ who can claim that I am the truth because he possesses in himself the fullness of truth. Jesus is the truth and he speaks the truth because the truth proceeds from God the Father. In the *De Doctrina Christiana*, Augustine writes:

That, after all, is what the Lord meant by saying, I am the way, and the truth, and the life (John 14:6); that is ‘It is along me that you come, at me that you arrive, in me that you abide’. For when you reach him, you also reach the Father, because it is through his equality that the one to whom he is equal can be recognized, with the Holy Spirit binding and so to say gluing us in there, so that we may abide forever in that supreme and unchangeable good (*De Doctrina Christiana*, I, 34; in Hill, & Rotelle, 2010).

Jesus promised to his disciples and to all will follow him until the end that they would learn the truth and the truth would set them free (John 8:31). The truth which Jesus proclaims has the power to set everyone free from ignorance, falsehood, deception, division, and slavery to sin. This truth that Jesus proclaimed touched the minds and hearts of Edith Stein and Augustine because they saw that Jesus embodies the truth and love in his whole person, whether in speech, deed, or action. And it is because of the love of God that they, the beloved sinners, were able to reciprocate that love.

3. COMPARISON OF THE UNDERSTANDINGS OF THE RELATION OF FAITH AND REASON

Edith Stein and Augustine both seek an understanding of being. However, both understand that this understanding of being remains incomplete if it is based on human reason alone without the faith. A complete understanding of being and structure of the human person is made possible by the intermingling of faith and reason. Faith could be a source of knowledge and could go beyond

reason. It is therefore important the blending of philosophy and theology in understanding the meaning and purpose of being in this world.

Edith Stein's discovery moves beyond the realm of pure reason because reason is illuminated by religious faith and experience which led her to the attainment of truth. In some of her works such as *Faith and Knowledge*, she explores the formal distinction between knowledge by reason and religious belief. She presented in a form of dialogue the comparison between Edmund Husserl's and Thomas Aquinas' concept of faith and reason. It is also an attempt to contrast the Phenomenology of Husserl and the Philosophy of Aquinas, especially on the topics of Natural and Supernatural Reason, Faith and Knowledge, and the Ways to Know God (Stein, 2000). She stated that philosophy stays only in the realm of human reason, whereas theology rests on Divine Revelation. She did not put a barrier between philosophy and theology but synthesized faith and reason.

Augustine was a great Christian teacher of faith and reason. Upon his conversion, he spent his entire energy and time in learning and teaching the knowledge he gained through divine illumination. Most of his great works and books are meant for the greater glory of the Kingdom of the Divine Teacher on earth and in heaven. As a consecrated bishop of Hippo, he wrote some major works concerning education such as *Christian Education*, *Confessions*, *Concerning the Instruction of the Uninstructed*, *The Principle of Order*, and *City of God*. His intentions and reasons for writing *Christian Education* are to explain and bring into light the Christian teacher's basic responsibilities which include in educating the students in faith and with the aid of reason. *The Confessions* (Pilkington, 1943), which is still widely read nowadays, shows the self-education of Augustine from his infancy to adulthood. It is a recollection of his life experiences in the light of his new faith in the Divine Teacher.

The *Concerning the Instruction of the Uninstructed* is a method of instruction for the Christian teacher who teaches the candidates for Christian baptism of the basic knowledge of the Christian faith. It presents the principles and methods of the Christian teacher to be more effective in imparting knowledge to the students. *The Principle of the Order* shows that authority and reason are two factors and pathways on learning the truth. Reason guides and strengthens the accepted faith. In some of his works, Augustine explains that faith and

reason, thought and belief, are complementary factors in learning and education. *The City of God* discusses the notion of understanding and certainty of knowledge. Certainty of knowledge, which is free of deceptive fantasies, is very important for the education to be effective and bear fruit. With the idea of Plato and Platonist, Augustine formulates that intelligence, reason and wisdom are important factors to true understanding and knowledge.

As a philosopher, Edith Stein, seeks understanding of being and structure of the human person in the light of the faith which is a source of knowledge and goes beyond the realm of human reason. She writes that faith “is not in fact a specific philosophical issue, but one of marking the bounds of natural reason and at the same time the bounds of a philosophy based on purely natural reason” (Stein, 2000, p. 15). A philosophy that seeks the assistance of faith will lead to a better understanding of truth. Faith is a way to truth or to truths and it is the surest way to truth.

For philosophy is also a matter of *ratio* for Thomas, in the broad sense that includes natural and supernatural reason. And it follows from what I said above that he does not take faith to be irrational at all; that is, having nothing to do with truth and falsehood. On the contrary, faith is a way to truth. Indeed, in the first place, it is a way to truths –plural– which would otherwise be closed to us, and in the second place it is the surest way to truth. For there is no greater certainty than that of faith; what is more, for human beings *in statu viae* –in the state of being on our earthly journey– no knowledge lends a certainty that can come up to that proper to faith, albeit the certainty of faith lacks the obviousness of insight (Stein, 2000).

Edith Stein discovers that the ultimate meaningfulness, which is far from human meaningfulness, is found only in the Eternal Being. This ultimate meaningfulness is achievable through true philosophy which engenders reason and through theology which begets faith. But she saw in the latter the surest method and the truer way towards the Uncaused, Omniscient, and Eternal Being.

She knows that human finite minds cannot totally comprehend the meaning of the existence of the Eternal and Infinite Being in relation to the temporary and finite being. She stresses: “The way of faith gives us more than the way of philosophical knowledge: it gives us the God of personal nearness, the loving and merciful One, and a certainty such as no natural knowledge can

give. Yet even the way of faith is a dark way” (Nota, 1987, p. 56). The way of faith and philosophical knowledge, as demonstrated by Edith Stein, should also pass in the dark way which symbolizes the struggles and hardships in attaining the personal closeness of the Merciful Being.

The union or synthesis of philosophical and theological insights in Edith Stein’s works is the fruit of her conversion and mystical journey. Edith Stein asserts that the separation of philosophy and theology takes away the true meaning of philosophy which is founded in eternal principles. The Eternal Being is her eternal principle. Furthermore, she concludes that the finite being finds its meaning and destiny in the providence of the Eternal being who is beyond time and not subject to past, present, and future. She says:

I am more and more firmly convinced that my whole life, including the smallest details, is part of God’s providence...! look forward joyously to the beatific vision in heaven, when the meaning of all happenings will become clear, not only the happenings of individual lives but of all mankind, and even beyond that, the meaning of the totality of all being (Nota, 1987, p. 56).

Edith Stein’s study on St. Augustine’s *The Trinity* influenced her theological understanding of the image of the Trinity. In line with the idea of St. Augustine, she believes that in the Trinity, the Eternal Being is manifested truly and most fully and that the finite being is made in the image and likeness of the Infinite Being, who is God (Genesis 1, 26-27). Since the finite being is made in the image and likeness of the Infinite Being, the finite being can have a share in the eternity of the Eternal Being. Her understanding of the mystery of the Trinity reflects her mystical analysis and strong faith which is accompanied by reason. She says:

God is utter generosity -the Father stripping Himself of His Nature, as it were, for the sake of His Son, and yet losing nothing; the Father and the Son giving Themselves to the Holy Spirit, and yet retaining the fullness of divine Nature; each Person being in Himself and yet wholly in the Others. A thing so inward is spirit –an inwardness entirely non-spatial– that in going out of itself it remains within itself. And this going out of itself is of its very nature, for spirit is selfless, not in that it has no self, rather in that it gives itself com-

pletely, without losing it, becoming manifest in this very generosity. Insofar as he is spirit, the image of the Triune God, man goes outside of himself to enter an opening world, without, however, leaving himself, for this is the way of spirit. (Nota, 1987, pp. 333-335).

In the *De Trinitate* (12.15.24), Augustine believes that reason is part of the nature of the human creature and it is subjoined by the Creator to rational things through the incorporeal light (Hill, & Rotelle, 1991) Here, Augustine opposes the idea of Plato regarding the principles of reason and knowledge being recollected in the past life of a re-incarnated man. He accepts Plato's idea on the nature of knowledge and reason but he does not accept the pre-existence of the soul before it is united to the body. Plato (*Republic*, IV, 3) believes that the forms are the agency through which the principle of reason operates in the universe and the forms of beds we see are just mere copies (Stumpf, & Fieser, 2008). Augustine believes that reason is incorporated in man's natural order and through the Divine Illumination, man can discover the truth. He supports the ideas of Platonists that intelligence and reason is needed to control the forbidden dark side of the soul of man (Augustine, & Bettenson, 1972).

Edith Stein, upon reflecting the nature of the soul in the light of faith and reason, explains that there are three ways of the soul, in which our whole being is centred. These three ways of the soul, namely: sense-soul, spirit-soul, and as soul in the strict sense, are the principles of life that men are confronted with in this world:

The ways of the soul, in which our whole being is centred, are three. As sense-soul, it dwells in the body, in all its members and parts, being dependent on it and in turn sustaining and shaping it. As spirit-soul, it mounts above itself, looking into a world beyond itself, into a world of things, events, persons and entering into conversation with it. As soul in the strict sense, it dwells in itself, there the personal I is at home, there is gathered together everything that comes from the world beyond it, there we are confronted with that world and take a stand, there we win from it what becomes our personal possession. (Nota, 1987, pp. 342-344).

Edith Stein's analysis of the image of the Trinity and of the soul is more of mystical theology than philosophy. The union of philosophy and theology in her works expresses her renewed faith and reason. Through this unification of faith and reason the finite being will be united more to the Infinite Being. Her philosophical notion of the Finite and Eternal Being is greatly influenced by Thomas Aquinas and she has taken his methodology by heart. In the same way, the mystical works of Teresa of Avila are also reflected in her mystical works. Moreover, her notions of truth, faith, and reason are also reflected in the works of Augustine.

Augustine, in most of his writings, writes that truth can be best discovered when both faith and reason are united. Reason leads one to understand the invisible truth and faith leads one to believe the unseen truth. Both, reason and faith, are essential factors to discover the Divine Truth, who is the source of all truths. There are always supernatural realities that the mind cannot fully comprehend but the faith can understand and in some cases, there are realities that are difficult to believe but the mind can reason out. Faith is a way to understand the things that are unseen. Reason and understanding is also essential to faith and belief. Augustine teaches that we should not seek understanding in order to believe, but believe that we may understand because it is only in believing that we will truly understand (Augustine, *Tractates on the Gospel of John*, XXIX, 6).

This gives priority to faith over understanding and reason especially in supernatural and divine realities that are beyond the human comprehension. Some truths of Divine Revelation are beyond the scope and grasp of the finite mind. Understanding could be the price of faith. The role of faith is essential in learning and teaching the Divine Revelation and salvation offered to men by God. The faith and belief in the written and oral Divine Revelation is the best way towards their true understanding. The challenge of Augustine for those persons who have faith but cannot yet understand is to pray and plead to the Divine Truth for the divine assistance and illumination (*Letters* 147, 12, 29; Teske et al., 2004). If the human teacher can grant help to his students how much more the Divine Teacher, who is the source of all knowledge and wisdom. It is the will of God that all men should put their total trust and faith in Him.

For Augustine, faith is justified when it is accompanied with love and work. Faith without work and love is lifeless. With faith and love, one can understand well the realities beyond one's senses especially knowing the will of the Divine Teacher. To fall in love with understanding is the consequence and effect of faith. It is the understanding that there is a Divine Teacher who gives love and must also be loved in return by His creatures. Moreover, faith must also be accompanied with reason and understanding in order to achieve a better knowledge of the Divine.

Reason is necessary and essential to faith and belief. Its role to the life of a philosophically reflective believer is to understand what he believes is true. It removes any hindrance and obstacle to faith and without any obstacles faith becomes stronger and firm. Its function is to clarify the doubts and questions about the things and beings which are beyond the physical senses. Proper reasoning and understanding accompanied by belief and trust leads to proper education and learning.

The importance of reason is also highlighted in the *Letters* where Augustine insists that a believer ought to desire to know what he can now believe in order for him to see the vision he was hoping for:

One who now understands by true reason what he before only believed should certainly be preferred to one who still desires to understand what he believes. But if he does not even desire to understand and thinks that those things which should be understood ought only to be believed, he does not know the benefit faith brings. A believer, therefore, ought to believe what he does not yet see in such a way that he both hopes for and loves that vision. (*Letters*, 120, 8; Teske et al., 2004).

Reason is the benefit of faith. Faith brings understanding and vision to the believer. It is always the hope of the believer to see and know what he believes is true and existing. Invisible realities are seen when they are comprehended and grasped by the mind. We believe in the Risen Christ with the hope and desire to see him with our eyes in due time when we come to Him face to face in heaven.

Augustine clarifies in his other works such as in *Expositions of the Psalms* that the principle of faith comes first before understanding is appropriate and applicable to the Divine Revelation. The belief that God exists should be ac-

accompanied with reason. It is part of the human will to understand what lies in human belief. There are realities which we do not believe unless we understand them and there are realities which we do not understand unless we believe them (*Expositions of the Psalms*, 118; Salmond, 1983). Likewise in *Letters* he explains and rationalizes that “it is reasonable that faith precede reason with respect to certain great truths that cannot yet be grasped, however slight the reason is that persuades us to this, it undoubtedly also come before faith” (*Letters*, 120, 3; Teske et al., 2004). In scientific knowledge, the suspension of belief is necessary until the evidence asserts its certainty. So the principle that reason comes before faith applies to scientific knowledge and the principle that faith comes before reason applies to divine knowledge. In either case, Augustine teaches that love must reign over faith and reason. Love is the essential reason why a person hopes and understands. It is the love that moves a person to faith and understanding, to belief and reason.

4. COMPARISON OF THE UNDERSTANDINGS OF THE RELATION OF INDIVIDUAL AND COMMUNITY

Augustine set up and found a Christian community in Thagaste, Africa, composed of his friends and brothers, which had the goal of living in one heart and mind intent upon God. Many men, Christians, and non-Christians, were attracted and joined his community of brothers and friends. They lived and learned together under Augustine’s leadership and guidance. They devoted themselves to observing and practicing the teachings of the Church such as philosophical and theological discussions, good works, and acts of mercy towards themselves and their neighbours.

Augustine also kept in touch with his brothers and friends in far places through letters. In *Letter*, Nebridius, Augustine’s friend and student, described how Augustine devoted enough energy and patience to the affairs of his fellow citizens who made demands of his goodness and wisdom (Teske et al., 2004). Nebridius wrote to Augustine and expressed his appreciation and delight for Augustine’s letters: “I am as delighted to have your letters as I am to have my own eyes. For they are great, not in size, but for things they contain... be de-

lightful for me to hear because of their eloquence, easy to read because of their shortness, and salutary to understand because of their wisdom” (*Letter 6*; Teske et al., 2004).

In his community of friends and brothers, Augustine imparted the knowledge and wisdom he received from the Divine Truth. He shared his philosophical discoveries and research with the aid of the Sacred Scriptures. He solved his problems and doubts through dialogues and sharing with his brothers and friends of their wisdom and knowledge.

When Augustine went to visit Hippo, in North Africa, he was seized by the Christian community, who had the knowledge of his good works in his founded community of friends and brothers, and he was made a priest against his will. He took the call to be a priest as a call of the Divine Truth and he submitted his will to His will. His will was to do the will of the Father. When he resided at Hippo as a priest, he founded a monastic community. Again, after he was consecrated as Bishop of Hippo, he founded more communities composed of priests, nuns, and laymen. Howie points out that the purpose of all these communities was to prepare their members for a more thoughtful, reflective Christian participation in life, not to separate them from the world. (Howie, 2008). Many of Augustine’s students became bishops and great educators.

In *Individual and Community*², Edith Stein also investigates how valuation is community-forming. Although valuing the same values is not the sole method in forming a community, however it is a significant method. Values unite the community since they are the spiritual motivating factors. It is by the value of self-constitution or self-identification, that a person shares his own world with others. It is therefore the values that build the structure of the human person. Moreover, as emphasized by Edith Stein, a superfluous person takes credit only of the values of the hedonist which is the values of comfort and pleasure. The less superfluous person also considers the values of the hero which is appearance, glory, and courage. The values of the genius such as knowledge and brilliance indicate a deepness. But with the saint’s values, such

² This second treatise together with the first treatise entitled *Sentient Causality* are collected into one volume in her collected works translated by Baseheart and Sawicki. See Stein, E. (2000). *Philosophy of Psychology and the humanities*. ICS Publications.

as true, loving, and good, the person's profundity is realized. Thus, the profundity of the individual persons reveals the profundity of the community they impart (Stein, 2000).

In *Structure of the Human Person*, (2013), Edith Stein speaks of the community in its strict sense of the term and not just its common conception which is fleeting and temporary such as travelling companions or schoolmates. She speaks of the community where there is a long-life relationship between persons and that holds them together with lasting imprint. It is also a community of individuals with supra-personal bonds and rule-of-life formation. At the basis of every single human community, there is a universal community that embraces all, and it is called humanity. Furthermore, at the basis of a universal community, there could arise a single community with particular formations that are based on freewill and final rationalization of every individual person (Stein, 2013).

5. CONCLUSIONS

This comparative study on the philosophy of education of Edith Stein and Augustine in the threefold aspects of truth and love, faith and reason, and individual and community has shown the profoundness of their theories and practices which could be the guiding principles to those who are seeking to live a life that is centred on Christ. The values discussed are relevant instruments for the development of the educative community which is currently amid uncertainties caused by the common problems of learners and educators.

A well-defined and rich Augustinian and Steinian philosophy of education offers an opportunity for both students and teachers to design and redesign an effective development program and guiding principles for themselves toward a holistic transformation of the community and society. At the same time, it is a challenge for everyone to understand and adopt their philosophy of education in their way of teaching and learning.

With the profound teachings of Edith Stein and Augustine, the author recommends a further study of their philosophy of education which is to become a guide and guiding principle to both lay and religious in becoming better witnesses of Christ, the Teacher.

6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Augustine, & Bettenson, H. (Ed., Trans.). (1972). *The City of God*. Penguin Books.
- Augustine, Hill, E. & Rotelle, J. E. (Eds.) (1997). *Sermons, The Works of St. Augustine, vol. XI*, New City Press.
- Augustine, Hill, E. & Rotelle, J. E. (Eds.) (1991). *The Trinity, The Works of St. Augustine, vol. 5*, New City Press.
- Augustine, & Pilkington, J. G. (1943). *The Confessions*. Liveright Publishing Corp.
- Howie, G. (1969). *St. Augustine: On Education*. Henry Regnery Company.
- Nolan, A. M. (1993) *Edith Stein: A Study in Twentieth Century Mysticism*. Massey University.
- Nota, J. H. (1987). Edith Stein and Martin Heidegger. In: J. Sullivan (Ed.). *Carmelite Studies IV* (pp. 50-73). ICS Publications.
- Parsons, W. S.N.D. (1946) *Letters. The Fathers of the Church*. New York Fathers of the Church.
- Posselt, Teresia Renata de Spiritu Sancto, OCD. (1952) *Edith Stein*, Sheed and Ward.
- Salmond, D.D. (1983). *The Catechizing of the Uninstructed. Nicene and Post-Nicene Fathers*. CIMA.
- Salmond D.D. (1983). *Tracts on St. John's Gospel. Nicene and Post-Nicene Fathers*. CIMA.
- Salmond D.D. (1983). *Expositions of the Psalms. Nicene and Post-Nicene Fathers*. Eerdmans.
- Stein, Edith. (1992). *The Hidden Life, Essays Meditation Spiritual Texts, The Collected Works of Edith Stein*, ICS Publications.
- Stein, Edith. (2000). *Knowledge and Faith*. ICS Publications.
- Stein, Edith (2000). *Philosophy of Psychology and the humanities. The Collected Works of Edith Stein*. ICS Publications.
- Stumpf, S., & Fieser, J. (2008). *Socrates to Sartre and Beyond*. A History of Philosophy. Mc Graw Hill.
- Teske, R.J., S. J., ed., Ramsey, B. (2004). *Letters (Epistolae)156-210, The Works of Saint Augustine*. New City Press.
- Verhayen, L. (1991). *Rule*. New City Press.

RESEÑAS / REVIEWS

Reseñas / Reviews

ARANA, JUAN

(2023). *Filosofía natural*. Biblioteca de Autores Cristianos (BAC). 476 pp.

Hablando en términos amplios, no corremos el riesgo de equivocarnos si establecemos que la filosofía natural se ocupa de la reflexión sobre la naturaleza y el mundo natural. El problema que plantea una introducción tan deliberadamente genérica e inclusiva es que apenas informa de nada. La reflexión sobre la naturaleza como definición ciertamente concita tanto consenso como ambigüedad incluye, porque reclama, aunque lo haga veladamente, una aclaración acerca de quién es el sujeto que reflexiona, cómo reflexiona y qué objeto es ese al que, con mejor voluntad que entendimiento, llamamos naturaleza. En efecto, tras esta expresión aparentemente inocente (reflexión sobre la naturaleza), se esconde un entramado conceptual complejo que involucra objetos tales como ciencia, cosmos, azar, determinismo o lógica matemática, y en cuyo enfoque hay un fuerte componente diacrónico: de la búsqueda de un principio de la naturaleza en los presocráticos, a la búsqueda de la causa del movimiento en Aristóteles y el impacto de la nueva ciencia galileana y de la revolución científica del siglo XX.

Ciertamente, el título que ha escogido el profesor Juan Arana para su obra *Filosofía natural* es, a mi juicio, el más acertado de los posibles. La expresión *Filosofía natural* recoge el sentido de completitud en cuanto al tratamiento de las ideas fundamentales y los tópicos propios de la filosofía de la naturaleza que hace el autor, de modo que un título como “Una introducción a la filosofía

natural” sería insuficiente, o como “Filosofía de la ciencia” sería incompleto y parcial. El profesor Arana hace una auténtica filosofía natural asentada en las perspectivas clásicas e interpretando, desde ellas, las tendencias de la modernidad.

La voluntad de completitud de la obra que reseñamos aquí responde indudablemente a la intención del autor respecto de ella. En efecto, explica el profesor Arana en el prefacio que son numerosas las obras anteriores de su autoría sobre la temática, pero que la perspectiva de esta obra es novedosa. En sus manuales anteriores, el autor asumía una perspectiva principalmente sistemática y sincrónica de la filosofía natural, probablemente guiado por la pretensión de facilitar el acceso de los estudiantes a los conceptos más esenciales. El enfoque cambia esencialmente aquí. El autor, tras un reconocido ejercicio de reflexión, decide hacer un recorrido formalmente diacrónico por la evolución de la filosofía de la naturaleza, aunque esta búsqueda diacronía no pretende gestar un relato de una historia de la filosofía natural, sino la exposición sistemática de sus conceptos situándolos contextualmente en el modo como realmente han sido pensados, que es esencialmente evolutivo.

El profesor Arana estructura su obra en dos partes principales. La primera parte, titulada “Metafísica, Filosofía natural y Ciencia” es la que se ocupa de la presentación sistemática de la filosofía natural de un modo diacrónico. El título puede resultar misterioso en un primer momento. Sin embargo, no es difícil darse cuenta de que el hilo conductor de toda esta parte consiste en mostrar al lector la interacción entre la metafísica, la ciencia –entendida en sentido clásico como conocimiento cierto de la realidad– y la filosofía de la naturaleza. Dicho de forma insuficiente pero concisa, el autor justifica que un progresivo vaciamiento de la metafísica conduce a una disociación de las disciplinas científicas y a una reducción de estas, lo que finalmente repercute en la concepción misma de lo que es filosofía natural.

En la segunda parte, nuestro autor, asentado sobre los pilares conceptuales de la primera, discute un conjunto de aspectos selectos de gran actualidad y pertinencia. En algunos de los capítulos adopta la postura de un filósofo de la ciencia, para discutir, por ejemplo, sobre mecánica cuántica o edición genética. En otros, desde posturas más amplias de la filosofía natural, aborda cues-

tiones muy en boca de los filósofos contemporáneos, como el transhumanismo, o con importantes implicaciones éticas, como la filosofía de la mente.

El capítulo primero de la obra pretende ser una Introducción, y en él se aborda el objeto de conocimiento de la filosofía natural, qué significa hacer filosofía natural hoy y cómo se ha llegado al estado actual de la disciplina. Este recorrido está hecho, en palabras de su autor, obviando “pormenores eruditos” (p. 23). No sé si será debido a esta renuncia confesada, pero a este lector se le antoja que el aludido capítulo primero podría cumplir el papel que, en la *Crítica de la razón pura*, cumple el prólogo: podría servir, creo, como un resumen de rápido acceso para quien, por no disponer de tiempo suficiente para abordar la obra completa, necesita una inyección sucinta que le dé idea de la completitud del libro.

La primera parte de la obra que se está reseñando consta de siete capítulos (del II al VIII). En el Capítulo II, bajo el título “El cosmocentrismo de la visión griega y la física aristotélica”, el profesor Arana discute los dos cambios cruciales que acontecieron en la antigüedad y que son determinantes para entender el sentido de la ciencia y la filosofía natural. El primero de ellos es la pregunta por la *physis* que plantean los presocráticos, en la que subyace su visión unitaria del universo y su reclamo por un origen que le sirva de sustrato. El segundo es la revolución (el lector me permitirá esta palabra, no empleada por el autor) aristotélica, que, en su búsqueda de la *physis*, centra su atención en la dinámica del mundo y en el principio de causalidad. Esta perspectiva permite, ciertamente, entender el devenir de la ciencia posterior a la época del Estagirita. Asimismo, cosmológicamente, Aristóteles adopta el paradigma geocéntrico que, en el fondo, es un posicionamiento antropocéntrico, fruto de situar al hombre, que conoce, en el centro del mundo natural, como el profesor Arana explica con solidez.

La posición geocéntrica, imagen de un subyacente antropocentrismo, entra en crisis con el incremento del conocimiento colectivo acerca de la geometría de las cónicas (Apolonio) y otros aspectos, principalmente geométricos y trigonométricos, que dotan de densidad al análisis de las dimensiones físico-geométricas de la dinámica cósmica y hacen virar el modelo cosmológico geocéntrico en un movimiento de renuncia al fisicismo. Todo ello se desarrolla ampliamente en el Capítulo III, “El desencantamiento del universo y las raíces

cristianas de la ciencia natural moderna”, en el que, además, se ensalza la influencia de las figuras de San Agustín y Santo Tomás de Aquino como los grandes pensadores de la interacción entre la teología y la filosofía natural, que no es de opuestos, sino de síntesis, porque consiste en pensar la relación creador-criatura. El capítulo termina con una discusión sobre el caso Galileo, considerado como hito que da comienzo a lo que podemos llamar nueva ciencia y cuyas consecuencias desde el punto de vista de la filosofía natural ocupan los capítulos sucesivos del manual.

El surgimiento de nuevas corrientes naturalistas y panteístas durante el Renacimiento como oposición a las tendencias mecanicistas que empezaban a apuntarse, pero el subsiguiente triunfo de estas últimas, principalmente en el contexto de pensamiento racionalista y empirista, es objeto de discusión en el Capítulo IV, “Naturalistas, panteístas y mecanicistas”, y el Capítulo V, “Las complejas relaciones entre científicos y filósofos durante la Ilustración”. Las “complejas relaciones” de las que nuestro autor habla nacen del vaciamiento de la metafísica, la reducción de la ciencia a la consideración de las dimensiones extensas de los objetos materiales y la consiguiente adopción un método matemáticamente estructurado como paradigma del proceder científico. Esta tendencia reduccionista sostiene la solicitud expresa de divorcio que Galileo planteó contra la física aristotélica.

La novedosa consideración del hecho científico y la coronación definitiva del paradigma matemático alcanza en los *Principia* de Newton su momento álgido. La adecuación de la filosofía natural a este esquema viene de la mano, nada menos, que de Kant, como el profesor Arana discute en el Capítulo VI, “La ruptura de la unidad del saber a fines del siglo XVIII y sus consecuencias para la ciencia, la filosofía y la religión”. Este gran punto de inflexión deriva en el surgimiento de corrientes críticas con la filosofía natural clásica porque asumen las tesis mecanicistas, ya sea desde una perspectiva ontológica (como el materialismo) o gnoseológica (como el positivismo). El Capítulo VII, titulado “Idealistas, positivistas, materialistas”, se ocupa de este análisis.

La última revolución científica con un impacto serio en términos de filosofía natural acontece con los teoremas de incompletitud de la lógica matemática de Gödel, el surgimiento de la relatividad y el posterior desarrollo de la mecánica cuántica en la primera mitad del siglo XX. Hasta el momento, los

cimientos del paradigma mecanicista-matemático de la ciencia habían dado apariencia realista de solidez absoluta. Sin embargo, existen numerosos hitos científicos en los albores del siglo XX que suponen una crítica a esa pretendida hegemonía. El profesor Arana los discute de manera amplia, completa y profunda en el último capítulo de esta parte, titulado “Revoluciones y complejidades”. Indicaremos algunos para situar al lector. El estudio de las ecuaciones de Friedman y de las ecuaciones de campo de Einstein, en primer lugar, exigen renunciar al modelo mecánico newtoniano de un universo vacío, homogéneo e infinito en sus dimensiones espaciales que, a su vez, son independientes de su dimensión temporal, para concebir un modelo de espacio-tiempo tetradimensional que está “fabricado”, si se me permite el término, por la presencia e interacción entre sí de los cuerpos materiales.

El segundo hito por mencionar es el desarrollo de las ecuaciones de Schrödinger y la incertidumbre de Heisenberg, que nacen de los vertiginosos avances en el estudio de la física de partículas, y que suponen una crisis del determinismo que el paradigma matemático había impuesto hasta entonces en el quehacer científico. Finalmente, es destacable el trabajo de Gödel que, en su tesis doctoral, establece la necesaria existencia, en cualquier sistema matemático en el que quepa el infinito, de proposiciones cuya veracidad es indecidible. En consecuencia, la filosofía natural ha de lidiar con la inesperada pero esencial limitación de las disciplinas científicas con paradigma matemático en su pretensión de abordar el conocimiento del mundo natural.

Hasta aquí la primera parte de la obra, que es también la más extensa y, a mi modo de ver, fundamental. En la segunda parte (Capítulos IX a XV), nuestro autor discute en términos de la filosofía natural algunos aspectos esenciales de la ciencia contemporánea, verbigracia: la Interpretación de Copenhague de la función de onda de Schrödinger como una función de probabilidad y el consiguiente principio de incertidumbre de la mecánica cuántica; la problemática del evolucionismo y el naturalismo a la hora de explicar ciertas cuestiones como el comportamiento ético o la conciencia humana; el vitalismo en relación nuevamente a la conciencia; la situación de esta misma conciencia y la autoconciencia en la determinación de la especificidad de lo humano; el hecho de la libertad y su encaje en el paradigma científico de la biología, la física y la mecánica cuántica; las posibilidades y los límites del transhumanismo; y

finalmente, la consideración de las nuevas técnicas de edición genética y las fronteras éticas que deben ser consideradas al respecto de las potencialidades del acelerado desarrollo tecnológico en este sentido.

En definitiva, el lector percibirá indudablemente que *Filosofía natural* es un exhaustivo compendio de la materia de la que versa realizado con una extraordinaria solidez argumental y un lenguaje preciso, pero asequible. Nutre el intelecto, sin duda, como lo hacen con el cuerpo los frutos que se han dejado madurar lentamente en el árbol. Además, Juan Arana realiza una exposición, sistemática en el fondo y diacrónica en la estructura, que, a mi modo de ver, hace verdadera justicia al tema que trata y facilita, con mucho, su adquisición significativa. En definitiva, el estudiante encontrará en *Filosofía natural* una fuente garantista de aprendizaje, el investigador, una referencia sólida, y cualquier lector interesado en la filosofía natural, la tranquilidad que proporciona saber que los fundamentos de esta disciplina están sólidamente representados en su estantería.

ÁLVARO ANTÓN-SANCHO

Escuela Universitaria Fray Luis de León,

Centro adscrito a la Universidad Católica de Ávila (España)

ID ORCID 0000-0002-1901-3878

alvaro.anton@frayluis.com

JIMÉNEZ, LYDIA (DIR.), CID VÁZQUEZ, M^a TERESA (ED.)

(2023). *Aportaciones femeninas a una cultura humanista*. Fundación Universitaria Española. 404 pp.

Desde hace un tiempo, y especialmente a lo largo de los últimos años, se ha discutido a todos los niveles y en diferentes contextos la importancia de las Humanidades. En un mundo como el nuestro, eminentemente científico, industrializado y tecnológico predominan el utilitarismo y la inmediatez. La relevancia de las disciplinas humanas es valorada por pocos, y aún menos son quienes deciden estudiarlas, dedicando su vida a ellas.

Por otro lado, lo fundamental de la mujer en la sociedad y la vida también se está destacando cada vez más. La palabra “feminismo” está en boca de todos, y bien entendida o no, en su esencia hace referencia última al importante papel que tiene el género femenino en todos los ámbitos, aunque en muchas ocasiones siga pasando desapercibido.

Es por ello que esta lectura, con su título, nos ofrece un contenido prometedor en el que se hilan dos de las cuestiones más actuales de nuestra época, que se completan con un punto de vista histórico y humano. De la mano de expertos relevantes en diferentes disciplinas humanísticas iremos recorriendo la Historia, deteniéndonos en mujeres fundamentales de la misma. Ellas, muchas veces ocultas por un velo de misterio, se dan a conocer en estas páginas.

Desde un primer momento encontramos tres bloques principales en los que se organiza el contenido. Éste se clasifica en función de las disciplinas humanísticas a las que se han dedicado las figuras femeninas mencionadas, dotando por tanto de orden a la estructura y haciendo de la obra mucho más que un compendio de nombres y personajes.

En un primer bloque nos encontramos con cinco capítulos en los que se aborda la figura femenina en la antropología, los aspectos jurídicos y la ciencia. Con un primer capítulo de Pilar María Estellés se abre el tema de discusión al estudiar figuras más conocidas como Eleanor Roosevelt, o menos sonadas como Evdokia Uralova. A lo largo de sus apartados podremos seguir la evolución de diferentes aspectos legislativos, como la defensa de la igualdad censitaria, la igualdad racial y de sexos o las reclamaciones a favor de la abolición de la esclavitud, al igual que su influencia en la redacción de la Declaración de Derechos Humanos de 1948.

De la mano de la doctora Amalia Pedrero, especialista en cuestiones relacionadas con la lengua española, recorreremos una breve historia de las figuras femeninas en la Real Academia Española. La exhaustiva investigación que se plantea en este capítulo, con un análisis de los estatutos y bases de la Academia, acompañada con análisis de la presencia de la mujer en la misma nos proporciona una imagen completa del funcionamiento de este órgano de difusión cultural. Todo ello se acompaña por la presentación de las mujeres que, en algún momento de la historia, han logrado incorporarse al mismo.

Siguiendo el hilo de investigadoras relevantes, en el capítulo 3, escrito por Gloria Castellano, nos adentramos en el campo de las ciencias y la universidad. Tras un repaso por las primeras mujeres inscritas en la universidad española, pasamos a conocer los nombres de algunas que hicieron grandes aportaciones al campo de la ciencia. Especialmente, en el ámbito de la química y la investigación. En esta ocasión apreciamos un mayor reconocimiento, por lo menos en cuanto a la cantidad de premios y becas de las que fueron receptoras, no sin esfuerzo, como menciona la autora.

Cambiamos de tercio y nos acercamos a un punto de vista más antropológico con María del Rosario González. A través de sus palabras realiza una comparación entre la figura de la mujer y el espacio del hogar, intrínsecamente relacionado con el espacio urbano, la ciudad. Mediante un análisis filosófico y humano establece los elementos íntimos que en nuestro subconsciente caracterizan a la feminidad y cómo ellos son aplicados al calor y el acogimiento del hogar.

En una continuación del planteamiento antropológico, en este caso combinado con teología y pensamiento filosófico, la autora Sara Gallardo nos presenta el último capítulo de este primer bloque. En un claro ejercicio reflexivo y de pensamiento se nos presenta la intrincada cuestión de la dualidad humana, la complementariedad de las identidades varón/mujer. Estableciendo una relación con la dimensión suprasensible, en la que se encuentra Dios, se produce un análisis de los conceptos “hombre” y “mujer” entendidos dentro de la sexualidad humana. Se pone de relevancia la figura de Edith Stein como principal contribuidora al análisis de este pensamiento y al estudio de la pregunta: ¿qué significa ser mujer?

Comenzamos así el segundo bloque de contenidos, que consta de cuatro capítulos. En ellos encontraremos temas relacionados con la literatura y la filosofía, si bien ya se han planteado algunas cuestiones sobre pensamiento en el bloque previo. A lo largo del primer capítulo junto a María Consolación Isart nos retrotraemos a la Antigüedad Clásica. Esto se hace mediante el análisis de dos figuras fundamentales de su literatura: Andrómaca, esposa de Héctor, que aparece en la *Iliada* de Homero; y Antígona, protagonista del drama griego escrito por Sófocles y que tiene el mismo nombre. El contraste entre ambas es claro desde el momento en que sus personajes se presentan en las

respectivas obras, aunque lo que aquí se pone de relevancia es el papel destacado que se da a la mujer en los dos casos. Andrómaca como madre y esposa, Antígona como hija y hermana, cargan con pesos demasiado grandes para sí mismas pero continúan adelante guiadas por su conciencia, apoyando sobre todo a un personaje masculino destacado en la obra. Ambas son ejemplos de la literatura más clásica, origen de la occidental, que se utilizan posteriormente y hasta la actualidad como modelos de la figura femenina.

En un orden cronológico avanzamos hasta la Edad Media, donde la doctora Ana Rodríguez de Agüero estudia minuciosamente la persona santa de Hildegarda de Bingen. Tras un rápido recorrido por su biografía, en la que se distingue su solidez humana y dedicación a los demás, surge un análisis de la dimensión más filosófica e íntima de su persona. A través de su correspondencia con personajes como Bernardo de Claraval y de sus numerosas obras escritas se puede llegar a conocer la importancia que tiene en el panorama cultural y religioso de la época, aunque apenas podemos empezar a comprender la relevancia de su vida e interioridad espiritual. Intuyendo su humildad innata y profunda comprensión del mundo y de Dios, Hildegarda nos deja con ganas de conocerla mejor y se plantea como una de las figuras que más llaman la atención en esta recopilación de mujeres en las Humanidades.

Otro de los personajes más llamativos, y de más renombre dentro de la dimensión femenina de la filosofía es la figura de Edith Stein. Analizada por Miriam Ramos en el tercer capítulo de este bloque intermedio, pone en valor las importantes contribuciones de esta pensadora en los campos de la fenomenología y el tomismo. Su objetivo principal, además de establecer un diálogo entre estas dos corrientes filosóficas tan distantes en el tiempo, es profundizar y reflexionar sobre conceptos tan actuales como la empatía, y reivindicar la importancia de dar voz a las mujeres mediante el derecho fundamental al voto, eliminando el sufragio censitario. Sin duda, otra de las personas más fundamentales para el desarrollo de la mujer, con aportaciones imprescindibles en el campo de la filosofía.

Concluimos este apartado con la figura de Alice von Hildebrand, cuyo marido era conocido de los mismos círculos de pensamiento que la pensadora Edith Stein. Gracias a Raquel Vera podemos apreciar las similitudes de pensamiento entre ambas, al mencionar a Edith Stein como referencia para la prime-

ra. Esto va acompañado de un recorrido del contexto histórico y cultural de la época, que no solo influye en ambas pensadoras, sino que es el momento de más controversia y cambios de mentalidad de los últimos años. Destaca especialmente la evolución del feminismo como corriente y la explicación que se proporciona en este capítulo sobre la familia como base fundamental de la sociedad y la importancia del papel femenino dentro de la misma. Al igual que muchas de las voces femeninas mencionadas, la de Alice es otra que está profundamente impregnada de la mirada y la vocación cristiana, similar al caso de otras como la citada Hildegarda, entre otras.

Y para concluir nos adentramos en el tercer y último bloque en que se estructura esta obra, donde se abordan las aportaciones femeninas relevantes dentro del mundo de las artes y la poesía. Al considerar estos ámbitos se cierra de forma definitiva el círculo, tocando las disciplinas más básicas y conocidas dentro de las Humanidades.

Junto a la doctora María Arriola recorreremos el mundo de la pintura y conocemos a algunas de las artistas impresionistas más relevantes, ya con algo de renombre en su momento. Muchas de ellas resonarán más fuerte que otros personajes ya comentados, puesto que la labor de recuperar y restaurar su imagen se ha iniciado en la actualidad con ardua colaboración de museos, críticos de arte y exposiciones que visibilizan su obra cada vez más. Algunos de esos nombres son Berthe Morisot y Mary Cassat, a través de cuyas miradas nos adentramos en cómo era ser una mujer pintora en este periodo. El mundo pictórico se amplía con sus miradas, que se centran en el mundo que conocen, limitado a los espacios femeninos del hogar y la sociedad. Así, aparecen pinturas centradas en la maternidad, en escenas de la casa, ambientadas en un jardín o parque, junto a la infancia y otros espacios, que serán explorados de aquí en adelante.

Cambiamos de género con María Caballero, que nos introduce en el mundo del cine. Se plantea aquí una variedad de perfiles: guionistas, directoras, actrices... Todas ellas contribuyentes de una forma u otra a dar ese toque femenino al mundo hollywoodiense. En este capítulo, lleno de interesantes y abundantes recomendaciones cinematográficas, la información se clasifica por temas. Son tenidas en cuenta obras que reflejan la feminidad, la familia, la lucha por acceder al trabajo e incluso la violencia de género. Tanto con direc-

tores como con directoras, guionistas varones o mujeres y actores o actrices, en todas las mencionadas hay un elemento relevante que sirve para conformar la imagen actual de la mujer que persiste en nuestra sociedad.

El último capítulo nos llega de la mano de Ana Isabel Ballesteros, quien se centra específicamente en el mundo de la poesía. Poniendo de relevancia la aproximación de la lírica al misterio humano desde un primer momento, es destacable el avance en este campo durante el último medio siglo, tal y como nos transmite la autora. En un contenido estructurado por temáticas, recorremos la poesía sentimentalista, la reivindicativa, o el neosurrealismo, con análisis de poemas escritos por autoras en cada uno de los casos mencionados. Se hace también referencia a poetisas con temáticas en las que se menciona lo femenino, pero al ser ellas en quienes nos centramos, son las que ocupan el escenario principal.

A modo de conclusión tenemos unas palabras de la escultora Mariela Garibay, en las que reflexiona sobre la importancia del arte en nuestra sociedad actual. Tras hacer hincapié en lo fundamental de una dimensión artística en la educación humana, comparte un poco de su experiencia personal y su vínculo con la escultura.

Podemos establecer por tanto que se trata de un libro innovador, que analiza personajes desconocidos en la memoria colectiva, sacándolos a la luz y colocándolos en el lugar que merecen, otorgando un reconocimiento que el resto de la sociedad está en proceso de conceder. Aborda todos los puntos y ramas fundamentales del Humanismo, y puede servir como punto de partida para otras investigaciones, al igual que como información general de lo femenino dentro de diferentes disciplinas. Escrito por un conjunto de autoras con indudable experiencia en sus respectivos campos, una narración ligera que invita a la lectura y una maquetación agradable a la vista, se consolida como una obra de divulgación no sólo recomendable, sino imprescindible en su ámbito.

NURIA MARÍA RÍOS SÁNCHEZ
Universidad San Pablo CEU,
CEU Universities (España)
ID ORCID 0000-0003-0816-4694
nm.rios@usp.ceu.es

MERCEDES SÁNCHEZ MARTÍNEZ (ED.)

(2023). *La persona real ante el mundo virtual*. Universidad Católica de Ávila, Ávila, 2023. 279 pp.

La persona real ante el mundo virtual, editada por Mercedes Sánchez Martínez, es una obra relevante dentro del ámbito de la teología y la sociedad contemporánea. Este libro consta de siete capítulos escritos por diferentes autores. Cada capítulo analiza desde distintas perspectivas el impacto de la tecnología y las redes sociales en nuestra vida cotidiana, y cómo éstas están redefiniendo la forma en que interactuamos y nos relacionamos.

En España, 37,4 millones de personas utilizan las redes sociales, lo que representa aproximadamente el 80% de la población. Esta cifra ha crecido en más de 8,7 millones de nuevos usuarios desde enero de 2020, un aumento que se atribuye en gran medida a la pandemia y los consecuentes confinamientos. De acuerdo con los datos que se exponen en el libro, en promedio, se dedican 1 hora y 54 minutos diarios al uso de redes sociales en España. Las plataformas más populares son WhatsApp (como servicio de mensajería instantánea), seguido por YouTube, Facebook, Instagram, Twitter, Messenger, LinkedIn, Pinterest, TikTok, Snapchat, Twitch y Telegram.

El primer capítulo, “La lógica de la trampa digital y la inteligencia”, aborda el impacto que la tecnología digital y las redes sociales tienen sobre la atención y concentración humanas. El capítulo se enfoca en el fenómeno de la “dispersión digital”, una condición que se manifiesta cuando la atención se dispersa entre múltiples tareas o estímulos digitales, lo que puede llevar a un debilitamiento del rendimiento intelectual. Además, se proporcionan pautas para evitar la dispersión digital. Se enfatiza la responsabilidad individual de ser libre en el uso del mundo digital o convertirse en su esclavo. Se menciona a Carlo Acutis, un milenial que fue beatificado por el Papa Francisco en 2020 y es considerado el patrono de Internet, como un ejemplo de cómo la tecnología puede ser utilizada para el bien, superando los riesgos de ensimismamiento, aislamiento y dependencia que a menudo estas plataformas imponen.

En el segundo capítulo, “La lógica de la trampa digital y la inteligencia de la libertad”, se profundiza en las oportunidades y desafíos que presenta el

mundo digital. Ofrece una visión crítica y realista de cómo el uso indebido de la tecnología digital puede afectar nuestra libertad e inteligencia. La introducción reconoce las diversas oportunidades y herramientas formativas e informativas que nos ofrece el mundo digital. Sin embargo, se advierte sobre las posibilidades de un uso inadecuado de este mundo digital, haciendo necesaria una reflexión realista sobre la situación actual.

El tercer capítulo, “Los afectos y el mundo virtual”, se adentra en la compleja intersección de la afectividad humana y la interacción con el mundo digital. Este capítulo ofrece una profunda reflexión sobre cómo nuestras emociones y sentimientos pueden verse influenciados y manipulados por las interacciones digitales. Se destaca la complejidad de la afectividad humana y cómo esta dimensión puede verse ‘tocada’ por el mundo digital. Se observa que el mundo digital está diseñado para captar nuestra atención y nuestros afectos más primarios, y que exige una interacción y respuesta constante, inmediata, incluso irreflexiva o involuntaria.

El cuarto capítulo, “El fenómeno de la ansiedad: reflexiones de la psicología sobre lo virtual”, ofrece un análisis detallado de cómo la interacción con el mundo digital puede afectar nuestra salud mental, específicamente en términos de ansiedad. Este capítulo comienza destacando cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han cambiado nuestra vida cotidiana. Las TIC han modificado nuestras formas de enseñanza, trabajo, relaciones sociales e incluso ocio. Aunque estos cambios pueden ser positivos, también pueden tener consecuencias negativas.

El quinto capítulo, “La lógica de la trampa digital y la inteligencia”, se enfoca en cómo el mundo digital puede conducir a la dispersión y la pérdida de concentración. Se habla de cómo el mundo digital, especialmente las redes sociales, puede ser una fuente de distracción y dispersión. Se menciona que el uso excesivo de las redes sociales puede llevar a la adicción y a la fragmentación de la atención, lo que disminuye la concentración. Se sugieren varias estrategias para evitar la dispersión digital, como evitar el acceso rápido a las redes sociales, revisar el móvil en un horario concreto cada día, y apagar el móvil al entrar en la Iglesia o participar en una reunión o conferencia.

El sexto capítulo, “El empleo de las tecnologías en la escuela”, aborda las contradicciones que surgen al emplear las tecnologías en la escuela y cómo se

pueden abordar. En la introducción se destaca cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están presentes en la vida de todas las personas y en todos sus ámbitos, especialmente en la de los más jóvenes. Sin embargo, se menciona que un uso indiscriminado de las TIC puede limitar la capacidad de reflexión, el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación real, etc., al tiempo que incrementa la probabilidad de padecer déficit de realidad y baja apreciación por la belleza real de las cosas. Se enfatiza la necesidad de que todos los agentes educativos (docentes, alumnos y familias) desarrollen competencias digitales y conocimientos sobre el uso adecuado de esta tecnología. Se sugiere que la introducción de la tecnología en el aula debería tener en cuenta ciertos principios, como limitar el tiempo que se pasa frente a la pantalla para proteger de problemas físicos o psicológicos, y aplicar educación para la salud en el ámbito de la tecnología.

El séptimo capítulo, “Medidas de control parental: una aventura digital con nuestros hijos”, se centra en la importancia de la supervisión en el uso de la tecnología digital por parte de los niños. El capítulo comienza con una introducción que destaca cómo los niños de hoy serán los hombres del mañana y cómo, a pesar de que la tecnología es una herramienta poderosa para su desarrollo y aprendizaje, puede convertirse en un obstáculo si no se utiliza adecuadamente.

En este capítulo se habla de cómo los padres pueden tomar medidas para controlar el uso de la tecnología de sus hijos y protegerlos de los peligros potenciales del mundo digital. Se discute la importancia de establecer límites claros y consistentes en torno al uso de la tecnología, enseñar a los niños a ser críticos y conscientes de la información que encuentran en línea, y mantener una comunicación abierta con ellos sobre sus experiencias en línea. Se argumenta que, aunque la supervisión y el control son fundamentales, también es crucial enseñar a los niños a utilizar la tecnología de manera responsable y autónoma.

Además, este capítulo resalta la importancia de tener una presencia activa y participativa en la vida digital de los hijos, no solo para supervisar lo que hacen, sino también para entender mejor su mundo y poder guiarlos de manera efectiva. También se mencionan algunas herramientas y estrategias concretas que los padres pueden utilizar para supervisar y controlar el uso de la tec-

nología de sus hijos. Pongamos por caso el uso de software de control parental, la revisión regular de la configuración de privacidad de los dispositivos y las aplicaciones, y la promoción de actividades fuera de línea para equilibrar el tiempo de pantalla.

Se argumenta que, en última instancia, la clave para navegar con éxito por la era digital como familia es el equilibrio: compensar la tecnología con otras actividades, contrarrestar la supervisión con la enseñanza de la responsabilidad, y equilibrar la conexión en línea con la conexión en el mundo real. El capítulo concluye con la afirmación de que, a pesar de los desafíos que plantea el mundo digital, también ofrece oportunidades invaluable para el aprendizaje, la conexión y el crecimiento, siempre y cuando se utilice de manera consciente y controlada.

En resumen, *La persona real ante el mundo virtual* es una obra que invita a la reflexión sobre cómo la tecnología y las redes sociales están cambiando nuestra sociedad y cómo podemos navegar en este nuevo mundo de manera consciente y crítica. Es una lectura esencial para cualquier persona interesada en la intersección de la teología, la tecnología y la sociedad.

JORGE RAFAEL GONZÁLEZ TEODORO

Universidad Isabel I

ID ORCID 0000-0001-6137-7897

jorgerafael.gonzalez@ui1.es

NEWMAN, ELISABETH

(2022). *Divina abundancia. El ocio, base de la vida académica*. Editorial Nuevo Inicio. 285 pp.

Los trabajos que reivindican que la universidad debe trascender la mera formación de profesionales de alta cualificación, y que las instituciones de ideario católico tienen una responsabilidad y una forma significativas en esa trascendencia, son frecuentes y relevantes. Y si se tienen a la vista libros clásicos

y certeros como *Huid del escepticismo* de C. Derrick, *Las herramientas perdidas del aprendizaje* de D.L. Sayers; o algunos más recientes pero no menos agudos, como *Sin fines de lucro* de M.C.Nussbaum, *El rebaño excelente* de W. Deresiewicz o *La inteligencia religiosa* de G. Gómez- Ferrer, podría sospecharse que está todo pensado y escrito. Sin embargo, Elisabeth Newman en *Divina abundancia*, enfrenta de nuevo las cuestiones de la naturaleza y la misión de las universidades cristianas, con un resultado que sorprende.

Sorprende, en primer lugar, el perfil de la autora y las circunstancias que dan lugar a la obra: Newman es una destacada teóloga baptista que, como ella misma se define en su perfil en la web de una de las instituciones en las que está implicada “trabaja para edificar la unidad de la Iglesia y ampliar la visibilidad del cuerpo de Cristo ante los diversos desafíos culturales”.

(<https://www.upsem.edu/about/faculty/elizabeth-newman/>)

En este sentido, preside la Comisión de Doctrina Baptista y Unidad de los Cristianos de la Alianza Mundial Bautista y participa en la Delegación de la Alianza Mundial Bautista para las Conversaciones Teológicas con el Pontificio Consejo para la Promoción de la Unidad de los Cristianos. También es profesora universitaria, actualmente en la Universidad de Duke, aunque con amplia experiencia docente en universidades católicas como la de Notre Dame, en la que enseñó durante 12 años.

Precisamente a partir de esta experiencia docente en Notre Dame surge *Divina abundancia*: “al tiempo que trataba de ubicarme en un contexto católico, la cuestión de la identidad cristiana y la educación superior ocupó continuamente mi pensamiento durante esos años” (p. 17). Y a partir de la bendición que recibe en una eucaristía de final de curso, que ella percibe como un gesto de hospitalidad en medio de la fragmentación de la cristiandad, Newman cae en la cuenta de que la mayoría de las universidades “asumen que el culto tiene lugar en una esfera que poco nada tiene que ver con las disciplinas académicas o la búsqueda del conocimiento” (p. 18). Y con esta afirmación enlaza otra que supone el arranque del libro: “La ontología mecanicista fragmenta el ser académico, al tiempo que le impide a la universidad ver- y más aún disfrutar- su telos o fin” (p. 18).

La forma en la que Newman recorre y resuelve este problema en las páginas de *Divina abundancia* sorprende en dos sentidos. El primero por el diálo-

go constante de las cuestiones que el libro plantea con pensadores de las más diversas épocas, nacionalidades, campos de conocimiento y confesiones cristianas: desde San Agustín y Santo Tomás a Benedicto XVI, desde Josef Pieper a George Marsden, pasando por Robert Coles, Hannah Arendt, Matthew Levering, Dorothy Day o David Schindler. Son más de 150 figuras las que se citan, de forma siempre enriquecedora.

La segunda sorpresa es la precisión con la que se identifican y desentrañan los problemas, y por la originalidad de las propuestas que se establecen. Comienza Newman explicando de forma muy detallada la fragmentación del ser académico de las universidades cristianas, avanza apuntando que el ocio recatadamente entendido es una clave para rescatar la universidad redefiniendo tanto sus espacios como sus tiempos, y concluye reivindicando una universidad más honda: “El ser académico ante la misteriosa presencia de Dios no requiere simplemente de una metodología o de un mero arreglo tecnológico, sino que exige la clase de hábitos y de percepción que nos capacitan para ver por qué el amor por el saber y el deseo de Dios son una y la misma cosa” (p. 20).

La fragmentación del ser académico actual, Newman la explica en función de dos ejes: la asunción de unas narrativas distorsionadas y una ontología desfigurada; en el primer capítulo del libro se ocupa de las narrativas y en el segundo de la ontología. Las narrativas que- siguiendo a Newman- desfiguran la universidad son cuatro: la secularización, el desencantamiento, la excelencia académica y el pluralismo normativo. A lo largo del capítulo la autora explica el origen de cada una, evalúa sus efectos y revisa sus implicaciones, demostrando que “los hábitos y las prácticas de la modernidad nos han incrustado firmemente en unos patrones aplanados del ser académico” (p. 66).

La ontología desfigurada, que se desarrolla en el capítulo 2, implica en palabras de Newman “que la universidad moderna, y la modernidad en general, imagina el ser como desligado de toda orientación, lógica o profundidad inherente, concepción que deja a la universidad a la deriva, a merced del oleaje y sin brújula ni rumbo” (p. 67). Como alternativa se recorren las concepciones del ser y el bien de Santo Tomás, el ser y el logos de William H. Poteat y el ser y la comunión/amor de David L. Schindler, demostrando a través del pensamiento del Aquinate y los dos filósofos contemporáneos que el ser académico no es un fenómeno neutral, al que añadirle valores o significado. Se-

gún Newman, estos tres autores “tienen en común la crítica a todo dualismo que separe el ser del propósito, la mente del cuerpo, o la naturaleza de la gracia; es decir, a todos los dualismos que dejan la universidad desarbolada y a la deriva en un mar de interpretación infinita, y totalmente incapacitada para hablar de fines o propósitos” (p. 119).

El concepto de ocio, rectamente entendido se define en el capítulo 3. Aquí Newman pone a dialogar al Josef Pieper de *El ocio*, base de la cultura, con pensadores muy diversos y concluye este diálogo estableciendo que “el verdadero ocio se basa en la premisa de que el amor al prójimo, el amor al saber y el deseo de Dios son inseparables. Dicho ocio capacita a una comunidad para trasladarse desde la frugalidad hasta la abundancia. Aunque estar en la abundancia requiere esfuerzo, no se trata de un esfuerzo humano, sino de un don divino” (p. 155).

En el capítulo 4 Newman desarrolla las consecuencias del aplanamiento académico mencionado arriba y aclara como el ocio las supera. Las consecuencias del aplanamiento son tres: la fragmentación del espacio académico en disciplinas desconectadas entre sí, la relegación de los espacios no académicos (el ocio o la fe) a una esfera separada y la homogeneización de todos los espacios a través del pluralismo normativo. El ocio las supera al hacer espacio para la *studiositas* que Newman contrapone a la curiositas. La *studiositas* “entendida como la prosecución del conocimiento en el contexto de la participación en el amor y la sabiduría de Dios” (p. 184) hace espacio para la búsqueda de la Verdad y convierte el ocio en parte fundamental de lo académico. Mientras que la curiositas niega la posibilidad del ocio, ya que se caracteriza por una búsqueda desordenada del conocimiento, que resulta ser lo opuesto a un lugar de reposo, no entendida como algo pasivo, sino como una participación activa en la abundancia divina.

La *studiositas* como forma de practicar el ocio, concluye Newman, supera la separación entre la iglesia y la universidad, “pues el descanso en Dios es cosa de ambas” (p. 193). Este concepto de ocio se contrapone a la forma en que actualmente entendemos el tiempo como estresante y escaso. Un punto que se desarrolla en el capítulo 5, señalando las líneas de distorsión del tiempo en la universidad actual y proponiendo una concepción renovada con formas concretas para reconstruir el ocio en la universidad de hoy, que Newman llama “rituales de plenitud” (p. 195).

La clave de la distorsión del tiempo en la universidad actual tiene que ver con el consumo y la mercantilización: “el tiempo bueno es el tiempo productivo que puede ser medido por los signos del éxito: buenos trabajos, títulos en universidades prestigiosas, becas de investigación, publicaciones, etc /.../ ninguna de estas actividades es en sí misma un problema. La distorsión, empero, estriba en la pérdida del auténtico ocio y en la reducción del tiempo, bien a un esfuerzo utilitario, o bien a una pura pérdida” (p. 201). En este punto, Newman propone –siguiendo a Mathew Levering– introducir una concepción del tiempo enmarcada por una teología trinitaria que haría posible “una concepción del tiempo como intrínsecamente participativo, y una concepción de la libertad como don y respuesta” (p. 209). Esto abre un camino para la universidad se ajuste a los verdaderos ritmos de la realidad, que incluyen “la abundancia divina, la acogida y el don, modos todos ellos de hablar de la creación como orientada hacia la comunión con Dios” (p. 209).

Tres son los rituales de plenitud que Newman señala como prácticas transformadoras del modo de imaginar el tiempo que tiene la universidad: la oración cotidiana y comunal, la interdisciplinariedad y la recuperación de los espacios sagrados. “El tiempo como intrínsecamente participativo conduce a prácticas de oración y viceversa” (p. 224) plantea desde el punto de vista de la cotidianeidad de la oración, y en cuanto a lo comunal precisa. “Podría argüirse que cada cual puede rezar por su cuenta y a su tiempo. Pero hacerlo sería caer precisamente en el error que el tiempo participativo viene a denunciar: el tiempo participativo no es simplemente una elección personal, sino el modo de ser del tiempo creado” (p. 224).

La interdisciplinariedad es según Newman, una forma más reciente de ser en el tiempo abundante, siempre que se practiquen al margen de las liturgias de la productividad y el éxito: “las prácticas interdisciplinares pueden también constituir liturgias de atención al todo, a un ser abundante en el tiempo que trasciende la fragmentación de las disciplinas. En cuanto a tales, pueden convertirse en formas de ser, a la vez contemplativas y activas” (p. 225).

La recuperación de los espacios sagrados se plantea en *Divina abundancia*, se vincula con la necesidad que tienen los cristianos de abrazar el carácter sacramental del espacio y el tiempo, una concepción que hunde sus raíces en la convicción de que, en los sacramentos, Dios nos da signos salvíficos y sa-

nadores. Una comprensión que, explica Newman, se opone a la ontología aplanada “en la cual una cancha de baloncesto no difiere de un altar” (p. 231).

El último capítulo —el sexto— señala que la amistad es el hábito que permite recuperar la hondura en la universidad. Según Newman, la amistad permite superar los principales problemas de la universidad moderna. El primero, la acedia “el aburrimiento ontológico que impide a una persona o cultura desear un fin más alto” (p. 239). Pero también la fragmentación y el aislamiento profundos: “volverse poroso, permeable a una Sabiduría Divina que desea trabar amistad con nosotros” (p. 251).

Y es en este punto donde Newman concluye estableciendo una relación necesaria entre el amor al saber y el deseo de Dios: “Hablar de la Amistad Divina/.../ no es un modo de reducir a Dios a un amigote o compañero de juegos. Es más bien un modo de expresar que Dios, la fuente de todo cuanto es, desea estar en comunión con toda su creación. Sólo a la luz de esta lógica cósmica tiene sentido hablar del ocio como base de la cultura académica. La Abundancia Divina abre a la universidad a un Misterio tan rico, tan iluminador y tan profundo que excede todo su conocimiento humano, y al mismo tiempo constituye el principio de la sabiduría” (p. 262).

ELENA CEBRIÁN GUINOVART
Universidad San Pablo-CEU,
CEU Universities (España)
ID ORCID 0000-0002-1412-785X
ecebrian@ceu.es

Cuadernos de pensamiento

Seminario “Ángel González Álvarez” de Pensamiento

Fundación Universitaria Española

Normas de admisión y presentación de las colaboraciones

OBJETIVO Y ÁMBITO DE APLICACIÓN

Cuadernos de pensamiento es una publicación española de la editorial Fundación Universitaria Española (CIF: G-28433670), fundación inscrita en el Registro de Fundaciones el 24 de marzo de 1949. Es la revista del Seminario de pensamiento “Ángel González Álvarez” de la Fundación Universitaria Española. Se edita desde 1987 de forma ininterrumpida, actualmente con una periodicidad fija anual. Es una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA 7.0 (American Psychological Association). El cumplimiento de estos requisitos facilita su indexación en las principales bases de datos internacionales, garantizándose una mayor difusión de los artículos publicados y, por lo tanto, de sus autores y centros de trabajo.

Desde 1987 ha recogido en sus páginas el resultado de la investigación de numerosos autores españoles y extranjeros. Su objetivo es la investigación y difusión del pensamiento filosófico, jurídico, político y pedagógico, desde una perspectiva multidisciplinar. Se dirige a especialistas en la investigación filosófica, profesores y estudiantes de filosofía y humanidades, tanto en inglés como en español y con un alcance internacional.

Cuadernos de Pensamiento es una revista anual que mantiene dos secciones principales: Estudios y Miscelánea, y Reseñas. Publica exclusivamente artículos originales. Se redactarán preferentemente en español o inglés, aunque se podrá discutir la inclusión de otras lenguas bajo petición justificada.

Pueden ser enviados también informes, estudios y propuestas, así como selecciones de revisiones de literatura (*state-of-the-art articles*). Los trabajos deben ser originales y recoger resultados finales de investigación, además de no haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de publicación, siendo responsabilidad de los autores el cumplimiento de esta norma.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 0214-0284) y electrónica (ISSN-e: 2660-6070).

Ha sido evaluada e incluida en DOAJ (Directory of Open Access Journals), Redalyc, Catálogo 2.0 Latindex, ERIHPlus y REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico). Está indizada en Miar (Universidad de Barcelona), en Carhus Plus (Próximo catálogo), en Dialnet (Universidad de La Rioja). Ha sido incluida en la base de datos especializada de ESBCO de The Philosopher's Index with Full Text; y está clasificada en C.I.R.C. con una B en el área de Ciencias Humanas. Además tiene presencia en la mayor parte de bibliotecas universitarias y centros de investigación nacionales a través de la red de Bibliotecas REBIUN.

Alojamiento web: <https://revistas.fuesp.com/cpe>

Cada trabajo se identifica con un DOI (Digital Object Identifier System).

La revista es miembro de *Crossref*, está dada de alta en los servicios *Similarity Check* para detectar el plagio y en *Cited by* que proporciona acceso abierto a las citaciones de los artículos publicados. Cumpliendo de esta manera con los estándares de *I4OC* para citas abiertas.

NORMAS DE ADMISIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS COLABORACIONES

Todos aquellos artículos que no se ajusten a lo especificado en las normas para autores o no vengan acompañados por lo que a continuación se solicita serán desestimados de oficio.

1. Todos los escritos que se envíen para su publicación, tanto *Artículos* como *Reseñas*, deben ser completamente inéditos. Mientras están en proceso de evaluación o de edición, no deberán remitirse a ninguna otra publicación. Una vez hayan sido publicados, los autores podrán utilizar sus textos con total libertad, aunque citando siempre su publicación original en Cuadernos de Pensamiento.

2. La revista Cuadernos de Pensamiento publica artículos en español e inglés. El Consejo editorial se reserva el derecho de aceptar textos enviados en otras lenguas a la vista de la situación general del volumen.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

3. Serán considerados para publicación los siguientes tipos de trabajos:

ESTUDIOS: se consideran estudios trabajos filosóficos, jurídicos, o educativos, sobre la temática de la revista, que expongan con profundidad y rigor científico aportaciones novedosas o sean un resumen o síntesis de investigaciones precedentes. Tendrán una extensión entre 7000/12000 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias (en versión inglesa, máximo 7000).

RESEÑAS: se consideran Reseñas escritos donde se exponga con brevedad y concisión el contenido y valoración de una obra de reciente publicación relacionada con la temática de la revista. El escrito no superará las 2000 palabras ni será inferior a 1500.

4. Los *Estudios* se presentarán (en un único archivo Word) de acuerdo con el siguiente orden y estructura para facilitar el proceso de revisión anónima:

a) *Página de Título, y Ficha de autor.* La primera página contendrá: el título del artículo, en español e inglés, nombre y apellidos completos del autor. Junto al nombre ha de seguir la categoría profesional, número de ORCID, denominación completa de su universidad o centro de trabajo, correo electrónico, y dirección postal completa. La firma académica (nombre) ha de estar normalizada conforme a las convenciones internacionales para facilitar la identificación en las principales bases de datos. Y una

breve *nota bio-bibliográfica* señalando formación académica, cargos ocupados o premios recibidos y unas tres publicaciones a su elección.

b) *Página de Resumen, Palabras-clave, y lista de Referencias bibliográficas*. Una segunda página independiente debe contener el *título* del artículo, un *resumen* del contenido del artículo (150-250 palabras) y el listado de *palabras clave* en español (5 palabras), seguido de un *Abstract* en inglés y de *Keywords* con la misma extensión; incluirá asimismo la lista de *Referencias bibliográficas*.

c) *Texto del trabajo*. La tercera página y siguientes serán las dedicadas al texto de la investigación.

5. Los estudios se acompañarán de una carta de presentación asegurando la originalidad del artículo, pidiendo la consideración del mismo y la declaración de no envío simultáneo a otras revistas.

NORMAS PARA AUTORES

6. Los trabajos *serán enviados por el OJS 3*, que está implementado en el apartado de *Enviar manuscritos*. Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo será el responsable de correspondencia.

Cuadernos de Pensamiento acusa recepción de los trabajos enviados por los autores e informa por mail y en la plataforma del proceso de estimación/desestimación, y de aceptación/rechazo, así como, en caso de aceptación, del proceso de edición. En la Web oficial (sección Normativas) se ofrecen las normas completas de la publicación, el chequeo previo al envío, el formato de estructura de los manuscritos, la página de Título, la guía para el envío OJS del manuscrito (gestor), así como el protocolo de evaluación para revisores externos.

En el *período máximo de 30 días*, a partir de la recepción de cada trabajo, recibirán notificación de recepción, indicándose si se desestima o si se estima preliminarmente el trabajo para su evaluación por los asesores científicos. En caso de que el manuscrito presente deficiencias formales o no se incluya en el enfo-

que temático de la publicación, el Consejo Editor desestimará formal o temáticamente el trabajo sin opción de vuelta. No se mantendrá correspondencia posterior con autores de artículos desestimados. Por el contrario, si presentara carencias formales superficiales se devolverá al autor para su corrección antes del inicio del proceso de evaluación. La fecha de entrada del trabajo no computará hasta la recepción correcta del manuscrito. Se recomienda encarecidamente que se compruebe el manuscrito con el auto-chequeo antes de su envío.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

7. FASE PRIMERA. Análisis formal del artículo por parte del Consejo Editorial antes de remitirlo para su evaluación por pares. Cuadernos de Pensamiento rechaza el plagio y las prácticas fraudulentas, por lo tanto, toda contribución enviada para publicación será sometida a *un análisis de originalidad* antes de ser enviada a la evaluación por pares. Se comprueba que el artículo, desde un punto de vista formal (estilístico, ortográfico...), *se ajusta a las normas establecidas* por la revista Cuadernos de Pensamiento, en particular:

- a) si es original, o no;
- b) si su extensión se ajusta a la horquilla entre 7000 y 12000 palabras;
- c) si se ajusta a las normas APA (en su última versión), y
- d) si contiene los apartados requeridos (en especial, resumen/*abstract*, palabras-clave/*keywords*, lista de Referencias bibliográficas, etc.).

Si se considera que el artículo cumple las normas formales de manera adecuada, se pasa a la fase siguiente. En caso contrario, el artículo se devuelve al autor para que realice las modificaciones pertinentes. En esta fase suele consumirse un mes desde la recepción del artículo.

8. FASE SEGUNDA. Evaluación anónima por pares. Una vez superada la fase primera, el artículo es remitido a dos especialistas en la temática que constituye su objeto de estudio:

- a) Los informes son vinculantes y pueden concluir con los siguientes resultados: aceptar sin modificaciones, aceptar con modificaciones o rechazar.

b) En el caso de que haya conflicto entre los dos informes, se recurre a un tercer especialista cuya experiencia esté suficientemente reconocida.

c) La decisión sobre la publicación, o su motivado rechazo, será comunicada al autor antes de 90 días naturales, contados a partir de la aceptación formal del artículo. Cada autor se compromete a seguir las sugerencias de los revisores para modificar en su caso los trabajos aceptados para su publicación.

Los autores de artículos aceptados, antes de la edición final, recibirán las pruebas de imprenta para su corrección por correo electrónico en formato PDF, para su corrección ortotipográfica en un máximo de tres días. Únicamente se pueden realizar mínimas correcciones sobre el contenido del manuscrito original ya evaluado. Una vez aceptado finalmente el manuscrito, los autores presentarán la versión final en lengua inglesa o española (según la versión original), que garantizará su consulta y difusión internacionalmente. El texto traducido ha de tener obligatoriamente calidad profesional.

Los autores podrán acceder a la publicación de forma online, tanto en la versión artículo en prensa como en la final. Cada autor recibirá un ejemplar gratuito del número correspondiente. Se recomienda que, para el sostenimiento del proyecto editorial, se adquieran ejemplares impresos para su difusión gratuita entre colegas e instituciones. No obstante, es una recomendación con el fin de dar difusión, en ningún momento el autor está obligado a adquirir ejemplares.

Los autores se comprometen a ser miembros del Consejo Internacional de Revisores Científicos, una vez publicado su manuscrito, para los siguientes tres años de su publicación.

En el mes de octubre, el Consejo de Redacción selecciona, de entre todos los artículos aceptados, cuáles se incluirán en el número que se publica en diciembre de cada año e informarán de ello a los autores correspondientes.

Los autores de artículos en vía de publicación recibirán la prueba del texto tras ser compuesto tipográficamente, para su inmediata corrección. Procurarán corregir las pruebas (primeras y, si fuese necesario, segundas) en un plazo de quince días.

Una vez publicado, recibirán gratuitamente un ejemplar del correspondiente número de Cuadernos de Pensamiento, que se publica en papel y en formato electrónico en el sitio: <https://revistas.fuesp.com/cpe>

PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE ORIGINALES

9. Los originales se presentarán en formato A4 con márgenes personalizados (2,54 a la derecha, izquierda, arriba y abajo), una sangría de 0,5 cm al principio de cada párrafo, justificación completa e interlineado sencillo para el cuerpo del artículo. El texto se redactará en Word 7 o superior. Texto normal. Letra: Times New Roman, tamaño: 12. Texto de notas al pie: Times New Roman, tamaño 10. Títulos de epígrafes. Letra: Times New Roman, tamaño: 12, en versalita.

10. Los diversos apartados o secciones del artículo se numerarán del siguiente modo: 1.1.1., 2. 2.1. 2.2. Los títulos de posteriores subdivisiones deben seguir una ordenación alfabética, así: a) b) c), etc.

11. Las citas en el cuerpo del texto serán breves, y han de ir entrecomilladas: “así”. Para introducir un término explicativo dentro de una cita se usarán corchetes, como en el siguiente ejemplo: “La vinculación de ésta [situación especial] al fin del agente...”. Se evitará resaltar en texto con mayúsculas.

12. Como estilo, se empleará la *última versión del sistema APA* (séptima edición, <http://bit.ly/2JkuWs8>). Para citar en español vea el siguiente enlace: https://uc3m.libguides.com/guias_tematicas/citas_bibliograficas/APA

Artículo de revista, se seguirá esta pauta:

Electrónico o con DOI: Apellido/s, Iniciales del nombre (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista* (cursiva), *Volumen* (cursiva) (Número), pp-pp. <http://DOI> o <http://URL> Impreso: Apellido/s, Iniciales del nombre (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la publicación* (cursiva), *Volumen* (cursiva) (Número), p. / pp. (números de las páginas).

Ejemplos:

Cid Vázquez, M. T. (2020). La superación de la autorreferencialidad del bien común en las fuentes wojtylianas. *Cuadernos de pensamiento* (33), pp. 15-48. <https://doi.org/10.51743/cpe.60>

Alvira, R. (2017). El economicismo de los planes universitarios internacionales. *Cuadernos de pensamiento* (30), pp. 73-92.

Cita dentro del texto: (Alvira, 2017).

En el caso de libros, se seguirá esta pauta: [se omite siempre el lugar de edición]

Impreso: Apellido/s del autor/s, Iniciales del nombre. (año de publicación). *Título del libro* (cursiva). Editorial.

Electrónico: Apellido(s) del autor/s, Iniciales del nombre. (año de publicación). *Título del libro* (cursiva). Editorial. <http://url>

Autor/es (uno a dos). Se citan por orden todos los autores. Si son tres o más se cita el primero seguido de: et al. Si es una monografía sin autoría se escribe el título y luego la fecha:

Ejemplos:

Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Gedisa.

Melina, L., Granada, D. (2005). *Limiti alla responsabilità? Amore e giustizia*. Lateran University Press.

Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona. <http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>

Cita dentro del texto: uno o dos autores se citan siempre los apellidos (Melina y Granada, 2005). A partir de tres autores se cita únicamente el apellido del primero, seguido por “et al.” y el año (Martin et al., 2020).

Si se cita un texto en el cuerpo del artículo, se seguirán dos procedimientos distintos:

- Si se alude a una opinión del autor o se van a reproducir textualmente sus palabras, se dirá, por ejemplo: Sandel (2000).
- Si se quiere aducir un texto citado en las referencias bibliográficas en apoyo de alguna opinión, se dirá, por ejemplo: (Sandel, 2000).
- Si se quiere aducir un texto citado en las referencias bibliográficas, con indicación expresa de la página en cuestión, se dirá, por ejemplo: Sandel (2000, p.34) o (Sandel, 2000, p. 34), según los casos.

Capítulo de un libro: Cid, M. T. (2018). Las virtudes relacionales: prácticas de hospitalidad familiar. En S. Gallardo (Ed.). *Mujer, familia y trabajo* (pp. 97-118). Universidad Católica de Ávila.

Tesis doctoral impresa: Carravilla Parra, M. J. (2002) *Razón mística. Aproximación filosófica sobre la obra de San Juan de la Cruz* (Tesis doctoral). Fundación Universitaria Española.

Como norma general se recomienda adecuarse a cualquiera de los manuales editados sobre APA en su última edición (consultar en <http://normasapa.net/>).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

13. Al final del artículo, se deberá añadir una sección titulada *Referencias bibliográficas*, en la cual se listarán todas las publicaciones usadas en las notas. Debe estar ordenada alfabéticamente por apellido y, en caso de que existan varios trabajos del mismo autor, se ordenarán por fecha de publicación en orden ascendente. Esta lista será publicada de manera independiente en la versión online de la revista. A efectos de gestionar las referencias bibliográficas, es recomendable emplear la opción “Administrar fuentes” del menú “Referencias” de Word.

14. Para garantizar la correcta transcripción de los textos en griego, deberán estar escritos con la fuente Gentium, disponible gratuitamente para Windows, Mac y Linux Debian/Ubuntu en la siguiente dirección: http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site_id=nrsi&item_id=Gentium_download

Si se necesita usar caracteres de otras lenguas no incluidos en dicha fuente, será preceptivo emplear una fuente Unicode.

NORMAS PARA LAS RESEÑAS

15. Cada Reseña debe tener entre 1500 y 2000 palabras, y ser completamente original e inédita.

16. Salvo casos excepcionales, no se aceptarán reseñas de libros con más de tres años de antigüedad. Las obras recensionadas han de ser primeras ediciones, o bien reediciones con modificaciones sustantivas.

17. Para evitar conflictos de intereses, es preferible que no estén escritas por personas cercanas al autor del libro recensionado o que hayan colaborado en su edición o diseño. El autor de un libro recensionado no debe tener ascendiente profesional sobre el autor de la reseña, como es el caso de un director de tesis o de un miembro del mismo grupo de investigación.

18. Si es preciso incluir alguna cita diferente a la del libro que se está reseñando, se hará en el cuerpo del texto, entre paréntesis, siguiendo lo que se indica en los nn. 11 y 12. Si la cita es del libro que se está reseñando, basta con incluir el número de página, así: (p. 63), o (pp. 63-64). Al final de la reseña, el autor hará constar su nombre, su universidad, o afiliación sin incluir la dirección postal, y una dirección de correo electrónico.

AVISO DE DERECHOS DE AUTOR/A

Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

1. La Fundación Universitaria Española (y su editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en el punto 2.

2. Open Access. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) no se usen para fines comerciales; c) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

3. Condiciones de auto-archivo. Se permite y se anima a los autores a difundir electrónicamente la versión editorial (versión publicada por la editorial con sus logos, paginación, indicación del volumen y número de la revista, ISSN, DOI, etc.), para favorecer su circulación y difusión, y con ello un posible aumento en su citación y alcance entre la comunidad académica.

4. Los autores que quieran adquirir la versión impresa obtendrán un descuento de un 30% del precio de venta.

Cuadernos de pensamiento
Department of Philosophy “Ángel González Álvarez”
Fundación Universitaria Española

Standards for Admission and Presentation of Contributions

ABOUT THE JOURNAL. AIM AND SCOPE

Cuadernos de Pensamiento is a Spanish publication of the Fundación Universitaria Española publishing house (CIF: G-28433670), a foundation registered in the Registry of Foundations on March 24, 1949. It's the Journal of the Philosophy Department “Ángel González Álvarez” of the Fundación Universitaria Española. It has been published uninterruptedly since 1987, currently with a fixed annual periodicity. It is a peer-reviewed publication that uses the external peer-review system, in accordance with the publication standards of the APA 7.0 (American Psychological Association). Compliance with these requirements facilitates their indexing in the main international databases, guaranteeing a greater dissemination of the published articles and, therefore, of their authors and work centers.

Since 1987 it has collected in its pages the results of the research of numerous Spanish and foreign authors. Its objective is the investigation and dissemination of philosophical, legal, political and pedagogical thought, from a multidisciplinary perspective. It is aimed at specialists in philosophical research, professors and students of philosophy and humanities, both in English and Spanish and with an international scope.

Cuadernos de Pensamiento is an annual journal with two main sections: Studies and Miscellany and Reviews. It only publishes original articles. They should preferably be written in Spanish or English, although the inclusion of other languages may be discussed upon justified request. Reports, studies and proposals, as well as selected literature reviews can also be submitted. The works must be original and collect final research results, in addition to not having been published in any medium or being in the process of publication, the authors being responsible of complying with this rule.

The Journal is published in a double version: printed (ISSN: 0214-0284) and electronic (ISSN-e: 2660-6070).

Cuadernos de Pensamiento has been evaluated and included in DOAJ (Directory of Open Access Journals), Redalyc, Catálogo 2.0 Latindex, ERIHPlus and REDIB (Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge). It is indexed in Miar (University of Barcelona), in Carhus Plus (Next catalog), in Dialnet (University of La Rioja). It has been included in the ESB-CO specialized database of The Philosopher's Index with Full Text; and appears in the C.I.R.C. classification as *group B* Human Sciences. It also has a presence in most university libraries and national research centers through the REBIUN Library network.

Web hosting: <https://revistas.fuesp.com/cpe>

Each job is identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

The journal is a member of *Crossref*, it is registered in the *Similarity Check* services to detect plagiarism and in Cited by, which provides open access to citations of published articles. In this way complying with the *I4OC* standards for open citations.

STANDARDS FOR ADMISSION AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS

1. All articles that do not conform with what is specified in the instructions for authors or are not accompanied by what is requested below will be automatically rejected.

All the writings that are sent for publication, both Articles and Reviews, must not have been published elsewhere in any form. While they are in the review

or editing process within this Journal, they should not be submitted to any other publication. Once they have been published, the authors will be able to use their texts with total freedom, although always citing their original publication in Cuadernos de Pensamiento.

2. The Journal Cuadernos de Pensamiento publishes articles in Spanish and English. The Editorial Board reserves the right to accept texts sent in other languages if they are in accordance with the particular situation of the volume.

RULES FOR PUBLICATION

3. The following types of work will be considered for publication:

STUDIES: We will take into consideration Studies in the areas of philosophy, legal studies, education and pedagogy, and which are in accordance with the topic of the Journal. Studies should present novel contributions with depth and scientific rigor or should be a summary or synthesis of previous research (a review article). Contributions in Spanish should be between 7000 / 12000 words in length, including title, abstracts, descriptors, tables and references (articles submitted in English should not exceed 7000 words).

REVIEWS: We will consider reviews which assess a recently published work relating to the topic of the Journal, and where the arguments are briefly and concisely exposed. Reviews should not exceed 2000 words in length, nor should they contain less than 1500 words.

4. *Studies* should be submitted (in a single Word file) in the following order and structure to facilitate the anonymous review process:

a) *Title Page, and Author file.* The first page should contain: the title of the article, in Spanish and English, full name and surname of the author. Along with the name, you should include your title, ORCID number, full name of your university or institution, email, and full postal address. Make sure your name is standardized in accordance with what is recognized in the main databases. And a brief *bio-bibliographical note* indicating education, positions held or awards received and three publications of your choice.

b) *Summary Page, Keywords, and list of Bibliographical references.* The second page should contain the *title* of the article, a *summary of the content* of the article (an abstract of 150-250 words) and the list of *keywords* in Spanish (5 words), followed by an *Abstract* in English and a translation of the *Keywords*. This page should also include the *list of Bibliographical references*.

c) *Text of the work.* The third and subsequent pages should be dedicated to the research text.

5. Studies should be accompanied by a *cover letter* ensuring the originality of the article, a request for its consideration and a declaration that the paper is not being submitted to other journals for consideration.

RULES FOR AUTHORS

6. Manuscripts *are submitted through OJS 3*, which is accessed through the *Send manuscripts section*. All co-authors must register on the OJS platform, although only one will be responsible for correspondence.

Cuadernos de Pensamiento acknowledges receipt of the manuscript sent by the authors and informs the corresponding author by email and on the platform the acceptance process, and whether the manuscript has been accepted / rejected, as well as, in case of acceptance, the editing process. The official website (Regulations section) offers the complete publication standards, the check list prior to submission, the manuscript structure format, the Title page, the guide for OJS submission of the manuscript (manager), as well as the evaluation protocol for external reviewers.

Within a *maximum period of 30 days*, from the receipt of each manuscript, the corresponding author will receive notification of receipt, indicating if the work is rejected or if the work has been forwarded for preliminary evaluation by the scientific advisors. If the manuscript presents formal deficiencies or is not included in the thematic focus of the publication, the Editorial Board will formally or thematically reject the work. No further correspondence will be maintained with authors of rejected articles. On the contrary, if the manuscript

presents superficial formal deficiencies, it will be returned to the author for correction before the beginning of the evaluation process. In this case, the submission of the corrected manuscript will be taken as the submission date. It is strongly recommended that the manuscript be checked with the self-check list prior to submission.

PEER REVIEW PROCESS

7. PHASE ONE. Formal analysis of the article by the Editorial Board before submitting it for peer review. Cuadernos de Pensamiento rejects plagiarism and fraudulent practices, therefore, all contributions sent for publication should be submitted to an *originality analysis* before being sent for peer review. It is verified that the article, from a formal point of view (stylistic, orthographic...), *conforms to the norms established* by the Cuadernos de Pensamiento:

- a) if it is original, or not;
- b) if its length fits within the range between 6000 and 7000 words;
- c) if it complies with APA standards (in its latest version), and
- d) if it contains the required sections (especially, summary / abstract, keywords / keywords, bibliography, footnotes, etc.).

If the article is deemed to meet the formal standards adequately, it proceeds to the next phase. Otherwise, the article is returned to the author for the pertinent modifications. This process generally takes a month.

8. SECOND PHASE. Anonymous peer review. Once the first phase is over, the article is sent to two specialists in the subject matter of the study:

- a) The reports are binding and can conclude with the following results: accept without modifications, accept with modifications or reject.
- b) In the event of a conflict between the two reports, a third specialist whose experience is sufficiently recognized is used.
- c) The decision on the publication, or its reasoned rejection, will be communicated to the corresponding author within 90 days, counted from the

formal acceptance of the article. Each author undertakes to follow the suggestions of the reviewers to modify, where appropriate, the manuscript accepted for publication.

The authors of accepted articles, before the final edition, will receive the proofs for their correction by email in PDF format. These should be checked for typographic errors and returned within three days. Only minor corrections can be made on the content of the original manuscript once it has been through the peer-review process. Once the manuscript is finally accepted, the authors will present the final version in English or Spanish (depending on the original version), which will guarantee its international consultation and dissemination. The translated text must have a professional quality.

Authors will be able to access the publication online, both in the printed article version and in the final version. Each author will receive a free copy of the corresponding issue. It is recommended that, to sustain the editorial project, printed copies be acquired for free dissemination among colleagues and institutions. However, it is a recommendation for the purpose of dissemination, at no time is the author obliged to acquire copies.

The authors agree to be members of the International Council of Scientific Reviewers, once their manuscript is published, for the next three years after its publication.

In October, the Editorial Board selects, from among all the accepted articles, which ones will be included in the number published in December of each year and will inform the corresponding authors accordingly.

The authors of articles in the process of publication will receive the proof of the article after being typeset, for its immediate correction. A turnaround time of two weeks is generally expected of proofs, from the time that they are sent to the corresponding author.

Once published, they will receive a free copy of the corresponding issue of *Cuadernos de Pensamiento*, which is published on paper and in electronic format on the website <https://revistas.fuesp.com/cpe>

PRESENTATION AND STRUCTURE OF MANUSCRIPT

9. The text should be written in Word 7 or newer. Normal text. Font: Times New Roman, size: 12. Text of footnotes: Times New Roman, size 10. Headings. Font: Times New Roman, size: 12, in small caps.

10. The various sections or sections of the article should be numbered as follows: 1.1.1., 2. 2.1. 2.2. The titles of subsequent subdivisions must follow an alphabetical order, as follows: a) b) c), etc.

11. The citations in the body of the text should be brief and must be enclosed in quotation marks: “like this”. To introduce an explanatory term within a quotation, brackets should be used, as in the following example: “The linking of this [special situation] to the end of the agent ...”. Highlighting in uppercase should be avoided.

12. As style, the latest version of the APA system should be used (7th edition, <http://bit.ly/2JkuWs8>).

Journal article, this guideline should be followed:

Electronic or with DOI: Surname / s, First initials (Year of publication). Article title. *Journal title* (italics), *Volume* (italics) (Number), pp-pp. [http:// DOI](http://DOI) or <http://URL>

Printed: Surname / s, First name initials (Year of publication). Article title. *Publication Title* (italics), *Volume* (italics) (Number), p. / pp. (page numbers).

Examples:

Cid Vázquez, M. T. (2020). La superación de la autorreferencialidad del bien común en las fuentes wojtylianas. *Cuadernos de pensamiento* (33), pp.15-48. <https://doi.org/10.51743/cpe.60>

Alvira, R. (2017). El economicismo de los planes universitarios internacionales. *Cuadernos de pensamiento* (30), pp. 73-92.

Quote within the text (Alvira, 2017).

In the case of books, this guideline should be followed: [the place of publication is always omitted]

Printed: Last name / s of the author / s, initials of the name. (year of publication). *Book title* (italics). Editorial.

Electronic: Last name (s) of the author / s, initials of the name. (year of publication). *Book title* (italics). Editorial. <http://url>

Author / s (1 to 2). All authors are listed in order. If there are 3 or more, the first is cited followed by et al. If it is a monograph without authorship, write the title and then the date:

Examples:

Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Gedisa.

Melina, L., Granada, D. (2005). *Limiti alla responsabilità? Amore e giustizia*. Lateran University Press.

Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona.

<http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>

In-text quote. 1 or 2 authors always cite their surnames (Melina and Granada, 2005). From 3 authors, only the last name of the first is cited, followed by “et al.” and the year (Martin et al., 2020).

If a text is cited in the body of the article, two different procedures should be followed:

- If an opinion of the author is alluded to or his words are to be reproduced literally, it should said, for example: Sandel (2000).
- To adduce a text cited in the bibliographic references in support of an opinion, it should say, for example: (Sandel, 2000).
- If you want to present a text cited in the bibliographic references, expressly indicating the page in question, say, for example: Sandel (2000, p. 34) or (Sandel, 2000, p. 34), depending on the case.

Chapter of a book: Cid, M. T. (2018). Las virtudes relacionales: prácticas de hospitalidad familiar. En S. Gallardo (Ed.). *Mujer, familia y trabajo* (pp. 97-118). Universidad Católica de Ávila.

Printed doctoral dissertation: Carravilla Parra, M. J. (2002) *Razón mística. Aproximación filosófica sobre la obra de San Juan de la Cruz* (Tesis doctoral). Fundación Universitaria Española.

As a general rule, it is recommended to adapt to any of the manuals published on APA in its latest edition (see <http://normasapa.net/>).

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

13. At the end of the article, a section entitled *Bibliographic references or Bibliography* should be added, in which all the publications used in the notes should be listed. These must be in alphabetical order by surname and, if there are several works by the same author, they should be listed by publication date in ascending order. This list will be published independently in the online version of the journal. In order to manage bibliographic references, it is recommended to use the option “Manage sources” from the “References” menu in Word.

14. To guarantee the correct transcription of the texts in Greek, they must be written with the Gentium source, freely available for Windows, Mac and Linux Debian / Ubuntu at the following address:

http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site_id=nrsi&item_id=Gentium_download

If you need to use characters from other languages not included in that font, you should use a Unicode font.

STANDARDS FOR REVIEWS

15. Each review must be between 600 and 1200 words, and be original and unpublished.

16. Except in exceptional cases, reviews of books older than three years will not be accepted. The reviewed works must be first editions, or reissues with substantive modifications.

17. To avoid conflicts of interest, it is preferable that they are not written by people close to the author of the reviewed book or who have collaborated in its editing or design. The author of a reviewed book should not have a professional background over the author of the review, as is the case of a thesis advisor or a member of the same research group.

18. If it is necessary to include any quotation other than that of the book being reviewed, it should be done in the body of the text, in parentheses, following what is indicated in points 11 and 12. If the citation is from the book being reviewed, just include the page number, like this: (p. 63), or (pp. 63-64). At the end of the review, the author should state his name, his university, or affiliation without including the postal address, and an email address.

COPYRIGHT NOTICE

The works published in this journal are subject to the following terms:

1. The Fundación Universitaria Española (and its publisher) reserves the rights (copyright) of the published works and encourages and allows their reuse under the license of use indicated in point 2.

2. Open Access. The works are published in the electronic edition of the journal under a Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). They may be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed, provided that: a) authorship and the original source of publication (journal, publisher and URL of the work) are cited; b) they are not used for commercial purposes; c) the existence and specifications of this license for use are mentioned.

3. Self-filing conditions. Authors are allowed and encouraged to electronically disseminate the editorial version (version published by the publisher with their logos, pagination, indication of the volume and number of the journal, ISSN, DOI, etc.), to promote its circulation and dissemination, and with it a possible increase in its citation and reach among the academic community.

SVB HALITV FIDEI + IN ALTVM



ISSN 0214-0284



9 770214 028008