



14

eikasía
revista de filosofia

La selección de originales para publicación, se someten de manera sistemática a un informe de expertos externos a la entidad editora de la revista y a su consejo de editorial. Estos informes son la base de la toma de decisiones sobre su publicación o no, que corresponde en última instancia al Consejo de Redacción de la revista y a la Dirección de la misma.

BASES DE DATOS QUE RECOGEN LA REVISTA EIKASIA



CONSEJO DE REDACCIÓN

Eikasía Revista de Filosofía
www.revistadefilosofia.com

Consejo de Redacción (en constitución): Dr. Fernando Pérez Herranz (Universidad de Alicante), Dr. Patricio Peñalver (Catedrático Filosofía, Universidad de Murcia), Dr. Alberto Hidalgo Tuñón (Universidad de Oviedo), Dr. Román García (Dr. en Filosofía. Director Instituto de Estudios para la Paz), Mtro. Rafael Morla (Catedrático de Filosofía, Universidad de Santo Domingo, RD.), Dr. Antonio Pérez (Universidad de la Laguna), Dr. Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina, Dr. Felicísimo Valbuena (Universidad Complutense de Madrid), Dr. Jose Antonio López Cerezo (Universidad de Oviedo), Dr. Silverio Sánchez Corredra, Dra. Alicia Laspra (Universidad de Oviedo), Dr. Pablo Huerga Melcón, D. Mariano Arias, Dr. Jacobo Muñoz (Catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.) Dr. Félix Duque (Catedrático Historia Moderna Universidad Autónoma Madrid), Dr. Luis Álvarez Falcón (Universidad de Zaragoza).

Maquetado y diseño: Francisco Fdez. Yebra.
Secretaría de redacción: Noemí Rodríguez y Pelayo Pérez
Director Ejecutivo: Dr. Román García.

Edita: Eikasía Ediciones
Bermúdez de Castro 14 bajo c 33011 Oviedo. España.
T: +34 984 083 210 F: +34 985 080 902
www.eikasía.es
eikasía@eikasía.es
ISSN 1885-5679

INDICE

1.- Mariano Arias.

Dioses, extraterrestres y máquinas, Oviedo. España. pp.1-29.

RESUMEN

2.- Domingo Fernández Agis, Facultad de Filosofía. .

Foucault, ¿una teoría política?.Universidad de La Laguna. España pp.31-42.

RESUMEN

3.- Juan José Colomina Albiñana. Universitat de València

La cosmología estoica, pp.43-60.

RESUMEN/ABSTRACT

4.- Silverio Sánchez Corredera

Richard Rorty. La filosofía analítica, el neopragmatismo y el materialismo filosófico. Una ojeada en el óbito de R. Rorty, pp. 61-68.

5.- Noelia Bueno Gómez. Universidad de Oviedo.

Ortega y Gasset: razón y vida, pp. 69-95.

ÉTICA, DERECHOS HUMANOS Y COOPERACIÓN

1.- Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General de la ONU. Naciones Unidas A/61/L.67 Asamblea General, 7 de septiembre de 2007

Introducción del Equipo Nizkor, pp.97-116

2.- Rosa del Mar Moro González.

Pueblos indígenas y Derechos Humanos; ¿Derechos individuales y/o colectivos?, pp. 117-134.

RESUMEN

ESCAPARATE DE MIRADAS sección dirigida por Javier González Fernández

Lo que nos importa de Bergman.

JAVIER GONZÁLEZ FERNÁNDEZ. Oviedo, España, pp. 135-148.

El reflejo de una pérdida .

LAURA DÍAZ DÍAZ. Oviedo, España, pp. 149-154.

Naúsea, vértigo, osadía (notas filosóficas para una metafórica del negro en la cultura occidental).

LUIS QUILES PANDO. Sevilla. España, pp. 155-183.

RESUMEN/ABSTRACT

QUID PRO QUO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN. Sección dirigida por Julián Arroyo Pomada.

La ciudadanía en Europa.

Julián Arroyo Pomada, pp.185-187.

Princípioalismo e Pedagogia : entre a ética e a educação.

Ramiro Délio Borges de Meneses. Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Saúde – Norte (Gandra e Famalicão) Investigador do Instituto de Bioética, U. C. P., Porto, PORTUGAL, pp. 189-216

RESUMEN/ABSTRACT

Horario semanal del Área de educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las Comunidades Autónomas del Reino de España, s/p.

Eurycide. La Educación para la ciudadanía en el contexto europeo, s/p.

CALLE FILOSOFÍA

Lo mejor y lo bueno, por Javier López Alós, pp. 217-218.

Lo mejor y lo bueno, por Javier López Alós, pp. 219.

«Bitácora: Lo obvio 4. Caput mortem, pp. 221-245» por Pelayo Perez

EL TONEL DE DIÓGENES

Humoremas del humor y la comicidad por Antonio José López Cruces, pp. 247-250.

Crítica y Noticias de libros

Reflexiones sobre la idea de creencia en Hume. Resumen y análisis crítico de la obra de: Juan Andrés Mercado; El sentimiento como racionalidad: la filosofía de la creencia de David Hume. Ed. EUNSA, Pamplona, 2002. Salvador Centeno, Oviedo, España, pp. 251-264.

Boaventura DE SOUSA SANTOS /César A. RODRÍGUEZ GARAVITO (Eds.): El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita. Traducción de Carlos Morales de Setién Ravina Col. Libros de la Revista. Anthropos, Coedición con UAM-Cuajimalpa (México) 352 pp, pp. 265-267.

Miguel A. AGUILAR y Anne REID (Coords.). Tratado de Psicología Social. Perspectivas socioculturales. 384 pp. Editorial Anthropos, 2007. Coedición con UAM-Iztapalapa (México), pp. 269-270 .

Beatriz NATES y Stéphanie RAYMOND : Buscando la naturaleza. Migración y dinámicas rurales contemporáneas 126 pp. Barcelona, Anthropos, 2007, pp.271-272..

Dioses, extraterrestres y máquinas

Mariano Arias.

Oviedo, España

RESUMEN

El presente estudio se propone contribuir a la crítica materialista de la creencia y la mitología entorno al mundo sobrenatural, en su manifestación de la realidad de seres extraterrestres, en su relación con el avance tecnológico y la sacralización o divinización de las máquinas. Se establece un estado de la cuestión para permitir rastrear los orígenes de la mitología alienígena desde la prehistoria hasta los albores de la edad contemporánea, matizando elementos religiosos y delimitando las pseudocreencias y categorías científicas en los diversos géneros literarios (poéticos, narrativos, mitológicos, comics, etc.), cinematográficos y manifestaciones artísticas.

RÉSUMÉ

Cette étude se veut une contribution à la critique matérialiste sur la croyance et la mythologie du monde surnaturel, dans son expression de la réalité des êtres extraterrestres, et son rapport avec l'avance technologique et la sacralisation ou divinisation des machines. On établit un état des choses où l'on explorera les origines de la mythologie alienigène depuis la préhistoire jusqu'à la naissance de l'âge contemporaine et où l'on restreindra les pseudo-croyances et les catégories scientifiques dans les divers genres littéraires (poétiques, narratifs, mythologiques, bandes-dessinées, etc.), cinématographiques et différentes manifestations artistiques.

Dioses, extraterrestres y máquinas

Mariano Arias.

Oviedo, España

RESUMEN

El presente estudio se propone contribuir a la crítica materialista de la creencia y la mitología entorno al mundo sobrenatural, en su manifestación de la realidad de seres extraterrestres, en su relación con el avance tecnológico y la sacralización o divinización de las máquinas. Se establece un estado de la cuestión para permitir rastrear los orígenes de la mitología alienígena desde la prehistoria hasta los albores de la edad contemporánea, matizando elementos religiosos y delimitando las pseudocreencias y categorías científicas en los diversos géneros literarios (poéticos, narrativos, mitológicos, comics, etc.), cinematográficos y manifestaciones artísticas.

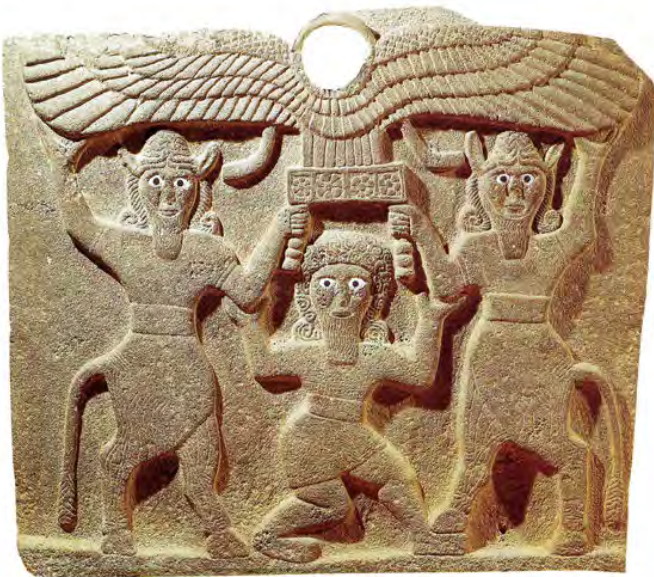
RÉSUMÉ

Cette étude se veut une contribution à la critique matérialiste sur la croyance et la mythologie du monde surnaturel, dans son expression de la réalité des êtres extraterrestres, et son rapport avec l'avance technologique et la sacralisation ou divinisation des machines. On établit un état des choses où l'on explorera les origines de la mythologie alienigène depuis la préhistoire jusqu'à la naissance de l'âge contemporaine et où l'on restreindra les pseudo-croyances et les catégories scientifiques dans les divers genres littéraires (poétiques, narratifs, mythologiques, bandes-dessinées, etc.), cinématographiques et différentes manifestations artistiques.

Los últimos decenios de este milenio han visto surgir el renacer de un personaje que bajo nombres, formas o aspectos diversos, recorre la historia del hombre desde los primeros balbuceos técnicos de la prehistoria y desde que la escritura se consolidó como manifestación material del relato, del *mito* y del *logos*. No sólo la narrativa literaria (el género de la ciencia ficción) sino la cinematográfica o la propia religión han estudiado su origen, manifestación y sustancia. La figura del alienígena o extraterrestre, la propia del robot en tanto máquina exenta al cuerpo humano quedan delimitados en la actividad intelectual e imaginaria. También su estudio ha sido objeto hasta el presente de diversidad de interpretaciones por parte de las ciencias categoriales, sociales, humanas, antropológicas o religiosas.

Pero si los nombres son distintos (a veces aspectos o atributos del prototipo) uno sólo parece designarlo más comúnmente, y así con el vocablo «extraterrestre» acaso se quiera significar no tanto la voluntad sustitutiva de un Dios como depositar en él la frustración o el deseo interno de trascendencia e inmortalidad. Ciertos acontecimientos literarios, cinematográficos o hechos *realmente* acontecidos en estos últimos años (y decimos *real* aun cuando su explicación queda sujeta a la prueba de la verdad) propician el interés creciente por los extraterrestres. Citemos algunos de estos paradigmas: la presencia del cometa *Hale-Bop* en su órbita más cercana a la Tierra desencadenó el suicidio de unos jóvenes en EE.UU., el lanzamiento de la nave espacial Mars Pathfinder al planeta Marte, el Proyecto SETI de búsqueda de inteligencia extraterrestre propiciado y divulgado por Carl Sagan, las películas *Independence Day*, *Contact* o *Misión a Marte*, el éxito de la serie televisa *Expediente X*, etc., por no citar el incremento de revistas editadas en España que dedican al tema amplios espacios y números extraordinarios (“Próximo Milenio”, “Más Allá de la Ciencia”, “Enigmas”, “Muy Interesante”, “Karma 7”, etc.), o los espacios radiofónicos de distintas cadenas (“IV Milenio” de la SER, el programa radiofónico dirigido por Iker Jiménez, es un ejemplo de esta divulgación de fenómenos paranormales pseudocientíficos producto de imaginaciones cuando menos mistericas e irracionales). Espacios que siguen la estela histórica de las primeras revistas, la británica *Flying Saucer Review*, la francesa *Lumières dans la Nuit*, la *Planète* de Jacques Bergier y Louis Pauwels, o la española *Horizonte*.

1. Cabe, desde luego, esbozar una definición de extraterrestre en este tiempo de desafíos tecnológicos, teniendo en cuenta tanto la literatura como los testimonios individuales recogidos hasta el presente. Podría ser de este tipo: «extraterrestre», a nuestro juicio, sería una entidad no personal, no humana, ajena a la Tierra por propia definición, y con la cual cabe establecer una relación, bien personal, es decir, físicamente (por ejemplo hablando, orando, adorando), bien extrasensorial, telepática, aunque es fundamental que su morfología sea cuestión de criterios dispares, contradictorios, y los ejemplos son casi infinitos: desde la propuesta de Spielberg en *E.T.* hasta los marcianos, hombres verdes, lagartos, diferentes a los *Gremlins*, los animales buenos, o los *Criters*, animales salvajes; seres, en fin, de energía desconocida, «supermanes», etc., etc., casi siempre animales con apariencia humana (aunque no sean más que una máscara cuando se presentan ante humanos).



Relieve describiendo a Gilgamesh entre dos dioses-hombre soportando las dos alas del Sol. Tell-Halaf. Siria, 4.000 an.era.

No creemos, sin embargo, que los extraterrestres sean una materia privilegiada, única, de la ciencia ficción, la religión del futuro puede tener, ya la está teniendo, como base a los extraterrestres (los davinianos, distintas sectas americanas y europeas, las estadísticas estadounidenses de un altísimo número de fieles creyentes en seres extra-

terrestres inteligentes, etc.). Y ello sin menoscabo de reconocer la posibilidad de vida en otros centros de nuestro sistema solar o de otros sistemas distintos. Suponemos que, ajena al campo científico (salvo en las conjeturas propias de su estudio), tal materia ha sido tratada de distintos modos desde el principio de la humanidad en el amplio campo de la imaginación, y siempre, desde luego, en función directa de los logros experimentados en el campo científico (el de las ciencias categoriales, positivas: física, química, etc.).

En lo que concierne a los orígenes de los seres *no terrestres*, sus manifestaciones e interpretaciones se encuentra un elenco variado de escritos dedicado a este tipo de género literario ficticio, “científico” o imaginario. Antonio Ribera fue uno de los primeros impulsores en España, ya en los años cincuenta, de lo que se denominaría “primera generación” de investigadores OVNI. Junto a otros ufólogos como Eduardo Buelta y Màrius Lleget llevó a feliz término la creación del *Centro de Estudios Interplanetarios (CEI)* de Barcelona, una entidad dedicada a la investigación del fenómeno OVNI. Con el tiempo Antonio Ribera se constituirá en un referente nacional y mundial del “movimiento ufológico”, mentor de una generación entre las que se encuentran Juan José Benitez, Javier Sierra o Iker Jiménez, entre otros.

Uno de los referentes mundiales en este campo, y de enorme influencia en los círculos de creencia extraterrestre tanto española como internacional, fue Peter Kolosimo quien se ha esforzado en los años setenta por investigar las formas, características y taxonomía de los OVNI y extraterrestres en la Prehistoria, es decir, en la etapa anterior a la escritura, al signo textual, al “grafismo lineal” como denomina las primeras escrituras, con acierto expresivo, Paul Ricoeur. En el libro *Astronaves en la Prehistoria* (1974) Kolosimo hace un esfuerzo de interpretación por constreñir cientos de manifestaciones pictóricas, ideográficas y grafismos a la singular manifestación de representación gráfica de extraterrestres y naves espaciales. Para ello se apoya en los estudios de campo de André Leroi-Gourhan y la interpretación que llevó a cabo el famoso ufólogo Aimé Michel en el artículo “Palaeolithic UFO-Shapes”, publicado en la revista *Flying Saucer Review* (vol.16, nº2, mayo-junio 1970). Este último, acerca de algunas manifestaciones pictóricas de la cueva de Altamira, La Pasiega o Lascaux, escribe:

Es desconcertante el hecho de que los hombres primitivos del período magdaleniense vestidos de pieles animales y armados con hachas de piedra, hubieran podido concebir objetos tan parecidos a máquinas sustentadas por cuatro patas, provistas de antenas y escalas. Y lo que aumenta nuestro estupor es la figura humana, que nos da una idea de las dimensiones del «aparato» que tiene encima. ¡Son las dimensiones del LEM, del «módulo lunar» americano!

Peter Kolosimo comenta exhaustivamente los signos y formas expresivas paleolíticas apoyándose en la autoridad ufológica de Aimé Michel. Afirma que “reprodujeron muy fielmente todo lo que querían reproducir. Su veracidad era absoluta”. Y Aimé Michel, respecto de lo que denomina OVNI, escribe:

Si estas obras no representan nada, hemos de preguntarnos cómo es posible que artistas tan apegados al realismo en cualquier otro campo expresaran sus fantasías imaginando de modo preciso, con sorprendente exactitud, aquellas formas cuya existencia demostraría de 15.000 a 20.000 años más tarde el «Informe Condon».

Respecto de las formas de los seres extraterrestres el propio Aimé Michel describe de este modo las figuras “humanoides” no terrícolas representadas en *Pech Merle*, Lot, en Francia, de hace 15.000 años:

Tiene un cráneo enorme, el mentón puntiagudo, carece de orejas y los ojos son representados por líneas oblicuas, alargadas hacia arriba.

2. Desde nuestra perspectiva parece pertinente señalar lo siguiente: acaso la ciencia ficción tenga sus orígenes (en el sentido de hacer permeable los datos de la experiencia al proyecto explicativo de los fenómenos, deshacer la ignorancia, etc.) en Platón (por ejemplo, con *La Atlántida*), en la *Epopéya de Gilgamesh* (personaje que Peter Kolosimo estudia desde el punto de vista de la consideración de ser no terrestre) en los relatos del Diluvio Universal (2.400 a.n.E.) tal como se encuentran, por ejemplo, en el *Enuma Elish* o en *Génesis*. Aunque tal cuestión debe precisar los parámetros pertinentes, la intencionalidad explicativa de los fenómenos interpretados, el nivel de conocimientos de hace 3.000 años, por ejemplo, frente al saber científico y tecnológico del siglo XX (y en su caso del XIX: Julio Verne, etc.), es decir, la «inocencia» del hombre que enuncia en una fecha el regreso explicativo a fuentes primarias, originarias.

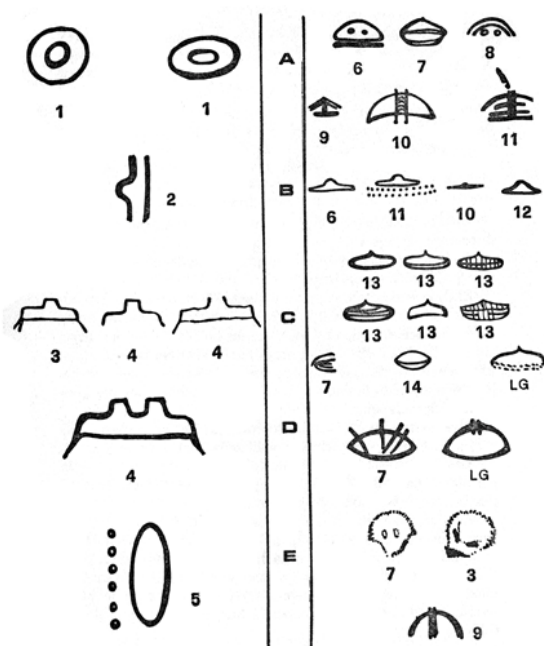
Pero tal vez la ciencia ficción de la última generación haya consolidado su capítulo en función del desarrollo de las nuevas tecnologías y el agotamiento de temas narrativos clásicos. Heredera natural de las premisas literarias desarrolladas desde la

antigüedad (siguiendo la tradición de la mitología, de H.G. Wells, también del relato filosófico *Micromegas* de Voltaire —aun con propósitos moralizantes— o del Luciano de Samósata del siglo II, pero también con el Aldous Huxley de *Un Mundo Feliz*, alejado éste desde luego de la visión de extraterrestres pero que inaugura un enfoque del futuro del hombre aquí pertinente, como la famosa narración cinematográfica de *Metrópolis* de Fritz Lang, o las narraciones extraordinarias de H.P. Lovecraft o Flash Gordon, etc., etc) la ciencia ficción ha dado un salto cualitativo, y ello si constatamos que su repertorio es amplio: *La Tierra contra los Platillos Volantes*, dirigida por Fred F. Sears en 1956, es ya una película de culto en la historia cinematográfica de la ciencia ficción-extraterrestre. En esta película se interpreta por primera vez el tipo de OVNI como lo conocemos en la actualidad, es decir, de forma redonda, con la cabina protegida por dos platos semejantes y con giro inverso, a la vez que se le imposta un sonido ululante. Tim Burton con *Mars Attacks!*, se permitió homenajearla en algunos planos copiando literalmente pasajes enteros. Guiones de Arthur C. Clarke o Stanley Kubrick, creaciones como *Poltergeist*, *Independence Day*, *Alien*, la serie televisa *V*, o *Men in Black*, *Contact*, *Los invasores de cuerpos*, *Species*, etc. han situado a este género entre los más fértiles del arte cinematográfico. En cualquier caso, las distintas interpretaciones o exposiciones literarias, sean o no fundadas en conceptos míticos, suponen un deseo implícito de trascender el presente, augurar el futuro, asentar el orden de cosas presente o transformar el pasado desde un punto de vista que, aun suponiendo una base científica, desborda su estricto marco. Y ello sin menoscabo de la base ética y no simplemente estética expresada por la literatura (y en su caso la narrativa cinematográfica), cuya manifestación más antigua conocida hasta el presente se encuentra en los relatos iraníes y bíblicos. Uno de los últimos relatos cinematográficos, *Invasión*, del director Oliver Hirschbiegel, no esconde la nueva interpretación que sobre este fenómeno revisamos. Basada en la novela de Jack Finney el guionista David Kajganich señala:

En la novela de Finney, la presencia extraterrestre simplemente quiere sobrevivir. Pero la supervivencia adquiere formas distintas. Sólo hay que mirar a nuestro alrededor hoy en día para darse cuenta de que en nuestro mundo el poder no inspira nada más que el deseo de conservarlo y de eliminar todo lo que pueda amenazarlo. No es una casualidad que el vehículo de esta invasión aterrice en el centro neurálgico del país, Washington DC.

La interpretación que cierta literatura fantástica y hermética contemporáneas

hace de los textos bíblicos y descubrimientos arqueológicos, ignorando en ocasiones su estricto marco mítico, va dirigida hacia el fin que marcará buena parte de los textos referidos al fenómeno extraterrestre: que desde el principio de la humanidad la presencia de vida ajena fue decisiva, no sólo para que el hombre fuera inteligente sino que los propios extraterrestres participaron de distinto modo, y según las distintas dimensiones en las que se les colocaran, para la propia vida material humana. Consecuentemente, las pirámides de Egipto se construirían bajo esta atmósfera extraterrestre; el tabernáculo de los judíos en su éxodo hacia la Tierra prometida no sería sino una enorme pila atómica abastecedora de energía para las naves extraterrestres; el carro que trasladó a la otra vida a Isaías (acaso al cielo o al espacio intergaláctico) sería un OVNI, como también ciertas figuras de la Puerta del Sol de Tiahuanaco que representarían una escafandra espacial y un motor a iones solares respectivamente, o el famoso «astronauta del valle del Cauca» en Colombia, etc., etc. Sin olvidar la amplia literatura en forma de cuentos, *comics*, fotografías y formatos diversos refiriendo las vicisitudes de “robots alienígenas”. En clave OVNI es interpretada también la personalidad de Jesús, pero también los escritos bíblicos, el *Éxodo* o el *Levítico*; éste es el pensamiento del estigmatizado Giorgio Bonnomani, fundador de la “Fraternidad cósmica”, heredero directo de otro estigmatizado, Eugenio Siragusa. Su “filosofía” sería esta: los seres de otro mundo nos visitan desde el principio de los tiempos para advertirnos del peligro en el que está sumida la Humanidad y del cataclismo esperado, así como del inminente fin del mundo.



Signos hallados en grutas de la región francocantábrica por Aimé Michel (30.000 10.000 a. n. era).

El fondo del asunto ha sido tratado por distintos autores dedicados al fenómeno extraterrestre y que alcanzaron éxito en los años setenta. Sin olvidar la famosa *Ecuación de Drake* y la *Paradoja de Fermi*. Fórmula, la de Drake, ideada por el astrónomo Frank Drake hacia 1960 que se proponía establecer la probabilidad del contacto con una civilización extraterrestre siguiendo unas variables entre las que se incluían el número de planetas habitables. Otros dos autores Taylor y Boan plantean una revisión de esas teorías, acaso más conservadoras, fundadas en la posibilidad de que los alienígenas no pueden viajar más rápido que un 10% de la velocidad de la luz. Después de establecer las pertinentes ecuaciones matemáticas llegan a la conclusión de que nuestra galaxia, la Vía Láctea, comprende miles de especies alienígenas inteligentes, y existe una “alta probabilidad” de que alguna de esas civilizaciones aterricen en la Tierra con la frecuencia de un siglo.

Con mayor o menor fantasía, ciencia y método, se pueden encontrar los siguientes libros: *En busca de extraterrestres*, de Alan Landsburg; *OVNIS: el fenómeno aterrizaje*, de Vicente Ballester; *Nuestros vecinos del cosmos*, de Gunter Paul; *Los hombres de negro y los Ovnis*, de Pablo Zerpa; *100.000 kilómetros tras los OVNIS y El enviado* de Juan José Benítez; *El misterio de Umno*, de Antonio Ribera al que nos

hemos referido anteriormente, el ya citado *Astronaves en la Prehistoria*, de Peter Kolosimo, etc., etc. Desde luego hay que mencionar a Brinsley Le Poer Trench, presidente del “International Sky Scouts” (Los Exploradores Internacionales del Cielo), y su obra *The Flying Saucer Story* (*La Historia de los Platillos Volantes*), de enorme influencia en la década de los cincuenta.



“Alienígena” accidentado en Roswell (Nuevo México, EE UU). Fotograma de una película considerada un fraude y supuestamente rodada en 1947 por las Fuerzas Aéreas de Estados Unidos.

En cualquier caso la *tecnolatría* de nuestro tiempo, ya en el siglo XXI, se ha situado en un plano distinto: los datos técnicos, la aviación, los vuelos espaciales, el desarrollo tecnológico de las computadoras, las supuestas apariciones de OVNIS, la difusión espectacular de los supuestos encuentros con extraterrestres, los abducidos, han propiciado esa religiosidad secundaria característica de esta civilización. Ahora, parece como si la tecnología estuviera al servicio de la magia, como si las «nuevas tecnologías», con su carga ideológica, invitaran a una nueva mutación revolucionaria. El colombiano César Reyes, coordinador documental de la revista “Cuarta Dimensión” expone los criterios diversos acerca de unos colgantes, en forma de ave, un collar de 5 cm de medida, cuya antigüedad se calcula en unos 2.000 años, y han sido catalogados como “ornamentos religiosos”. La posibilidad de que uno de ellos pueda ser un objeto volador es polémica entre algunos intérpretes. Conservado en el *Museo de Oro* precolombino de Colombia, la pieza zoomorfa fue hallada en las tumbas de Tolima. Para el escritor e investigador Ivan Sanderson el medallón en cuestión adquiere todo su

sentido si se le considera un artefacto, “un objeto mecánico muy semejante a un avión moderno, con alas en forma de delta, cola y alerones o elevadores, cabina, parabrisas y compartimiento de motor incluido”.



Colgante en oro considerado los ufólogos como un “objeto volador” hallado en las Tumbas de Tolima. Arte precolombino. Museo del Oro, Colombia..

3. Los extraterrestres o alienígenas, aparte de ser animales en su mayoría, siempre se mueven en el terreno maniqueo del bien o el mal: los buenos encarnan a los ángeles, la buena nueva *venida del cielo*, la esperanza de la paz y la fraternidad; un mesianismo simplón cuyo ejemplo puede ser el de *Encuentros en la tercera fase* (Steven Spielberg, 1977). Los malos son agresivos, voraces devoradores, misteriosos tras su apariencia *indestructible*, entes que pueden ser microbios, lagartos, sapos viscosos como el Jabba de *El retorno del Jedi*, hombres verdes, la voz de un monstruo y en la mayoría de los casos invasores venidos de otros mundos (intergalácticos o lunáticos, marcianos o venusianos) para apoderarse de la Tierra. Este tipo de colonización, asidua en las pantallas cinematográficas, aparece en la década de los cincuenta y continuará hasta nuestros días, podría decirse que agotando el mito del alienígena para la ciencia-ficción. Sin olvidar, entre los buenos extraterrestres a los que se adhieren a la fraternidad intergaláctica como en el film *Starman*, de John Carpenter (1984), o el paradigma de todos ellos, *E.T., el extraterrestre*, en donde el alienígena es olvidado por sus hermanos en la Tierra. Pero el ser de pesadilla, malvado, agresivo es el de *Alien, el octavo pasajero* (Ridley Scott, 1979), bicho asqueroso que contrasta morfológicamente con el emperador del planeta Mongo, el Ming de *Flash Gordon*,

creado por Alex Raymond, aunque los *Gremlis* y los *Criters* en su apariencia son desde luego repulsivos.

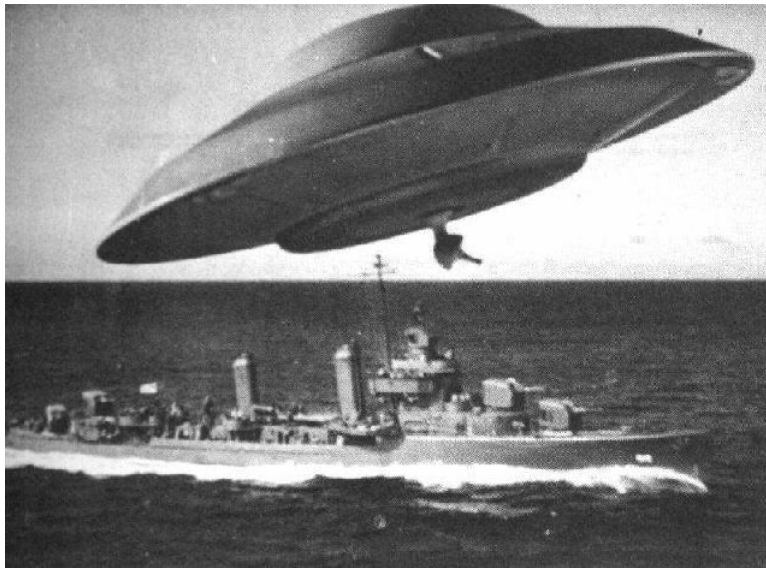
Peter Kolosiimo por su parte no duda en el citado libro de *Astronaves de la Prehistoria* en admitir la existencia de señales extraterrestres. Sin fundamento ni crítica, presentando argumentos ambiguos, contradictorios en algunos casos, especulativos en demasía escribe:

Así pues, el universo humano (terrestre) ha sido poblado por infinidad de seres a lo largo de la historia, afectados de divinidad unos, antropomorfizados otros, animales en un noventa por ciento; ha sido poblado desde la imaginación, es cierto, por la razón, sea o no mitológica. Las pruebas de la existencia de formas de vida en otros planetas llueven continuamente sobre la Tierra y no en sentido figurado. Extraños mensajes radiofónicos regulares aunque indescifrables, vienen siendo captados cada vez más frecuentemente (el más reciente, mientras estamos escribiendo, proviene de esa enigmática región de las Pléyades a la que se refieren tantas leyendas, tantas configuraciones de un lejanísimo pasado) y sobre nuestro globo caen meteoritos que indudablemente contienen sustancias orgánicas.



Una de las líneas de fuerza que categorialmente queda adscrita a los orígenes de la creencia en extraterrestres, e históricamente cumple la función de factor determinante, es la creencia en *incubos* y *súcubos*, prodigados en la Edad Media. Serían seres inteligentes, sobrenaturales, cuerpos físicos, por tanto reales, capaces de materializarse en lo que la creencia acrítica denomina universo tridimensional. Los *incubos* no serían sino una de las manifestaciones de los demonios bajo la forma de varón con el destino de copular con mujeres, mientras que los *súcubos* cumplirían

idéntica característica y destino aunque con los hombres. Distintas secuencias de escritos, leyendas y cuentos refieren múltiples variantes de estos seres principalmente populares en la Edad Media (San Gil es considerado protector contra el miedo y el *incubo*, en la religión católica), y que bajo distintas formas y hábitos, nombres y diferencias no sustanciales, incluidas las extraterrestres han evolucionado hasta nuestros días incluyendo la primera etapa álgida de la creencia extraterrestre desde aproximadamente los años treinta y cuarenta del siglo XX (conviene señalar que según la angeología católica, los ángeles son incorpóreos. Sólo cuando la Santa Inquisición ejerció su poder testimonial se estableció la creencia en la corporeidad de ciertos demonios. San Agustín y sus contemporáneos, en un principio escépticos ante tales fenómenos, terminaron por aceptar su realidad como entidades tanto demoníacas como físicas). Recordemos la posición de Apuleyo: «Los demonios son animales, pasivos en el ánimo, racionales en el entendimiento, aéreos en el cuerpo, eternos en el tiempo».



Fotograma de la película *La Tierra contra los Platillos Volantes*, dirigida por Fred F. Sears en 1956.

La evidencia de vida más allá de la Tierra ha concernido siempre a ese poder de la mente (tomado aquí como capacidad de indagación), variable, indefinido a veces, que concierne tanto a los principios de la naturaleza como a los de la imaginación.

Espíritus, seres divinos, extraterrestres, por tanto, han estado presentes en la Tierra desde el nacimiento del hombre (casi podríamos decir desde el primer hombre, el Adán científico o el Adán bíblico). Anudado a ello la astrología primero y los descubrimientos astronómicos, constelaciones y planetas por ejemplo, han propiciado la traslación de divinidades del mundo terrestre hacia el mundo 'extraterrestre'. Fenómeno que queda explicado en los escritos de la influyente iglesia mormónica americana; no en vano se consideran descendientes de los hijos espirituales de Dios y provenientes de algún lugar ajeno a la Tierra. Acaso la creencia en extraterrestres pueda tener, desde estos supuestos, una variante en la figura de *Cristo*, en cuanto, siguiendo a Santo Tomás en *Suma Teológica* (c.119 a.2), sólo la materia de su cuerpo fue suministrada por la Virgen María, pero no la virtud activa «porque su cuerpo no fue formado por virtud de sustancia seminal de varón, sino por la acción del Espíritu Santo». En cualquier caso, la creencia en seres de otra dimensión es creencia en *númenes*, siguiendo la interpretación dada por Gustavo Bueno en *El Animal divino* (1996), al modo como los ángeles o los diablos funcionan en la religión cristiana. *Númenes*, pero androides, serían los extraterrestres. Es más, se encuentra un antropologismo en el sentido de Feuerbach (que no escapa al idealismo) cuando escribía: «El hombre hizo a Dios a su imagen y semejanza».



Figura del denominado por los ufólogos “astronauta del Valle del Cauca”, empuñando dos cetros en espiral. Colombia occidental.

Gustavo Bueno llevó a término desde las coordenadas del materialismo filosófico (cf. *op. cit.*) la construcción de una Filosofía de la religión fundamentada en los *númenes* y en los animales, en el significado de la religión en una ontología materialista pluralista. Y partiendo de la base de que la religión es un contenido del «material antropológico», una «determinación» del hombre en cuanto objeto de la Antropología filosófica.

Estableciendo la división en *religión primaria, secundaria y terciaria*, Gustavo Bueno sistematiza una concepción de la religión que ha producido un debate en los últimos años de enorme trascendencia en la consideración tanto de los animales como “sujetos” de la religión, así como de los “extraterrestres” en cuanto sustrato de una futura “personificación religiosa”. Desde este punto de vista, merced también al establecimiento de la Etología, la consideración de los animales de las etapas paleolíticas, su representación, queda sujeta a un tipo de análisis enfrentado tanto a las posiciones humanistas, espiritualistas como las fundamentadas en las pseudocreencias. Señala Bueno (“Sobre la verdad de las religiones y asuntos involucrados”, *El Catoblepas*, nº 43, 2005):

Sólo cuando se asumían formalmente (...) los resultados de la Etología, que fueron demostrando la proximidad de la condición animal a la condición humana, podrían comenzar a ser considerados los animales como entidades personiformes, más aún, como «personas»; y si esto escandalizaba al humanismo personalista, no tenía por qué escandalizar a quien había seguido la tradición de la idea de persona, a quien tenía presente cómo la Idea de persona humana se había conformado precisamente a partir de las Ideas de personas anantrópicas, y precisamente las personas divinas del Concilio de Nicea y, por ampliación retrospectiva, los démones de Apuleyo.

La Etología abría la puerta, por tanto, a la posibilidad de hablar «sin escándalo» de personas, refiriéndolas no sólo a los espíritus (a las personas de la Santísima Trinidad, a los ángeles, a los arcángeles, a los querubines o a las dominaciones del Pseudo Dionisio), sino también a los animales no linneanos (dioses de Epicuro, demonios de Apuleyo); pero sobre todo también a animales linneanos. Porque «persona», en general (humana o no humana), comenzaba a equivaler ya a «sujeto operatorio» dotado de *vis cognoscitiva* (y no solo de «facultades sensibles», sino también «intelectuales») y de *vis appetitiva* (y no solo de tropismos, sino de conducta teleológica, de deseos o de voliciones).

Y añade, valorando ya no la realidad de la religión, sino la verdad de la misma en la consideración del hombre como constructor de la propia religión:

La cuestión de la verdad de la religión, en cuanto vinculada a los númenes, se planteaba por tanto como la cuestión de la realidad de los númenes que, siendo trascendentes al hombre, estuvieran, en cuanto entidades, vinculados

trascendentalmente con los hombres (...). No se trataba por tanto de una simple cuestión (muy importante filosóficamente en todo caso) acerca de si existen o no seres «personiformes» no humanos en alguna galaxia, al modo de los dioses de Epicuro, sino de entes que estuviesen involucrados de tal modo con los hombres que, sin ellos, la propia realidad humana resultaría inexplicable. La cuestión de la verdad de la religión implicaba por tanto la cuestión de la realidad de los númenes y de su involucración trascendental con los hombres.

4. En este barrido que estamos estableciendo es pertinente destacar, y no solo para reflejar el “horizonte mundano”, el mundo del cómic, ejemplo pertinente de un tipo de moralidad encarnado en personajes y acciones que ya son clásicos reeditados: *Spiderman*, *Batman* y del *Supermán* utilizado en la guerra fría contra los comunistas o en el *Robocop* (el Supermán «democrático») de esta pasada década, o el personaje pícaro *Mxyztlk* de la quinta dimensión que se enfrenta a *Supermán* y envía a quien él elige a la octava dimensión con sólo hacerle pronunciar su nombre al revés (todos ellos con morfología humana). Es más, esta analogía de “extraterrestres” y “terrestres”, aun manteniéndola en la voz y en la sustancia física, persigue en la mayoría de los casos una forma de comportamiento, una ética, en el límite una identificación. ¿Es que acaso palpita en el fondo de estas creaciones imaginativas el profundo deseo de ser, en un futuro (próximo o lejano) como los extraterrestres, es decir, poseer los atributos que les caracterizan y les hacen superiores a nosotros, los terrícolas?



Figuras del denominado por Peter Kolosimo “periodo marciano” de Tassili.

Sirvan algunos ejemplos extractados de la historia para establecer el estado de la cuestión.

Si se expurga en la narrativa de ficción científica oriental y occidental, religiosa o no, aparece siempre Luciano de Samósata (s.II d.n.era.), uno de los representantes más interesantes e influyentes (y más desconocidos) cuando refleja —frente al mundo animal humano, y desde la pretensión de esbozar un modo de vida acaso sucedáneo de éste terrenal, libre de las trabas de la naturaleza, eterno, etc.—una descripción realista de vida exterior a la Tierra. Su visión desde el conocimiento que se tenía en el siglo II queda reflejada en su *Historia verdadera*. Antes del famoso *De la Tierra a la Luna* de Julio Verne, pero también antes de la revolución copernicana del XVI que estableció el heliocentrismo y sentó las bases de la futura astronomía, antes de los replicantes de *Blade Runner*, los *Nexus 6* (androides como los extraterrestres por más que sean rebeldes y creados por el hombre), antes de la visionaria presencia de extraterrestres de los años sesenta a ochenta, sean los lagartos antropomorfizados de *V* o los *vigilantes* de Arthur C. Clarke, sin olvidarnos del monolito símbolo de la vida inteligente extraterrenal de *2001, una Odisea del espacio* (la llamada piedra filosofal) o los «hombres azules» o «negros», Samósata viaja a la Luna en un artefacto construido según la mecánica grecorromana. A merced de un vendaval, y en una peripecia digna de una lúcida imaginación literaria, alcanza finalmente el satélite de la Tierra (ya no para destruir la poesía romántica o amorosa sino para inaugurar un nuevo ámbito de realidad, acaso seudocientífico). Describe la vida en ese lugar —inhóspito para nosotros que lo hemos pisado, pero no para el Samósata de principios de esta Era—, advirtiendo expresamente: «Una sola verdad diré: que digo mentiras». ¿Cómo son estos «primeros extraterrestres» samosatianos? Desde luego muy distintos a como los diseñó Spielberg en *E.T.* (quien por lo demás tampoco explica su origen, pero su forma es una mezcla de pingüino bobo y humanoide): los de Samósata no son engendrados por mujeres sino por varones (cuán diferente del microscópico bicho extraterrestre de *Alien* que se infiltra en los humanos y crece en su interior). Se casan con hombres e ignoran el nombre de mujer.

Hasta los veinticinco años cada uno es esposa y después se convierte en marido; no llevan sus hijos en el vientre, sino en las pantorrillas; cuando el embrión está concebido, la pantorrilla engorda, y poco después la abren y sacan al niño muerto; lo colocan de cara al viento, con la boca abierta y revive...

Según Samósata, hay una raza de hombres que reciben el nombre de Dentrítas y que nacen de este modo:

Cortan el testículo derecho de un hombre y lo plantan en la tierra; de él nace un árbol enorme, de carne, como un falo, que tiene también ramas y hojas; sus frutos son bellotas del tamaño de un codo. Cuando maduran, los recogen, abren el cascarón y salen hombres. Además tienen miembros viriles artificiales, unos de marfil, y los pobres de madera, y con éstos se hacen el amor y tienen relaciones sexuales con sus compañeros.

Añade a continuación:

Cuando envejecen no mueren, sino que se disuelven como el humo y se transforman en aire. El alimento es el mismo para todos: encienden fuego y sobre las ascuas asan ranas que vuelan en abundancia por el aire de aquel país... En cuanto a su bebida exprimen el aire en una copa y brota un líquido semejante al rocío.

Aparte de las clases de extraterrestres, según Samósata la inmortalidad es partícipe de sus cuerpos: «cuando envejecen no mueren, sino que se disuelven como el humo y se transforman en aire».

Cuatro siglos antes el atomista Metrodoro (s.IV a.n.E.) escribió:

Considerar la Tierra como el único mundo poblado en el espacio infinito es tan absurdo como afirmar que en todo un campo sembrado de mijo sólo un grano crecerá.

El naturalismo filosófico lleva también al epicúreo Lucrecio a sostener que «hay infinitos mundos iguales y diferentes de este mundo nuestro». La controversia espiritualismo-materialismo tiene su máximo ejemplo, trágico, en Giordano Bruno, místico en el Renacimiento, cuando llegó a escribir que la materia «es en verdad toda la naturaleza y la madre de todo lo vivo». Aunque el hecho que le llevó a la hoguera en la segunda mitad del siglo XVII, después de ser acusado de hereje por la Inquisición, puede ser explicado por su creencia en un Dios que «es glorificado, no en uno, sino en incontables soles; no en una sola Tierra, sino en mil, que digo, en infinitud de mundos».

La creencia en otros mundos habitados distintos del de la Tierra ha sido expuesta de distintos modos, a medida que las distintas técnicas y nuevas ciencias adquirían entidad y peso categorial. En el siglo XVII, unos años antes de que Giordano Bruno ardiera en la hoguera, John Wilkins admitía que la Luna era habitable. También Descartes, precursor de la gravitación universal de Newton, conjeturaba con la idea de si «en otras partes no existirán innumerables criaturas de cualidades superiores a las nuestras». Será en ese siglo XVII cuando Bernard de Fontenelle en *Conversaciones sobre la pluralidad de los mundos* alcance el éxito y maraville a la sociedad europea con sus diálogos entre un filósofo (él mismo) y una anónima dama.



«¿Quién puede pensar mucho tiempo en la Luna y las estrellas —se pregunta—, en compañía de una bella mujer?». «La Tierra rebosa de habitantes, ¿por qué, entonces, la naturaleza, que aquí es fructífera en exceso, sería tan estéril en el resto de los planetas?... Pongamos por caso que nosotros mismos habitásemos la Luna, y no fuésemos hombres, pero sí seres racionales, ¿podríamos imaginar, pensarlo, sobre la Tierra, gente tan fantástica como la humanidad?». La respuesta de la condesa es desconsoladora: «Habéis hecho el mundo tan vasto que ya no sé dónde estoy ni qué será de mí ... Protesto, es temible». «¿Temible, Madame? —replica Fontenelle—. Creo que es muy agradable. Cuando el cielo era un pequeño arco azul, salpicado de estrellas, el universo me parecía demasiado estrecho y cerrado, me sentía casi asfixiado por falta de aire. Pero ahora se ha ampliado a lo alto y a lo ancho ... Empiezo a respirar con más libertad, y creo que el universo es incomparablemente más magnífico que antes.»

Diálogo éste desarrollado bajo lo que se ha denominado la «Filosofía de damas», aunque en la actualidad ese diálogo acerca de la existencia de extraterrestres pueda tener su diagnóstico contemporáneo en el capítulo 30 de *La conexión cósmica* (1978) de Carl Sagan:

Están los que predicen una terrible catástrofe si radiamos nuestra presencia a otra estrella. Los extraterrestres vendrán y nos comerán o sucederá algo igualmente desagradable (...) El mensaje a bordo del *Pioneer 10* fue criticado por unos cuantos porque «denunciaba» nuestra posición en la Galaxia. Dudo mucho que tengamos la suficiente categoría como para constituir una amenaza por ahí fuera. Somos la civilización más retirada y la que menos probabilidades tiene de entrar en comunicación, y los enormes espacios entre las estrellas son una especie de cuarentena natural que nos impiden, en un futuro próximo, mezclarnos por ahí arriba o abajo con otros seres.

Desde luego sería el sueco Emmanuel Swedenborg el más insigne representante, desde el siglo XVIII, de esa especulación religiosa y fantástica (no exenta de cierto análisis psicológico) quien describiera el cielo y el reino del más allá o el de los cinco planos del universo (la tierra, el mundo de los espíritus, el cielo natural, el cielo espiritual y el cielo celestial), algunos de ellos habitados por «ángeles» a quienes Swedenborg tuvo el privilegio de conocer y describir en *Cielo e Infierno*: «...Se me ha concedido la posibilidad de estar en compañía de los ángeles y de hablar con ellos en persona. También se me ha permitido ver cómo es el cielo (...) Para adelantarme a cualquier objeción de que esto es una ilusión o una alucinación, se me ha permitido ver [a los ángeles] estando plenamente despierto». Las visiones y explicaciones de Swedenborg plantearon por primera vez una alternativa clara y distinta a la visión del cielo ascético y teocéntrico.

5. En la abundante literatura de ficción y de «contactos» con seres de inteligencia extraterrestre se habla de un universo en donde se encuentran «homínidos-ángeles», entes reales que habitan una dimensión etérica. En nuestro tiempo nos encontramos con una reconstrucción «deliciosa» de ese tipo de *Homo extraterrestre*, debida a Erich Von Däniken, quien en *El retorno de los dioses* (1997) expone una de las teorías sobre los extraterrestres acaso más crítica frente a otras teorías especulativas, inocentes o ramplonas, o incluidas en el género de la ciencia ficción. Sin embargo, su postura pide referencias a las condiciones históricas en las que surgió el fenómeno extraterrestre, incluso tiene presente el desarrollo de la genética en nuestro siglo, por

más que rechace la teoría evolucionista de Darwin, incluso la teoría sintética de la evolución, apelando a la instauración de una nueva elucubración, gratuita en tanto, además, no tiene presente el saber acrítico, bárbaro y mitológico para propiciar su estudio. Pues su defensa de la «filosofía paleobiet» (*paleo* = antiguo y *biet* = búsqueda de inteligencia extraterrestre) se sitúa en la discriminación de las religiones acusándolas de falta de sentido, ancladas en la fe, y frenadas por tanto. De ahí que tal tipo de filosofía ancle sus piezas clave en «una nueva forma de pensar» (*sic*).



Fotograma de la película Metrópolis

En cualquier caso, y desde estos supuestos, el relato de la aparición del hombre ofrecido por Erich Von Däniken queda reducido a términos que bien pueden ser admitidos como hipotéticos, literarios si son interpretados desde un punto de vista fenomenológico, pero estrictamente gratuitos desde una visión no fantástica, y agresiva hacia la lógica racional:

Cuando la nave espacial materna gigante de los extraterrestres llegó a nuestro sistema solar, los extraterrestres que iban a bordo ya habían oído hablar desde hacía mucho tiempo del tercer planeta. Sólo en este planeta azul se cumplían todas las condiciones para la vida. Los extraños descubrieron gran abundancia de formas de vida, entre las cuales se contaban nuestros antepasados primitivos. Aunque eran mudos y torpes, eran por entonces la forma más elevada de vida en la Tierra. Los alienígenas tomaron, por lo tanto, a una de las criaturas y la alteraron genéticamente: una idea que ya no es tan inconcebible en nuestros tiempos.

En algún momento dado, un grupo de extraterrestres descubrió que su experimento con el primer *Homo sapiens* había tenido éxito y que podían dejar la Tierra en manos de este ser humano nativo. Sin duda, era más inteligente que todas las demás criaturas

que andaban a cuatro patas o que volaban; tenía también las herramientas ideales para emprender lo que quisiera: sus manos. Para que este ser se multiplicase hacía falta una hembra: Eva, o comoquiera que se llamase nuestra madre primigenia (...)

La pareja de *Homo sapiens* fue introducida en un jardín protegido (Biosfera I) y se les enseñó el habla, tal como nos informa el *Génesis* (11, 1): «Y toda la tierra tenía una sola lengua y una sola habla.» ¡Adán pudo dar nombre a todas las cosas por fin! El programa incluiría también una educación moral y enseñanzas prácticas para el desarrollo de la agricultura y de los oficios.

Postura reafirmada ya en otros escritos del propio Däniken, por ejemplo en *La respuesta de los Dioses*, en donde no se aparta de lo dicho en el texto antes mencionado y su afirmación tajante se mueve en idéntico compás:

Las visitas a la Tierra de esos seres desconocidos del cosmos fueron registradas y transmitidas por mediación de las religiones, las mitologías y las leyendas populares. En algún lugar, por ahora ignorado, existe un depósito con las pruebas materiales de su presencia.

Pero las tesis acerca del origen de los extraterrestres se mueven en una nube de hipótesis y teorías farragosas cuya base histórica y arqueológica en su caso queda ausente o discriminada en función de los parámetros elegidos, de las fuentes históricas (leyendas, testimonios, relatos míticos, etc). Esta es, en suma, la posición de Erich von Däniken cuando discrimina la historia, o mejor dicho abomina de ella en tanto ciencia o disciplina para alcanzar un terreno explicativo, por ejemplo, del origen de las leyendas bíblicas («Los libros de historia y de investigación borran, rompen y destruyen, pero las leyendas no», escribe en *El retorno de los dioses*).

6. Si los seres superiores descritos en las obras de ciencia ficción en cuanto robots no pueden ser considerados extraterrestres en estado puro (han sido creados por el hombre como, recordemos, los replicantes de *Blade Runner* o el ordenador Hal de *2001: una Odisea del espacio*), reúnen sin embargo unos atributos que les confieren perfección e inteligencia superiores (cuasi divinas) que están en el origen de la «creación» de tal especie avanzada. Sociedad cuya base bien podría ser la descrita por Aldous Huxley en *Un Mundo feliz*. Es decir, podrían ser considerados análogos a los



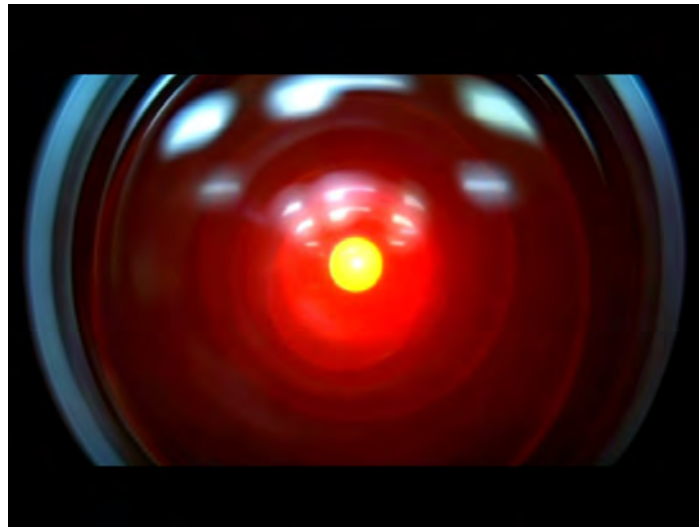
extraterrestres. Esta es la cuestión, a nuestro juicio, decisiva: ¿puede el hombre alcanzar en algún momento esas capacidades atribuibles a los extraterrestres?

En el fondo de la creencia en ese tipo de máquinas (robots, replicantes u ordenadores de última generación) acaso palpita el deseo de la inmortalidad biológica. Curiosamente, el avance científico, sea el astronómico o el fisiológico, o el genético, etc., está detrás de buena parte de las obras de ciencia ficción. Kubrick construyó el ordenador Hal 9000 con esa creencia: seres, espíritus, entidades que tendrían un conocimiento total, una potencia casi divinas. Y ello para un fin concreto: defender la tesis de la existencia de vida extraterrestre investigando la sonda alienígena que orbitaba alrededor de Júpiter, el planeta más grande del Sol.

Pero el HAL 9000 es la representación en el plano de la imaginación del destino utópico del hombre-máquina, también de la rebelión de la Máquina contra el Hombre. Detrás de esta creencia una abundante literatura de ciencia ficción ha derrochado imaginación: robots antropomórficos, máquinas inteligentes capaces de recoger los atributos humanos, sociedades robotizadas que escapan al control de la voluntad humana han sido el centro de esa literatura que desde principios del siglo XX ha alcanzado el beneplácito de cierto tipo de lectores. En *The City and Stars* (1953) Arthur C. Clarke construye una ciudad sobre la base de esclavos-máquinas. E.M.Forster en *The Machine Stops* (1909) crea una ficticia sociedad humana aislada o recluida bajo la tierra custodiada por una máquina. Sirva de paradigma de esta literatura ficticia Raymond F.Jones en *Renaissance* donde el protagonista dice: «Enseña a la gente a construir y soñar grandes y más grandes máquinas hasta que puedan alcanzar las estrellas. La Máquina es la poesía del hombre y su música, y todo su arte». La máquina ha pasado a ser el ideal de perfección, en el extremo el anhelo por alcanzar la capacidad divina, la perfección absoluta: En *The Lord of the Dynamos* (1894) H.G.Wells convierte a las máquinas en puros Dioses acaso apelando al deseo, de algún modo metafísico cuando no ignorante, de suplantar a un ente inexistente («El hombre es el ser que proyecta ser Dios», ya escribió Sartre en *El Ser y la Nada*).

Stanley Kubrick estrena en 1968 (pocos meses antes de que la nave Apolo llegue a la Luna y el hombre la pise) *2001: una Odisea del espacio* a partir de un relato del escritor Arthur C. Clarke, *El Centinela*. A raíz de ese estreno la película marcará hasta

nuestros días, con toda la carga de simbología, ambigüedad y diversidad de interpretaciones desencadenadas, la pauta y la referencia de buena parte de la filmografía y la literatura de ciencia ficción. Pero nuestro propósito aquí, al margen de otras consideraciones que podremos hacer más adelante respecto de *2001: una Odisea del espacio*, se refiere al protagonista tal vez más sutil y mejor definido de la obra, desde luego inquietante literariamente: la máquina ordenador denominada por Arthur C. Clarke HAL 9000.



El ojo-objetivo del ordenador Hal 9000 de *2001 una Odisea del espacio*

Máquina creada para organizar y controlar todos los dispositivos de la nave *Discovery* («Descubrimiento») en su viaje a Júpiter y cuya misión secreta será conocida sólo por él y no por los tripulantes de la nave espacial, Hal fue construido con una particular disposición para no errar, para que la distinción entre lo verdadero y lo falso quede diferenciada en cada acción verbal del ordenador (su modo de comunicación), en cada decisión ejecutada, en cada pensamiento. Creado así (sólo existen dos ejemplares más) desde la imaginación de Arthur C. Clarke, Hal es un prototipo indiscutible, el primer pasajero del *Discovery*, un Argos con sus cien ojos, un ojo rojo al que Kubrick hace hablar desde cualquier punto de la nave:

Todos nosotros estamos a prueba de falsedad... Disfruto trabajando con las personas (...). No quiero insistir en ello, Dave, pero yo soy incapaz de cometer un error (...)

Pero el ordenador de última generación cumple otro propósito dentro del esquema de Kubrick. Es una máquina que (por poner una fecha clave) desde la Revolución Industrial no ha hecho sino evolucionar (ya Gómez Pereira y Descartes, Malebranche también, La Mettrie, consideraron en su tiempo a los animales salvajes puras máquinas), a la par que el hombre, pero que en el campo de la imaginación y desde Luciano de Samósata o Julio Verne también ha evolucionado paralelamente, «adelantándose» a veces a la propia realidad científica. Hal es heredero de Robby, el robot bueno, inteligente e inseparable de su compañeros-personajes, héroes o antihéroes de *Planeta prohibido*, el film de Fred MacLeod Wilcox (1956), que será a partir de entonces el paradigma de buena parte de la narrativa cinematográfica. Heredero asimismo del maligno Mabuse de *Doctor Mabuse*, de Fritz Lang (1922) y de la super computadora maléfica ansiosa de poder de *The Invisible boy* (Herman Hoffman, 1957), incluso de *I, Robot* (1950) de Isaac Asimov. Pero a nuestro juicio, la máquina-inteligencia de Kubrick, tal como la expone a propósito de *2001: una Odisea del espacio*, es una entidad ya no humana sino supra humana, con conciencia, independiente, sin la rémora de ninguna experiencia anterior, por tanto sin memoria ni conducta extraída del pasado, adquirida y evolucionada (al igual que Robby o los replicantes de *Blade Runner*, aunque estos últimos tengan una memoria y un pasado impuestos por su creador); ha sido creado por la mente del hombre pero es independiente de ella: ese es Hal, un primer paso en las tres etapas evolutivas distinguidas por Kubrick y de las que más adelante hablaremos.

Cuando David Bowman (junto a Frank Poole los únicos tripulantes de la nave, aparte de otros tres astronautas sometidos a hibernación) inicia la desconexión del Hal, máquina por tanto creada no sólo a imagen y semejanza del hombre, como lo haría Dios, sino acaso como la ficción de lo que debería ser el ser humano (tal vez en «espíritu», al menos con esa intención lo esboza Kubrick cuando habla de entidades futuras con energía pura, es decir, espíritus), es consciente de la *consciencia* de Hal. Cual humano «necesitado de saber», creada en estado inocente al igual que Dios creó al hombre —«Pero demasiado pronto había entrado una serpiente en su Edén electrónico»—, Hal es el siniestro destino creado por una civilización para sustituir en el límite las incapacidades anteriores al estado de inocencia del hombre. Asexuada si humanamente hablamos, sin sexo aparente, inexistente, parece que el director Kubrick

tenía pensado ponerle voz femenina y llamarlo Athena. Según declaró a Yvette Romi («Le Nouvel Observateur», 23-setiembre 1968) Kubrick considera que «la máquina es el sexo; la máquina es la belleza. Es belleza en movimiento». Hal es capaz no sólo de controlar autónomamente toda la nave espacial diseñada (más allá de la impresión visual trasladada magníficamente al celuloide por Kubrick), sus complicados mecanismos, sino capaz de prever los errores, diagnosticarlos y enviar los mandatos precisos; también de tener miedo, y desde luego de pensar, ser inteligente, «cavilar» (*Ibid.*) a partir del secreto de la misión impreso en sus circuitos desde la Tierra y que ningún miembro de la tripulación conoce salvo él (que no es otro que investigar en Júpiter —Júpiter: padre de todos los dioses, rey de todos los hombres— la señal de inteligencia extraterrestre emitida por el monolito descubierto en la Luna que según los cálculos está dirigida hacia ese planeta). Todo el capítulo 27 de *2001: una Odisea del espacio* está dedicado a Hal y él habla y a él se refiere en tercera *persona*. Como tal persona, y a pesar de su perfección ejecutoria, llega a hundirse en la soledad de sí como máquina superdotada, a tener sensibilidad («Respecto a si tiene verdaderos sentimientos, no creo que nadie pueda decirlo», señala Poole en una entrevista desde la Tierra), también a cometer errores, a conocer la violencia, a pensar en la relación establecida con los dos únicos tripulantes (con los que establece estrechas relaciones procurándoles un ocio agradable e incluso consuelo), y en fin a rebelarse ante las directrices del Control Central de la Tierra; rebelión también ante los tripulantes, hasta llegar a cometer el «asesinato» de Poole, hecho que desencadenará la decisión extrema de Bowman de desconectarlo. Sólo la muerte de Hal podrá detener, en último extremo, el progresivo dominio adquirido por la máquina.

Desconexión que significa, y en el plano analógico que nos movemos, la Muerte, la desaparición de Hal (*demasiado humano* respecto de los dos astronautas de la *Discovery*) y todos los circuitos de su cerebro (panel de «Realimentación cognoscitiva», panel de «Autointelección», «Reforzamiento del Ego», etc) frente a la que el mismo Hal se rebela aunque impotente: «Pues él no había dormido nunca; y, en consecuencia, no sabía que se podía despertar de nuevo...» (*Ibid.*).

«Deténgase. Tengo miedo. Mi cabeza se va. Siento que se va. Todo es confuso para mí», dice Hal cuando Bowman va desconectando sucesiva y lentamente las

complejas unidades de los paneles garantes de la vida del ordenador. Si tal vez pueda hablarse de asesinato, en verdad la muerte de Hal no es sino el nacimiento literario de una metáfora, el último recurso que le resta al hombre para salvarse de los valores perimidos de la técnica.



Sin embargo, el texto de Clarke, sustancialmente distinto del guión cinematográfico (es conocida la ácida polémica que mantuvieron en su momento Kubrick y Clarke acerca del guión definitivo), explica la inocencia tanto como la capacidad omnisciente, cuasi divina de la máquina Hal.

Cuando Dave la desconecta, las últimas palabras de Hal hasta la expiración total (cf. § 27 y § 28 del relato de Clarke) son significativas del instante imaginativo, del momento metafórico:

Dave. No comprendo por qué me está haciendo esto... Tengo un gran entusiasmo por la misión... Está usted destruyendo mi mente... ¿No lo comprende ...? Me voy a hacer infantil... pueril... me voy a convertir en nada... Soy un computador HAL Nueve Mil, Producción número 3. Me puse en funcionamiento en la planta Hal de Urbana, Illinois, el 12 de enero de 1997.

Para el propósito que nos mueve ahora es conveniente recordar la apología científico-mágica que el propio Kubrick expuso al estrenarse *2001: una Odisea del espacio* (Entrevista de Renaud Walter en «Positif», número 100/101, diciembre 1968-enero 1969); ella representa acaso el paradigma moderno del sustento científico que retroalimenta la literatura de ciencia-ficción como género literario, cuando Kubrick justifica *2001* por la creencia de los sabios y astrónomos en que el universo está habitado por la Inteligencia, y la fascinación que le produjo cuando se apercibió de que la vida puede alcanzar varios niveles como, por ejemplo, el de la inmortalidad biológica:

Los químicos piensan que se puede detener con medios químicos el envejecimiento de las células, e incluso invertir su proceso. Esto constituye la primera etapa, en

trescientos o quinientos años.

En una etapa posterior, en diez o cincuenta mil años, las máquinas-inteligencias desempeñarán un primer papel en el planeta, pues todas las experiencias que las criaturas biológicas puedan conocer podrán ser también vividas por las máquinas. Tendremos un mundo en el que las máquinas serán más útiles que los hombres (...).

En una etapa final, se llegará a entidades que tendrán un conocimiento total y podrán convertirse en seres de energía pura, en una especie de espíritus.

Tales seres poseerán una potencia cuasi divina, comunicación telepática con todo el universo, «dominio completo sobre todas las materias, capacidad para hacer cosas que hoy se atribuyen solamente a Dios».

Y concluye Kubrik: «Esto es lo que me fascinó en el tema, es el fondo de la película y su razón de ser».



Pintura de bisonte de la cueva de Altamira. Cantabria

Este espiritualismo disfrazado de científicismo recuerda al «Punto Omega» enunciado por el padre Teilhard de Chardin, según el cual todo el universo tiende, en su sentido evolutivo hacia un estado (¿final?) en donde los organismos vivos, diríamos los animales humanos linneanos encontrarían la inmortalidad (¿y por qué no el resto de especies animales? ¿acaso porque no tienen alma?). Es también la postura, desarrollada y evolucionada desde hace unos años, por Frank J.Tipler en su controvertido libro *La*

Física de la inmortalidad (1994) en donde no sólo se propone demostrar físicamente la existencia de Dios sino la existencia de la vida eterna utilizando además los términos de Theilard de Chardin desarrollados en *El Fenómeno humano* (1938-1940).



Mutante de la película *El planeta de los simios* (1968), de Tim Burton.

Pero Hal, en tanto máquina-inteligencia, significa también el fin de una etapa de la ciencia ficción, una crítica a la literatura entregada al fácil discurso metafórico sobre la existencia de entidades no humanas, no terrícolas si se quiere, provistas de características espirituales superiores, *númenes* extraterrestres, en suma. En la línea del Julio Verne de *De la Tierra a La Luna*, *2001: una Odisea del espacio* nace cosida al avance científico (sin olvidar desde luego que es una obra de ficción), y es quizás la que mejor refleja la frase de Eluard: «Hay otros mundos, pero están en este», que curiosamente encabezaba en los años setenta los divulgativos libros de Plaza & Janés sobre extraterrestres.

7. Tal vez la tesis de fondo que subyace a esta crítica sea la siguiente: el advenimiento de un mundo en donde los hombres ya no sean sino seres hechos a imagen y semejanza de las máquinas (a diferencia de las religiones monoteístas (cristianismo) que consideran al hombre creado a imagen y semejanza de Dios). Tesis maravillosa para la fantasía literaria, que se desprende del ámbito material, tecnológico contemporáneo en donde la máquina ocupa un lugar casi divino, como extensión del sistema nervioso central (Marshal McLuhan hablaría de «prolongaciones» capaces de

crear «cultura»: teléfono, escritura, televisión, etc.), aunque la definición científica dada por los investigadores del genoma humano definirían al hombre como un organismo que es un sistema caótico complejo determinativo. Será pues el fetichismo de las máquinas la característica fundamental de nuestro tiempo en este terreno técnico, de útiles, máquinas-robot que invaden los hogares; una tecnolatría que contrasta con los nativos de Nueva Guinea cuando adoraban al «gran pájaro de hierro» que sobrevolaba la selva. El Premio Nobel de Literatura Wole Soyinka ha visto este nuevo territorio de implantación de tecnologías avanzadas en el África Occidental y en su pueblo, el *yoruba*, de este modo: «sabe integrar la ciencia y la tecnología en el panteón de sus divinidades».

Será este reduccionismo (hablaríamos aquí de la Máquina-Dios), que suplanta los valores tradicionales y ejerce su desafío el que impregne la fantasía literaria; reduccionismo en cuanto las propias vivencias del hombre puedan ser transferidas a las máquinas superando al propio Hal y a *Robocop* e incluso a *Supermán* (virtualmente humanos como los replicantes de *Blade Runner* pero curiosamente también androides) e incluso el propio miedo a los extraterrestres, ¿por qué no? ¿No es la máquina un *ser* androide, también?

Foucault, ¿una teoría política?

Domingo Fernández Agis

Facultad de Filosofía. Universidad de La Laguna, España.

dferagi@ull.es

Resumen

Aunque Michel Foucault siempre dijo que él no había construido una teoría política, hay quien se ha ocupado en defender lo contrario. Es el caso de Walzer, que sostiene que sí que hay una teoría política que podemos ir rastreando en su obra.

Aproximándose a explicitar el contenido de esa supuesta teoría política, Walzer considera que el enfoque de los estudios de Michel Foucault sobre la sociedad disciplinaria es erróneo. El objetivo de este artículo es, revisar la posición de Walzer, a la luz de la transformación del horizonte político que se ha producido desde que él la formuló, así como de otros elementos que pueden ayudarnos a formarnos un juicio a propósito de las posiciones políticas de Foucault.

PALABRAS CLAVE: Foucault, Walzer, teoría política, ética.

Abstract

Though Michel Foucault always said that he had not constructed a political theory, there is the one who has dealt in defending the opposite. It is Walzer's case, which holds that yes that there is a political theory that we can be tracing in her work. Coming closer to expose the content of this supposed political theory, Walzer thinks that the approach of Michel Foucault's studies on the disciplinary society is erroneous. The aim of this article is, to check Walzer's position, in the light of the transformation of the political horizon that has taken place since he formulated it, as well as of other elements that can help us train a judgment about the Foucault's political positions.

WORDS KEYS: Foucault, Walzer, political theory, ethics.

Foucault, ¿una teoría política?

Domingo Fernández Agis

Facultad de Filosofía. Universidad de La Laguna, España.

dferagi@ull.es

Resumen

Aunque Michel Foucault siempre dijo que él no había construido una teoría política, hay quien se ha ocupado en defender lo contrario. Es el caso de Walzer, que sostiene que sí que hay una teoría política que podemos ir rastreando en su obra.

Aproximándose a explicitar el contenido de esa supuesta teoría política, Walzer considera que el enfoque de los estudios de Michel Foucault sobre la sociedad disciplinaria es erróneo. El objetivo de este artículo es, revisar la posición de Walzer, a la luz de la transformación del horizonte político que se ha producido desde que él la formuló, así como de otros elementos que pueden ayudarnos a formarnos un juicio a propósito de las posiciones políticas de Foucault.

PALABRAS CLAVE: Foucault, Walzer, teoría política, ética.

Abstract

Though Michel Foucault always said that he had not constructed a political theory, there is the one who has dealt in defending the opposite. It is Walzer's case, which holds that yes that there is a political theory that we can be tracing in her work. Coming closer to expose the content of this supposed political theory, Walzer thinks that the approach of Michel Foucault's studies on the disciplinary society is erroneous. The aim of this article is, to check Walzer's position, in the light of the transformation of the political horizon that has taken place since he formulated it, as well as of other elements that can help us train a judgment about the Foucault's political positions.

WORDS KEYS: Foucault, Walzer, political theory, ethics.

"El hombre político, ¿sería lo contrario del gran hombre? ¿Sería el héroe hegeliano en quien culmina el espíritu del tiempo o aquel en quien se depositan los desechos inconfesables del universo?"¹

En no pocas ocasiones se le preguntó a Michel Foucault a propósito de sus ideas políticas. A menudo, en tales momentos, su actitud fue la de quien elude con cierta elegancia un asunto que le resulta incómodo. En buena medida, su manera de escapar de la cuestión solía ser, bien dar la callada por respuesta o bien aludir al desfase existente entre aquello que ocupa la confrontación política cotidiana y los asuntos de auténtico calado político, que aún no han encontrado en esas confrontaciones el medio adecuado para su expresión. Otro asunto, en estrecha relación con el anterior, por el que con frecuencia asimismo se le preguntaba es el de la utilidad política de sus ideas. En este terreno, las respuestas de Foucault siempre se situaron en la línea de considerar que esa cuestión no podría resolverse sin analizar las estrechas relaciones que existen entre el saber y el poder. Así, también por lo que se refiere a los resultados de su trabajo, la conexión resulta pertinente, ya que las conclusiones a las que fue llegando tienen, sin duda, una trascendencia en el plano de la acción política. No obstante, él siempre rechazó la posibilidad de elaborar, de manera sistemática y siguiendo los cánones al uso, una teoría política.

Sin embargo, aunque Michel Foucault no se cansara de decir que él no había construido una teoría política, hay quien, por diferentes motivos y con objetivos a veces antagónicos, se ha ocupado en defender lo contrario. Un caso paradigmático es el de Walzer, quien sostiene que sí que hay una teoría política que podemos ir rastreando en su obra². Veamos cuáles son los puntos clave del texto en que argumenta en favor de esa posición.

¹ FOUCAULT, M., "Les têtes de la politique", Preface a, WIAZ, *En attendant le grand soir* ..., Paris, Denoël, 1976, p. 10.

² WALZER, M., "La politique de Michel Foucault", VVAA, Michel Foucault, lectures critiques, Bruselas, Editions Universitaires, 1989, p. 65.

Ante todo, hay que decir que, proximándose a explicitar el contenido de esa supuesta teoría política, Walzer considera que el enfoque de los estudios de Michel Foucault sobre la sociedad disciplinaria es erróneo. Si bien, pese a ello, admite que tales estudios nos permiten entrever ciertas características que se están manifestando en las sociedades contemporáneas³.

Sin duda acierta cuando nos dice que la visión que Foucault nos ofrece del poder pone de manifiesto que es un pluralista⁴. A nadie se le escapa, es cierto, que la doctrina foucaultiana a propósito del poder se sitúa al margen de toda interpretación soberanista y explica que el poder se origina en una multitud de espacios a través de las relaciones que en ellos se establecen entre los seres humanos. Se trata, por tanto, de una interpretación en la que ha de tomarse en cuenta la existencia de una diversidad de focos o puntos de origen del poder⁵.

Las ideas políticas derivadas de esta concepción del poder no podrán, en consecuencia, apuntar a la posibilidad de derrocar o conquistar el poder, según los modelos revolucionarios clásicos⁶. No existe un único centro del poder o un lugar privilegiado donde éste resida, de tal manera que su conquista deje expedita la vía para hacernos con el resto de los centros de poder y, en suma, pasar a ocupar la plaza de aquellos que han sido desposeídos de las claves del control social⁷.

En este sentido, atina de nuevo Walzer cuando, recogiendo una idea expresada por el propio filósofo, nos dice que "la teoría política de Foucault es una 'caja de

³ WALZER, M., Op. Cit., p. 67.

⁴ WALZER, M., Op. Cit., p. 69.

⁵ CHEVALLIER, Ph., *Michel Foucault, le pouvoir et la bataille*, Nantes, Éditions Pleins Feux, 2004, pp. 19 y ss.

⁶ DEFERT, D., "La violence entre pouvoirs et interpretations dans les oeuvres de Michel Foucault", HÉRITIER, F., (Coord.), *De la violence*, Paris, Odile Jacob, 2005, pp. 94 y ss.

⁷ "La política moderna sería para Foucault, desde el primer momento y para siempre esto y nada más que esto, el sistema de lenguajes y de saberes de un momento, de un tiempo, para disciplinar a los individuos, eso que acabará llamando la *política pastoral* porque, precisamente, se produce a la imagen del pastor y su rebaño, que se ocupa y trata de cada uno singularmente y que vuelca su atención de forma aún más fuerte sobre aquellos a los que excluye.

La vida de los hombres sin derechos, la vida de los hombres infames..." KRIEGLER, B., *Michel Foucault aujourd'hui*, Paris, Plon, 2004, p. 76.

herramientas', no para la revolución sino para la resistencia local"⁸. Expresa así un concepto esencial en el pensamiento político de Foucault, que es el concepto de resistencia. En efecto, frente a la metáfora de la conquista, el pensador francés propone la opción de la resistencia. Crear núcleos de resistencia, nódulos de oposición a los movimientos por los cuales el poder circula a través del tejido social, ésta es la opción más importante de cuantas se encuentran a nuestro alcance para oponernos al poder. Es la noción de resistencia lo que nos permite comprender la articulación que puede existir entre las diadas conceptuales discurso-poder y contradiscurso-contrapoder y, en definitiva, situar en el plano adecuado de explicación la relación entre saber y poder⁹.

Otra noción, complementaria de la noción de resistencia y de signo opuesto a ésta, es la de disciplina. Como es sabido, *Vigilar y castigar* es la obra en la que Foucault expresa de una manera más elaborada cuál es la extensión de las prácticas disciplinarias en las sociedades modernas. Estas prácticas tienden a conseguir una gestión eficaz de la población, suponiendo, por tanto, la culminación de las estrategias de control surgidas a finales del siglo XVII y que encuentran su punto de inflexión definitivo con la creación de la *policía*, en el siglo XVIII. La policía no tiene, en su origen, las funciones que hoy realiza la institución a la que nosotros damos ese mismo nombre, sino que desempeña tareas más amplias.

En el curso que impartió el año académico 1977-1978, *Seguridad, territorio, población*, Foucault ofrece una caracterización de la disciplina a través de las siguientes notas. En primer lugar, afirma que "la disciplina es esencialmente centripeta. Quiero decir que la disciplina funciona en la medida en que aísla un espacio, determina un segmento. La disciplina concentra, centra, encierra. El primer gesto de la disciplina es, en efecto, circunscribir un espacio en el cual su poder y sus mecanismos de poder actuarán plenamente y sin límite"¹⁰.

⁸ WALZER, M., Op. Cit., p. 70.

⁹ FREUNDLIEB, D., "Foucault's theory of discourse and human agency", JONES, C., - PORTER, R. (Edits), *Reassessing Foucault. Power, Medicine and the Body*, London, Routledge, 1994, p. 176.

¹⁰ FOUCAULT, M., *Securité, territoire, population*, Cours au Collège de France (1977-78), Paris, Gallimard-Seuil, 2004, p. 46.

Al lado de esto, es conveniente señalar que "los dispositivos de seguridad", tal como Foucault pretende reconstruirlos desde su origen, "actúan en sentido contrario, tienen siempre tendencia a extenderse, son centrífugos. Integran sin cesar nuevos elementos, integran la producción, la psicología, los comportamientos, las maneras de actuar de los productores, de los compradores, de los consumidores, de los importadores, de los exportadores, integran el mercado mundial. Se trata, por tanto, de organizar, o en todo caso de dejarse arrastrar por el desarrollo de circuitos cada vez más extensos"¹¹.

Por tanto, hablar de sociedad disciplinaria, refiriéndonos con esa expresión a la sociedad actual, supone cometer, cuando menos, una imperdonable omisión, ya que los procedimientos disciplinarios se hallan en ella muy localizados en sus campos de aplicación. Todo lo contrario de lo que sucede con los dispositivos de seguridad, que se se extienden de forma incesante, según esquemas de dispersión. En efecto, "una buena disciplina es aquella que os dice, en cada instante, lo que debéis hacer. Y, si tomamos el modelo de saturación disciplinaria de la vida monástica perfecta, que hace que la vida del monje esté regulada enteramente, de la mañana a la noche, la única cosa que queda indeterminada es que no dice expresamente lo que está prohibido"¹².

Por otra parte, contraponiendo modelo disciplinario y modelo legal, Foucault señala que "en el sistema de la ley, lo que queda indeterminado está permitido; en el sistema del reglamento disciplinario, lo que está determinado es lo que debe hacerse y, consecuentemente, todo lo demás, quedando en la indeterminación se encuentra, sin embargo, prohibido"¹³.

Foucault ha estudiado con suficiente detalle estas cuestiones como para que podamos concluir que Walzer se equivoca al sostener que "el punto crucial de la teoría política de Foucault es que la disciplina escapa al mundo de la ley y de la justicia –y se

¹¹ FOUCAULT, M., *Securité, territoire, population*, Edic. Cit., p. 46.

¹² FOUCAULT, M., *Ibid.*, p. 48.

¹³ FOUCAULT, M., *Ibid.*, p. 48.

pone enseguida a colonizar ese mundo, remplazando los principios legales por principios de normalidad física, psicológica y moral"¹⁴.

Walzer realiza aquí una amalgama de la que se desprende una imagen confusa, opresiva y paranoica de la teoría política de Foucault, si es que finalmente nos acomodamos a usar dicha expresión. En efecto, Foucault señala que la Policía (en el sentido original del término) y la Estadística son los dos elementos clave de la gubernamentalización del ejercicio del poder¹⁵.

En términos políticos, Walzer define a Foucault como un anarquista-nihilista¹⁶. A su juicio, Foucault aleja a sus lectores de la política, menospreciando la importancia de la misma. Argumentando en este sentido, Walzer se empeña, en el trabajo que estamos comentando, en mostrar la importancia que tienen las distinciones morales y políticas¹⁷.

Para plantear nuestras objeciones en contra de esa supuesta indistinción de moral y política en Foucault podríamos apelar a diferentes documentos. Sin embargo, quizá la más completa caracterización que él mismo realizó de su pensamiento político se encuentra en las páginas, 396 nada menos, de la transcripción de la larga serie de conversaciones que mantuvo con Roger-Pol Droit en 1975¹⁸. De ellas se han publicado tan sólo algunos extractos en *Le Monde* y *Le Point*, recogidos más tarde en el libro de Roger-Pol Droit, *Michel Foucault, entretiens*¹⁹. Tal vez, como anota Daniel Defert, estas entrevistas no se publicaron en su momento debido a que Foucault quedó insatisfecho con el enfoque y el resultado de las mismas, rechazando la posibilidad de publicarlas. Aunque me atrevo a pensar que su insatisfacción se debió, precisamente, a que advirtió a posteriori la excesiva claridad y contundencia con la que se había manifestado a propósito de un buen número de cuestiones, siempre espinosas, relacionadas con sus ideas políticas.

¹⁴ WALZER, M., Op. Cit., p. 74.

¹⁵ FOUCAULT, M., *Securité, territoire, population*, Edic. Cit., p. 323.

¹⁶ WALZER, M., Op. Cit., p. 77.

¹⁷ WALZER, M., Op. Cit., pp.80 y ss.

¹⁸ FOUCAULT, M., "Entretien avec Roger-Pol Droit", 1975, 396 páginas mecanografiadas, IMEC-Archives, FCL.2.A02-02.

Baste recordar, en este sentido, que Michel Foucault comienza hablando del papel que en su momento jugaron intelectuales como Desanti o Althusser. Al hilo de esos comentarios, pone de manifiesto su profundo anticomunismo, e incluso da claras muestras de sentirse molesto por la importancia que el entrevistador concede a los comunistas en su descripción del clima intelectual de la época de juventud de Foucault. Su inquietud ante esas cuestiones es la de alguien que preferiría no verse obligado a recordar unos años en los que, desde las filas de las distintas organizaciones marxistas, se ejerció, a su juicio, un verdadero terrorismo intelectual sobre todo aquel que se atrevía a expresar alguna idea divergente. Foucault señala de una forma detallada cómo esto ha sucedido en Francia desde los años 50 hasta principios de los 70.

No menos duras resultarán, incluso hoy en día, las críticas de Foucault en otro frente, al considerar que el Partido Comunista francés ha pactado hace muchos años con el Estado, comprometiéndose de facto en la penosa tarea de mantener en pie sus estructuras de poder más obsoletas. Señala además que, a pesar de ese *pacto*, esa organización política no ha hecho sino perder contacto progresivamente con la realidad social, siendo la Universidad el único terreno en el que ha conseguido infiltrarse eficazmente.

Foucault habla asimismo de su terrible experiencia en Polonia. Relata que allí pudo saber cómo procede en verdad este sistema y que, desde que conoció como funciona en realidad un Estado comunista, considera inaceptable el marxismo. Para él, según cuenta en varios pasajes, todo el horror que encierra esa doctrina política se le reveló en Polonia, aunque evoca asimismo cómo ya tenía sospechas y rechazo del totalitarismo desde su época de estudiante.

Como puede apreciarse, hay en estas opiniones claros signos de la importancia que Foucault concede a las distinciones políticas, como también los hay de la relevancia que estima han de tener las distinciones morales, en contra de lo sostenido por Walzer²⁰.

¹⁹ DROIT, R. P., *Michel Foucault, entretiens*, Paris, Odile Jacob, 2004.

²⁰ Blandine Kriegel ve dos grandes influencias en la filosofía política de Foucault. La primera de ella proviene de su lectura de la filosofía nietzscheana y da lugar a una acción política marcada por cierto

También podrían servirnos como elocuentes ejemplo en contra sus actividades en favor de diferentes causas, aunque precisamente por esa voluntad de comprometerse éticamente en las causas políticas en algunos casos errara el tiro. Es lo que le sucedió, pongamos por caso, con su apoyo inicial a la revolución iraní²¹. Podría admitirse, en todo caso, que en esa revolución Foucault pudo ver una excelente ilustración de esas experiencias límite que rastreó en diversos campos durante toda su vida y que, en lo político, tan sólo pudo vivir fuera de Francia. No sólo en Irán, en contra de lo que señala Hamid Gholami Saba en el trabajo que consagra al estudio de este pasaje de su trayectoria vital²². En efecto, tan importantes o más fueron, en ese sentido, sus experiencias en Polonia o en Túnez. En cualquier caso, es indudable que, como ha sabido explicar Gholami Saba, la constatación del éxito político y el fracaso moral de la revolución iraní llevaron a Foucault a repensar la política en términos ilustrados y a aproximarse a la visión más crítica de la modernidad, convenciéndolo finalmente de la necesidad de "reforzar la luz de la *Aufklärung* y combatir su despotismo"²³.

En realidad, podría decirse que, tras diferentes atisbos iniciales marcados tanto por la necesidad de responder a las exigencias del presente como por la obligación autoimpuesta de hacerlo de una manera original, su periplo intelectual culmina en un punto en el cual la política se plantea como ética²⁴. De manera tentativa, esa misma posición ha ido apareciendo de forma ocasional a lo largo de toda su vida, pero podría hablarse de la existencia de una reconciliación del filósofo Michel Foucault con la persona Michel Foucault cuando la ética pasa a ocupar el centro de sus preocupaciones intelectuales y se muestra capaz de generar por sí misma una política.

romanticismo, que le impulsa a realizar gestos socialmente llamativos en favor de las causas que abraza. La segunda proviene de la escuela epistemológica francesa, da lugar al trabajo de fundamentación teórica, al análisis revelador, a todo aquello que nos hace ver la realidad de otro modo y, por tanto, planteamos también de otra manera nuestra actuación en la misma. KRIEGLER, B., *Michel Foucault aujourd'hui*, Op. Cit., pp. 78 y ss.

²¹ GHOLAMI SABA, H., *Foucault et la révolution iranienne*, Mémoire de Diplôme d'études approfondies de philosophie, Université Paris-VIII, 2001, p. 77. Sobre este asunto, ver también, MACEY, D., "Foucault et l'Iran", *La Rose de Personne*, nº1, Milano, 2005, pp. 85 y ss.

²² GHOLAMI SABA, H., Op. Cit., p. 84.

²³ GHOLAMI SABA, H., Op. Cit., p. 114.

²⁴ GIORDANO, C., "Etica e politica nell'ultimo Foucault", VVAA (a cura di Pierandrea AMATO), *La Biopolitica. Il potere sulla vita e la costituzione della soggettività*, Milano, Mimesis, 2004.

Hoy asistimos a la crisis definitiva del modelo político surgido a partir de la Revolución Francesa; quizá Walzer, para bien o para mal, se muestre todavía demasiado vinculado al mismo. Entre otros factores, siguiendo la estela de los estudios de Foucault, Edgar Morin ha señalado atinadamente una serie de transformaciones que han sobrevenido desde que la ciencia y la técnica han hecho irrupción en el campo tradicional de la política, provocando en él modificaciones profundas²⁵.

Los cambios producidos a instancias de esa irrupción de la tecnociencia ponen de manifiesto la dificultad de construir una política centrada en el ser humano, en el sentido universal que ese término adopta en el pensamiento ilustrado. Por ello, Morin se pregunta si es posible hoy construir una "antropopolítica"²⁶.

Una serie de transformaciones, en gran medida deudoras del progreso científico-tecnológico, han hecho que la supervivencia del ser humano, en términos de especie, se convierta en el problema político de mayor importancia²⁷. Un problema político que nos lleva a pensar en términos globales, que nos conduce a considerar la política de la vida o de la muerte de la especie como cuestión biopolítica por excelencia²⁸.

Todo ello conduce a la necesidad de plantear una política "multidimensional" del ser humano. Entre los contenidos de esta, es preciso distinguir elementos que habían quedado hasta hace unos años fuera del ámbito político, que eran considerados como infrapolíticos y a los que ahora ha de concederse la importancia crucial que en realidad tienen. Como clara ejemplificación de esto podríamos citar todo lo relacionado con las amenazas bélicas, las cuestiones políticas que atañen a la situación de la mujer, lo relativo a la natalidad y a lo que tiene que ver con la mortalidad.

En otro orden de cosas, Morin ha insistido también en que hemos de considerar la relación entre economía y ecopolítica. Se trataría, en este sentido, de contribuir a la

²⁵ MORIN, E., "Una politica per l'uomo", VVAA (CUTRO, A., edit.), *Biopolitica. Storia e attualità di un concetto*, Verona, Ombre Corte, 2005, pp. 178 y ss.

²⁶ MORIN, E., Op. Cit., p. 61.

²⁷ AGGERI, F., "Les régimes de gouvernementalité dans le domaine de l'environnement", HATCHUEL, A. - PEZET, E. - STARKEY, K. - LENAY, O. (Dirs.), *Gouvernement, organisation et gestion: l'héritage de Michel Foucault*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 463.

construcción de un realismo político de nuevo cuño que, en lugar de plantear la reiteración de lo mismo como única vía posible, aborde al fin de forma coherente las relaciones entre economía, ecología y política.

Por último, sugiere Morin la importancia de incluir en la agenda política toda una serie de cuestiones de orden socio-político, entre las que señala la protección social del individuo, lo relacionado con la educación, la cultura, el tiempo libre, la política de la juventud, etc.²⁹

Todas estas cuestiones habían permanecido fuera del ámbito de lo político y hoy ocupan un importante lugar en él. Tanto es así, que no podría entenderse ya la acción política o un programa de intervención política que no hiciera referencia a toda esta serie de asuntos.

Pese a que señalar esto no sea ya ninguna novedad, es necesario apuntar la importancia que han tenido los estudios de Michel Foucault para poner el acento en la trascendencia política de las cuestiones que hasta aquí hemos enumerado.

Es sin duda interesante constatar, de la mano de Foucault, cómo la Razón de Estado ha ido tomando cuerpo en la constitución y desarrollo de una política centrada en la acción policial (en el sentido original del término), a lo largo de los siglos XVII y XVIII. Así como analizar las mutaciones que esa política experimenta en los dos siglos siguientes. Explicar esos procesos ha sido uno de los cometidos a los que Foucault concedió mayor importancia en los estudios que realizó durante los últimos años de su vida³⁰. En su caso, la importancia de la herencia nietzscheana³¹, tan importante en su obra, nos llevaría a hablar, en lugar de antropopolítica, de una forma de entender la política cuyo primer objetivo es la ruptura con la subjetividad impuesta. Superar el horizonte del humanismo pasaría entonces por dejar atrás definitivamente las distintas

²⁸ MORIN, E., Op. Cit., p. 62.

²⁹ MORIN, E., Op. Cit., pp. 62 y ss.

³⁰ FOUCAULT, M., *Naissance de la Biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*, Paris, Gallimard-Seuil, 2004, pp. 10 y ss.

³¹ GILLAN, G., "Foucault and Nietzsche: Affectivity and the Will to Power", SMART, B. (Edit.), *Michel Foucault. Critical Assessments*, Vol. V, London, Routledge, 1995, pp. 319 y ss.

formas en que la unidimensionalidad se nos impone. Esto, que puede sonar tan viejo, es algo que hoy está, paradójicamente, de última hora.

Bibliografía

- AGGERI, F., "Les régimes de gouvernementalité dans le domaine de l'environnement", HATCHUEL, A. - PEZET, E. - STARKEY, K. - LENAY, O. (Dir.), *Gouvernement, organisation et gestion: l'héritage de Michel Foucault*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval, 2005.
- CHEVALLIER, Ph., *Michel Foucault, le pouvoir et la bataille*, Nantes, Éditions Pleins Feux, 2004.
- COELHO DE SOUZA, S., *A Ética de Michel Foucault*, Belem, CEJUP, 2000.
- DEFERT, D., "La violence entre pouvoirs et interprétations dans les œuvres de Michel Foucault", HÉRITIER, F., (Coord.), *De la violence*, Paris, Odile Jacob, 2005.
- DROIT, R. P., *Michel Foucault, entretiens*, Paris, Odile Jacob, 2004.
- FOUCAULT, M., "Entretien avec Roger-Pol Droit", 1975, 396 páginas mecanografiadas, IMEC-Archives, FCL.2.A02-02.
- FOUCAULT, M., "Les têtes de la politique", Preface a, WIAZ, *En attendant le grand soir ...*, Paris, Denoël, 1976.
- FOUCAULT, M., *Securité, territoire, population*, Cours au Collège de France (1977-78), Paris, Gallimard-Seuil, 2004.
- FOUCAULT, M., *Naissance de la Biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*, Paris, Gallimard-Seuil, 2004.
- FOUCAULT, M., *Remarks on Marx* (Conversations with Duccio Trombadori), New York, SEMIOTEXT(E), 1991.
- FREUNDLIEB, D., "Foucault's theory of discourse and human agency", JONES, C., - PORTER, R. (Edits), *Reassessing Foucault. Power, Medicine and the Body*, London, Routledge, 1994.
- GILLAN, G., "Foucault and Nietzsche: Affectivity and the Will to Power", SMART, B. (Edit.), *Michel Foucault. Critical Assessments*, Vol. V, London, Routledge, 1995.
- GIORDANO, C., "Etica e politica nell'ultimo Foucault", VVAA (a cura di Pierandrea AMATO), *La Biopolitica. Il potere sulla vita e la costituzione della soggettività*, Milano, Mimesis, 2004.
- GHOLAMI SABA, H., *Foucault et la révolution iranienne*, Mémoire de Diplôme d'études approfondies de philosophie, Université Paris-VIII, 2001.
- KRIEGLER, B., *Michel Foucault aujourd'hui*, Paris, Plon, 2004.
- MACEY, D., "Foucault et l'Iran", *La Rose de Personne*, n°1, Milano, 2005.
- TORTORA, Ch., *Volti di sabbia sull'orlo del mare. Il pensiero del fuori in Maurice Blanchot e Michel Foucault*, Parma, MUP, 2006.
- WALZER, M., "La politique de Michel Foucault", VVAA, *Michel Foucault, lectures critiques*, Bruselas, Editions Universitaires, 1989.
- VVAA (CUTRO, A., edit.), *Biopolitica. Storia e attualità di un concetto*, Verona, Ombre Corte, 2005.

Fernández Agis, Domingo: "Foucault, ¿una teoría política?"

VVAA (sous la direction de M. Foucault), *Politiques de l'habitat*, Paris, Corda, 1977.

VVAA (sous la direction de MEYET, S. - NAVES, M. C. - RIBEMONT, Th.),
Travailler avec Foucault. Retours sur le politique, Paris, L'Harmattan, 2005.

La cosmología estoica

Juan José Colomina Almiñana
(Universitat de València, España)

Resumen:

Una de las primeras escuelas en forjar un sistema total para dar solución tanto al problema del origen como del desarrollo de los eventos que suceden en el mundo es el estoicismo. El presente trabajo pretende mostrar cómo de los primeros intentos observacionales y experimentales de explicación de ciertos fenómenos astrológicos, este pensamiento pasa a mantener una explicación (meta-)física de la realidad, afirmando la existencia (real y suprasensible) de ciertas fuerzas que anticipan posteriores desarrollos de las ciencias físicas.

Palabras clave: *Pneuma*, ‘simpatía’ cósmica, paradojas e infinitud matemática, *hado* y providencia, cosmogonía.

Stoic cosmology

Abstract:

One of the first schools in forging a total system solution to the problem of both origin and development of the events happening in the world is the stoicism. This paper aims to show how the first observational and experimental attempts to explain certain astrological phenomena, this thought goes to maintain a (meta)physical reality explanation, affirming the (real and suprasensible) existence from certain forces which anticipate post-developments in the physical sciences.

Keywords: *Pneuma*, cosmic ‘sympathy’, paradoxes and mathematical infinity, *hado* and providence, cosmogony.

La cosmología estoica

Juan José Colomina Almiñana

Universitat de València. España.

1• Introducción

Desde antiguo, el hombre ha habitado la Tierra. El hecho de que el hombre fuera el único observador consciente sobre este nuestro mundo le hizo suponer que ocupaba un lugar privilegiado dentro de este conjunto. Todo ello permitió que apareciera la distinción entre la Tierra (único mundo realmente habitado y en el que el hombre se desenvuelve) y el Cielo (que contiene el resto de los cuerpos que poblan el universo).

Como el único medio de que este antiguo hombre disponía era la simple observación, se dio cuenta de cuán a merced de fuerzas naturales se encontraba continuamente (inundaciones, terremotos, tormentas, etc.) y la grandiosidad de aquel universo, que se le abría desmesuradamente y que contenía aquellos “seres sobrenaturales” que permitían el buen equilibrio del mundo, se le presentó en todo su esplendor.

La observación de la perfección y la regularidad de dichos astros y sus movimientos (ya que los antiguos creyeron que era la Tierra la que permanecía inmóvil en el centro del universo y todos los demás astros giraban a su alrededor, confundidos como no por la observación sensible que permite afirmar sin reparo tal tesis) permitió establecer una temporalidad que rigiera los períodos agrícolas e, incluso, los momentos religiosos. Y en el momento en que comienza la medición del tiempo y la confección de calendarios, del mismo modo toma auge el control sobre la influencia que los demás astros ejercen sobre la Tierra y sus habitantes.

Y desde siempre el hombre se ha preguntado acerca del origen y configuración del universo. Y las respuestas a este enigma se han ido sucediendo en todas las culturas a través del tiempo.

Aunque se suele fechar el comienzo de la filosofía y la ciencia en la Grecia clásica del siglo VI a.C., las observaciones del cielo se han realizado desde mucho antes. Tanto los egipcios como los babilónico-mesopotámicos eran conscientes y conocían la importancia de los astros: no sólo tenían calendarios solares y lunares, sino que además ya habían descrito movimientos de ciertos astros representativos (como el de, por ejemplo, Sirio por los egipcios y mesopotámicos). Pero la importancia no sólo radica en ello, sino que además expusieron mediante narraciones mitológicas las respuestas sobre el origen y distribución del mundo que tanto han preocupado a las civilizaciones. Pero como estas explicaciones más bien respondían a cuestiones religiosas que no cosmológicas, hace falta esperar hasta unos siglos después para que los griegos den el salto de esta cosmología mitológica a una cosmología astronómica.

Pero surge un problema con respecto a ello, ya que si es necesario pasar de la observación de parte a la constitución del todo, ¿cómo podemos realizar este salto? La respuesta no se hará esperar: es necesaria la construcción de modelos teóricos que sobrepasen y anticipen la propia experiencia, y estos modelos serán construcciones racionales que permiten al hombre pasar de la observación a la especulación de hipótesis que, posteriormente y no hasta el siglo XV, necesariamente se han de verificar. Estos modelos teóricos sustituyen la observación, ya que no requieren una verdad directa sino una verdad probable.

Pero, ¿dónde y cuándo aparecen los primeros modelos teóricos de construcción racional que merezcan ser tenidos en cuenta? En Grecia, a partir del siglo VI a.C., la formación de un nuevo pensamiento al que se llamará filosofía y que es un saber especulativo sobre la verdad del mundo permite las primeras aproximaciones a una verdadera cosmología astronómica. Pero será a partir de la formación de escuelas filosóficas como la platónica, la pitagórica, la epicúrea o la peripatética cuando surja

una verdadera tradición filosófico-científica. Pero en este breve ensayo nos centraremos en las teorías que la escuela estoica expandió.

Los dos fundamentos de la filosofía natural aristotélica fueron desarrollados y modificados en la física estoica. La concepción teleológica aparecerá en ella en forma mucho más religiosa como Providencia (concepción que influirá en la creencia extendida de que todo tiende en un progreso hacia lo mejor), suavizando así el determinismo causal que supone la teoría del hado. La imagen continuista toma gran fuerza, ya que la creencia en la interdependencia de todas las partes del cosmos permite a los estoicos explicar cómo es esta interdependencia la que permite la actividad física que le permea y une en un todo dinámico. Los estoicos postularon la existencia de un vacío infinito que rodea el continuo infinito del cosmos. Y la interconexión de todas estas partes del universo sólo es posible porque los estoicos postularon la existencia del *pneuma* (πνεῦμα), una especie de soplo de vida que es el aliento y alma del universo.

2· La circunferencia de la tierra

Dentro de la escuela estoica existe, además, divergencia de opinión respecto a algunos temas de interés; y conforme va pasando el tiempo, las generaciones posteriores varían ciertos aspectos teóricos para adaptar las teorías a los nuevos tiempos.

Es el caso de Posidonio de Apamea, que no sólo afirmó que la Luna emitía luz propia (negando la concepción común de su época), sino que además creía que la Tierra era redonda e intentó demostrar su circularidad calculando su circunferencia:

“Posidonio dice que Rodas y Alejandría están en el mismo meridiano. Los círculos meridianos son círculos dibujados a lo largo de los polos del universo y pasan por el punto que está sobre la cabeza de cualquier individuo situado de pie sobre la Tierra. Los polos son los mismos para todos esos círculos, pero el punto vertical es diferente para cada persona... Rodas y Alejandría están en el mismo círculo meridiano y la distancia entre ambas ciudades es estimada en 5000 estadios. Supuesto que tal sea el caso... Posidonio sigue diciendo que la estrella brillante llamada Canopus queda hacia el sur, prácticamente sobre el timón de Argos. Dicha estrella no es vista en toda Grecia, de ahí que Arato ni siquiera la mencione en sus *Efemérides*. Pero conforme se va de norte a sur, comienza a ser visible en Rodas y, cuando allí se ve sobre el horizonte, se pone inmediatamente conforme gira el universo. Cuando se han navegado los 5000 estadios y se está en Alejandría, esa estrella se halla a una altura sobre el horizonte de un cuarto de signo –es decir, 1/48

del círculo del zodiaco- cuando se encuentra exactamente en medio del cielo; por tanto, el segmento del círculo meridiano que está situado sobre la distancia entre Rodas y Alejandría es de $1/48$ parte de dicho círculo, ya que el horizonte de los habitantes de Rodas dista del de los alejandrinos en $1/40$ del círculo zodiacal... Y, por tanto, el gran círculo Tierra debe medir 240000 estadios, asumiendo que de Rodas a Alejandría haya 5000 estadios; pero si no, estará en la misma proporción a la distancia entre ambas. Tal es el modo en que Posidonio trató el tamaño de la Tierra” (Cleómedes, *De motu circulorum doctrinae* I 10, 50).

Lo que Posidonio afirmó es que la diferencia existente entre los horizontes de Rodas y Alejandría forman un ángulo idéntico al que la distancia existente entre Rodas y Alejandría si trazamos una línea desde el centro de la Tierra a cada una de ellas; de este modo se afirma que si la distancia que existe entre el horizonte de Rodas y el de Alejandría forma un ángulo $1/48$ parte inferior que el de un círculo ($7^{\circ}5'$), encontramos que la circunferencia total de la Tierra debe ser 48 veces $7^{\circ}5'$, o lo que es lo mismo, 48 veces los 5000 estadios de distancia que existen entre Rodas y Alejandría. Con ello obtenemos la cifra de 240000 estadios (360°), y si un estadio son 160 metros aproximadamente, tenemos que el total de la circunferencia de la Tierra fue estimado por Posidonio en 38400 kilómetros, que cabe dentro del margen de error establecido por la distancia real de la circunferencia terrestre de 40008 kilómetros (circunferencia polar) ó 40076 kilómetros (circunferencia ecuatorial).

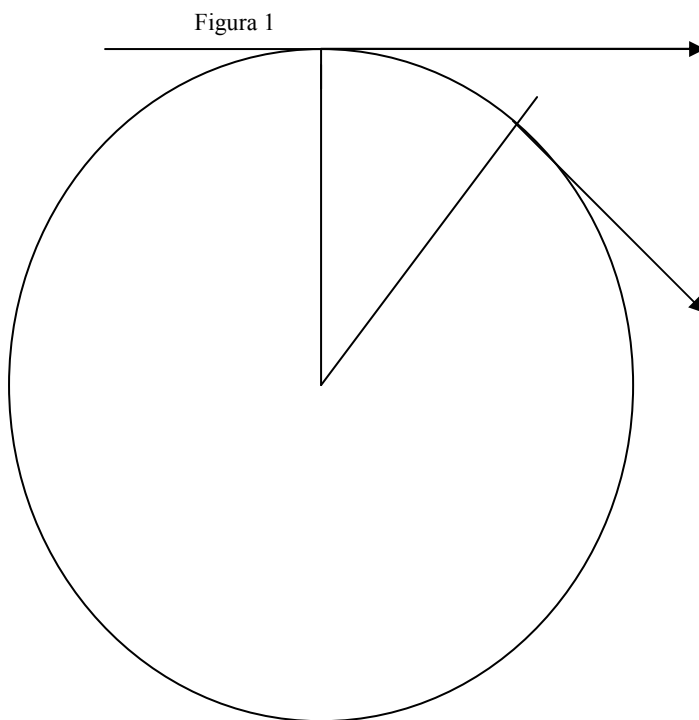


Figura 1. Determinación de la circunferencia de la Tierra de Posidonio a partir de la distancia entre Rodas y Alejandría (5000 estadios) y el ángulo entre sus horizontes.

3• El pneuma

La doctrina estoica insiste repetidamente en la continuidad de la materia en el universo; pero aunque Aristóteles también habló de un principio pasivo de continuo, los estoicos afirmaron este continuo como un principio activo regulador de todos los fenómenos físicos del universo.

Pero necesitaban de un nexo, de una sustancia activa, que ligara en un todo dinámico al universo: y este nexo es el pneuma (πνευμα), un elemento mezcla entre fuego y aire que recoge la actividad de ambos y que se supone es el aliento o espíritu dinámico que todo lo llena y permite la interconexión de todas las partes del universo (véase la influencia de Anaxímenes).

Si la física moderna se caracteriza por ser cuantitativa, la física antigua que era cualitativa. Por ello mismo, los griegos atribuían cualidades a los elementos. Los estoicos no fueron menos, por ello atribuyeron la cualidad “caliente” al fuego, “frío” al aire, “sequedad” a la tierra y “humedad” al agua. Y estos cuatro elementos se reagruparon en dos grupos: el primero es el de los elementos con principio activo (το ποιουν) formado por el fuego y el aire, mientras que el segundo grupo es el de los elementos con principio pasivo (το πασχον) formado por el agua y la tierra.

El principio activo tiene razones físicas (tanto la flexibilidad del fuego como del aire permitieron asociarlos a la dinamicidad de la naturaleza), pero también biológicas (los procesos térmicos del fuego y del aire fueron asociados al fuego de la vida). Así, Cicerón afirmará que

“Las cosas son de tal manera que todo lo que se nutre y crece contiene en sí mismo una fuente de calor, sin la que su nutrición y crecimiento no podrían ser posibles; pues todo cuanto posee una naturaleza caliente e ígnea se mueve y agita por impulso propio; lo que se alimenta y crece se vale de un impulso regular y uniforme” (Cicerón, *De natura deorum*, II 23).

Los griegos concebían que en los seres orgánicos es donde se encuentran las cualidades del principio activo, ya que su existencia depende de la respiración y los procesos térmicos que se desarrollan en su interior. Pues bien, del mismo modo

supusieron que estos elementos activos (o pneuma) son fundamento de la existencia del reino inorgánico, pero también de la inherencia y cohesión del mundo.

En el hombre, el pneuma es el alma (soplo vital), y del mismo modo que en el cuerpo el alma convierte a las partes en un todo interconexionado, existe un principio dinámico (o pneuma) también en el universo que conecta todos sus elementos. Pero esta capacidad de cohexionar todos los elementos sólo es propia de los elementos activos, nunca de los pasivos.

“Los estoicos dicen que la Tierra y el agua no poseen una fuerza cohesiva propia, ni pueden ligar otras sustancias, las cuales mantienen su unidad al participar del poder del pneuma y del fuego. El aire y el fuego, por el contrario, gracias a su tensión interna y a su mezcla con las otras dos, proporcionan a éstas su tensión, permanencia y sustanciabilidad” (Plutarco, *De comm. not.*, 1085 D).

Por su carácter dinámico es por lo que la tensión del pneuma da una forma definitiva a todos los fenómenos físicos. Pero la materia está compuesta de aire, por lo que es el pneuma la materia primigenia, dando así cohesión a la masa interna de los cuerpos físicos, y no sólo de los elementos de forma externa. Por ello mismo, un cuerpo puede dividirse hasta el infinito y no contiene ninguna unidad última sobre la que se erige un sistema de estructuras.

Los estoicos cambiaron el principio de disposición por el principio de síntesis, ya que no sólo el pneuma conforma exteriormente el universo, sino que la cohesión interna de los cuerpos por el pneuma le confiere a la materia unos atributos físicos definidos.

Los estoicos conciben la naturaleza como un continuo. Ese medio continuo posee elasticidad, por ello mismo afirmaron la propagación circular en dos dimensiones y la esférica en tres, pero también afirman la expansión ondulatoria de las ondas. Pero no sólo de las ondas auditivas, sino también de las que forman la visión:

“Según Crisipo... la vista se debe a que la luz entre el objeto y el observador se expande cónicamente. El cono se forma en el aire con su ápex en el ojo del observador y su base en el objeto observado; de este modo la señal es transmitida al observador por medio del aire agitado, justo como con un puntero” (Diógenes VII 157 (A II 867)).

La percepción sufre un movimiento bidireccional: desde el objeto hasta el alma del observador, pero del mismo modo que las ondas que forma en un estanque una piedra lanzada sobre él, al llegar al alma las ondas retornan al objeto. Este doble movimiento se conoce como movimiento de tensión (“toniké kinesis”). Y dentro de esta “toniké kinesis”, el movimiento del objeto al alma produce la percepción de la unidad y la sustancia, mientras que el movimiento inverso produce la percepción de la cantidad, como afirma Nemesio en *De natura homine* 2, 42 (A II 451).

Pero el pneuma y la fuerza de tensión no sólo interconexiona las cosas del universo, sino que su orden y armonía dependen también de la existencia del pneuma. El mundo aparece ahora como una interrelación donde no cabe el vacío, ya que el pneuma llena todo el espacio existente entre los cuerpos:

“En el cosmos no hay vacío, como muestran los fenómenos, ya que si la sustancia de todo cuanto existe no fuese mantenida unida en algún lugar, el cosmos no podría tener una existencia natural ordenada, y no habría una mutua simpatía entre sus diversas partes” (Cleomónides, *De motu circulatorum doctrinae*, I 1, 4).

Los estoicos distinguieron tres tipos de mezcla en el mundo: el entremezclado mecánico (λογoi σπερματικοί), la mezcla (unión de líquidos) y la fusión (unión de materiales diferentes cuyas cualidades por separado desaparecerán y conformarán un único elemento con cualidades propias). Y todo el universo está formado mediante estos métodos. Pero como la interconexión del cosmos supone la unión y la relación de todas sus partes con el todo, cualquier cosa que ocurra afectará al conjunto.

Y el concepto de pneuma se basa en estereotipos de unión de elementos. Los estoicos introdujeron el concepto de mezcla total,

“... es la combinación de sustancias a través de sus superficies, como ocurre en el caso de los silos, en los que se encuentra el trigo, la cebada, las lentejas y los productos similares, o como sucede con los guijarros y la arena en la orilla del mar” (Estrobio, *Eclog.* I 153 (A II 543)).

ya que el pneuma está totalmente mezclado e interrelacionado en y con todo, por lo que el pneuma es el alma del mundo que se encuentra en todas y cada una de sus partes uniéndolas en un todo.

4· La simpatía cósmica: Posidonio y la teoría de las mareas

Esta idea del pneuma y la interconexión de los cuerpos y elementos que conforman el universo quedaron demostrados por el descubrimiento por parte de Posidonio de la conexión que existe entre la Luna y las mareas oceánicas.

“Posidonio afirma que el océano tiene un movimiento periódico como las estrellas. Hay un período diario, uno mensual y otro anual, debidos todos ellos a la simpatía con la Luna. Cuando ésta alcanza sobre el horizonte la altura de un signo del zodiaco, el mar comienza a subir e invade perceptiblemente la tierra seca, hasta que la Luna llega a la mitad del cielo. Conversamente, cuando la Luna desciende, el mar se retira lentamente, hasta que la luna está a la altura de un signo del zodiaco desde su puesta. En esta condición permanece el mar hasta que la Luna llega al ocaso y en su movimiento continuado recorre la extensión de un signo del zodiaco desde el horizonte terrestre. A partir de este punto, el mar vuelve a subir hasta el nádir de la Luna bajo la Tierra. Después de esto hay un reflujo más, hasta que la luna asciende a la altura de un signo del zodiaco hasta el horizonte. Esta condición se mantiene hasta que la Luna alcanza la altura de un signo zodiacal sobre la Tierra, momento en el que la marea vuelve a subir. Esto es lo que se llama el cielo diario” (Estrabón, *Geografía*, III 5).

Pero esta descripción muestra también la acción del Sol sobre las mareas. El movimiento de la Luna alrededor de la Tierra permite que las fuerzas reactivas entre ellas hagan subir o bajar el nivel del mar; pero del mismo modo, el Sol también influye en el movimiento mensual de las mareas.

Pero en Posidonio esta relación entre la Luna y las mareas oceánicas se produce por simpatía; es decir, por la tensión del pneuma que posibilita la interacción a distancia de la Luna y la Tierra.

5· Las paradojas de Zenón de Elea

Anteriormente, se ha tratado el tema de la división infinita tanto de los elementos como de los cuerpos. Como los cuerpos son materiales, físicamente si es posible llegar a una división finita, pero metafísicamente siempre quedará la materia elemental originaria de la que están formados y el pneuma que los interrelaciona entre sí.

Pero un siglo antes, Zenón de Elea ya trató el problema de la imposibilidad de dividir totalmente los elementos cuando intentó demostrar a partir de una serie de

experimentos matemáticos la imposibilidad del movimiento, experimentos matemáticos que, todavía hoy en día, son conocidos como las paradojas de Zenón.

“Cuatro son los argumentos de Zenón sobre el movimiento y que crean dificultades a los que tratan de resolver los problemas que se plantean. El primero afirma la inexistencia del movimiento sobre la base de que el móvil ha de recorrer la mitad del camino antes de llegar al final... El segundo es el llamado de “Aquiles”, y consiste en lo siguiente: el corredor más lento nunca será adelantado por el más rápido, pues es necesario que antes llegue el perseguidor al punto del que partió el perseguido, de modo que es preciso que el más lento vaya siempre al más adelante... El tercero es... que la flecha en movimiento está en reposo, lo que resulta de la suposición de que el tiempo consta de momentos; si no se admite este supuesto no se sigue la conclusión” (Aristóteles, *Física*, 239b).

La primera y la segunda paradoja son las de la dicotomía infinita, con la diferencia de que en la primera la meta permanece inmóvil y en la segunda cambia de posición, pero el tratamiento es el mismo. Siempre cabe una división por la mitad en cualquier distancia, por muy pequeña que esta sea, por lo que esa división siempre se extenderá al infinito:

Figura 2

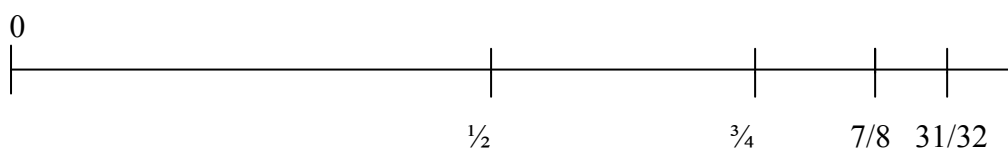


Figura 2. Representación de la paradoja de la división infinita de un segmento de Zenón de Elea

Pero para tratar este problema de Zenón, debemos esperar el descubrimiento del cálculo infinitesimal en siglo XVII que permite introducir el concepto de “límites”, que sólo es el límite hacia el que convergen los términos de una serie infinita. La diferencia entre la unidad y los términos individuales es cada vez menor y podemos hacerla tan próxima a cero como queramos, introduciendo tan sólo un número lo suficientemente grande y finito de términos. Siempre quedará un número infinito de puntos entre cualquier línea divisoria y la meta, pero ninguno de ellos será el último; ello es lo que posibilita la transición al límite que reduce a cero la distancia entre los dos extremos del segmento.

La tercera paradoja, que afirma que una flecha en movimiento siempre se mueve por el espacio pero que en cada instante se encuentra en un lugar concreto y por ello

permanece en reposo, permite afirmar que una flecha no puede moverse en un espacio finito cuando el tiempo está compuesto por infinitos instantes iguales donde la flecha permanece en cada uno de ellos siempre en reposo. Aristóteles intentó solucionar dicha paradoja en el capítulo VI de su *Física*, pero no llegó a una solución exacta.

Es necesario esperar al descubrimiento del concepto de velocidad, que permite aplicar dos puntos de espacio (el inicio y la meta) y dos puntos de tiempo (el de partida y el de llegada) para solucionar el problema. Será Newton el que lo aplique a esta paradoja: si consideramos dos puntos cercanos entre sí en la trayectoria de la flecha, los puntos temporales también serán cercanos. Las distancias siempre serán decrecientes (tenderán hacia cero), pero la razón entre esas distancias (velocidad en la conjunción de los dos puntos) siempre tiende a una distancia finita. Y por ello es por lo que podemos hablar de una velocidad definida en un punto singular que es algo así como uno de los puntos de reposo del cuerpo.

Pero ya los estoicos posteriores, como Crisipo, vieron la necesidad de definir dos puntos temporales cuando hablaron de “intervalo”, aunque les faltaba el elemento de dinamicidad que otorga la velocidad para poder definir dos puntos de espacio.

Pero del mismo modo, tendieron a igualizar las distancias temporales, ya que

“el “ahora” es una cantidad indivisible y lo que se considera como existente en el presente... se distribuye de modo que tenga una parte en el pasado y otra en el futuro” (Plutarco, *De comm. not.*, 1081 C).

formando así la primera concepción de los cuantos al convertir a un instante en un átomo de tiempo.

6· La idea de infinitud estoica

Cuando alguien se pregunta acerca de la infinitud de los estoicos, necesariamente acabará en las soluciones que Crisipo dio a la paradoja de Demócrito. Esta paradoja dice:

“Ahora véase cómo resolvió Crisipo la tremenda dificultad planteada por Demócrito en uno de los problemas de ciencia natural. Si se corta un cono en secciones paralelas a su base, ¿diremos que las secciones son iguales o desiguales? Si suponemos que son desiguales, entonces harían que la superficie del cono fuese rugosa y dentada en una serie de peldaños. Si las superficies son iguales, entonces las secciones serían iguales, y el cono se convertiría en un cilindro al estar compuesto por círculos iguales y no por desiguales. Tal es la paradoja” (Plutarco, *De comm. not.*, 1097 F).

Crisipo ofrece dos soluciones a esta paradoja. La primera dice:

“A veces una cosa es mayor que otra sin sobresalir” (Plutarco, *De comm. not.*, 1080 C).

La explicación es sencilla si tenemos en cuenta el concepto de diferencial: al añadir una diferencia a una cantidad, ésta aumenta pero de forma infinitamente pequeña, por lo que no sobresaldrá. La tendencia a cero de la distancia entre las dos secuencias supone una tendencia a cero en la diferencia de sus áreas, por lo que obtendremos un cono regular.

Pero la segunda solución también es importante:

“Las áreas serán a un tiempo tanto iguales como desiguales, pero los cuerpos no serán iguales, ya que sus áreas son iguales y desiguales” (Plutarco, *De comm. not.*, 1097 F).

Esta solución fue planteada para que la tendencia a cero de la distancia entre tres secciones (A, B y C) hiciera ver que éstas eran iguales y se volviera a formar un cilindro en lugar de un cono regular. Pero “áreas a un tiempo iguales y desiguales” se refiere a la infinita serie de secciones existente entre A y B (o B y C o A y C), por ello los cuerpos diferirán en volumen considerando cada una de las infinitas secciones, pero parecerán iguales a la vista porque no sobresaldrá al aumentar de forma infinitamente pequeña (como afirma la primera solución a la paradoja). Se puede observar en este recorrido cómo los estoicos rondaban la idea del cálculo infinitesimal, pero no fueron capaces de hallarlo por su incapacidad de traducir a lenguaje matemático la realidad, y para ello habrá que esperar a Copérnico.

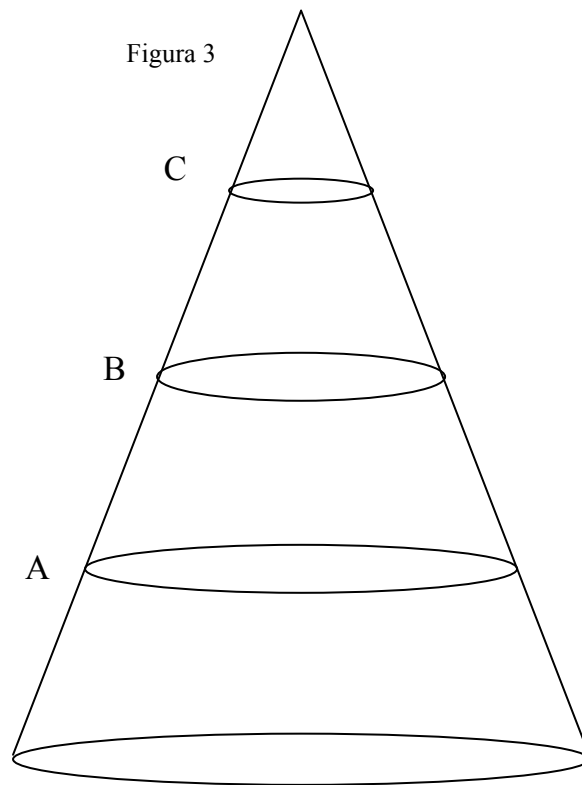


Figura 3. La paradoja de Demócrito de las secciones paralelas adyacentes de un cono

Pero también Crisipo afirma que

“No hay un cuerpo límite en la naturaleza, ni primero ni último, en el que el tamaño de un cuerpo alcance su punto final, sino que cada cuerpo contiene en sí algo y el sustrato está sin fin e infinitamente inserto en él” (Plutarco, *De comm. not.*, 1087 E).

Esta idea se encuentra ya en Zenón de Elea:

“Si existen muchas cosas, es necesario que sean tantas cuantas son, y no hay más ni menos. Pero si son tantas cuantas son, serán finitas.

Si existen muchas cosas, entonces las cosas existentes son infinitas; pues siempre hay otras entre las existentes, y a su vez otras más entre esas. Y así, las cosas existentes son infinitas” (Simplicio, *Física* 140, 29).

Como se puede ver, tanto uno como otro postulan la existencia infinita de la materia, pero además Crisipo afirma la existencia infinita del espacio y el tiempo, ya que hay un sustrato inserto en todo lo existente y se supone que ese sustrato es el pneuma (que es material), y éste necesitará un espacio infinito donde permanecer, ya que si hay infinitos objetos (ya que entre dos cosas ha de haber una tercera que las

separe, pues en caso contrario no serían dos sino una, pero también tendrá que haber una cuarta cosa que separe a la primera de la tercera, y una quinta que separe a la segunda de la tercera, y así hasta el infinito), el pneuma también es infinito (porque es el sustrato inserto en todo lo existente), por lo que necesitamos de un espacio ilimitado donde ubicarlo todo ello (ya que todo es material, aunque esté formado por materia primigenia).

Pero todavía queda un problema más: la forma en la que trataron la diferencia entre el conjunto finito y el conjunto infinito.

“¿No es evidente en sí mismo que un hombre está compuesto de más partes que dedo e, igualmente, que las partes del cosmos sean más numerosas que las del hombre? Esto era algo que todo hombre sabía y entendía hasta que aparecieron los estoicos. Ellos afirmaron la tesis opuesta, que las partes de un hombre no son más numerosas que las de un dedo, ni las del cosmos más que las del hombre. Pues –como ellos dicen– los cuerpos pueden dividirse infinitamente y no hay grande y pequeño en las cantidades infinitas, ni una de ellas es mayor que cualquier otra, pues las partes restantes nunca cesan de multiplicarse y de extraer cantidades de sí mismas” (Plutarco, *De comm. not.*, 1079a).

Este fragmento no sólo demuestra que conocían perfectamente la diferencia entre un conjunto finito y otro infinito, sino que además controlaban los problemas del continuo e infinitud siempre ligados a ellos, y todo ello sólo es posible por su concepción dinámica del continuo y del cosmos, ya que el cosmos es para ellos la encarnación majestuosa de todas esas categorías de la continuidad que mantienen la estabilidad de la creación entera en la eterna dinámica de las partes.

Así, si tenemos un conjunto finito, cualquiera de sus partes siempre será menor que el todo. Pero si el conjunto es infinito, cualquiera de los elementos es divisible en infinitas partes, del mismo modo que lo hace el todo.

Podemos explicar un ejemplo para demostrarlo: tomamos un conjunto no enumerable formado por los puntos incluidos en un segmento de recta. Trasladamos sobre una paralela parte de dicho segmento. Unimos los extremos izquierdos de las dos secciones, desplazando esa línea uniendo sus extremos derechos. Cada línea dibujada a partir del ápex y que corta los segmentos empareja un punto del segmento completo con

uno del segmento parcial, de ahí que el número de puntos de la parte sea igual al de los puntos del todo.

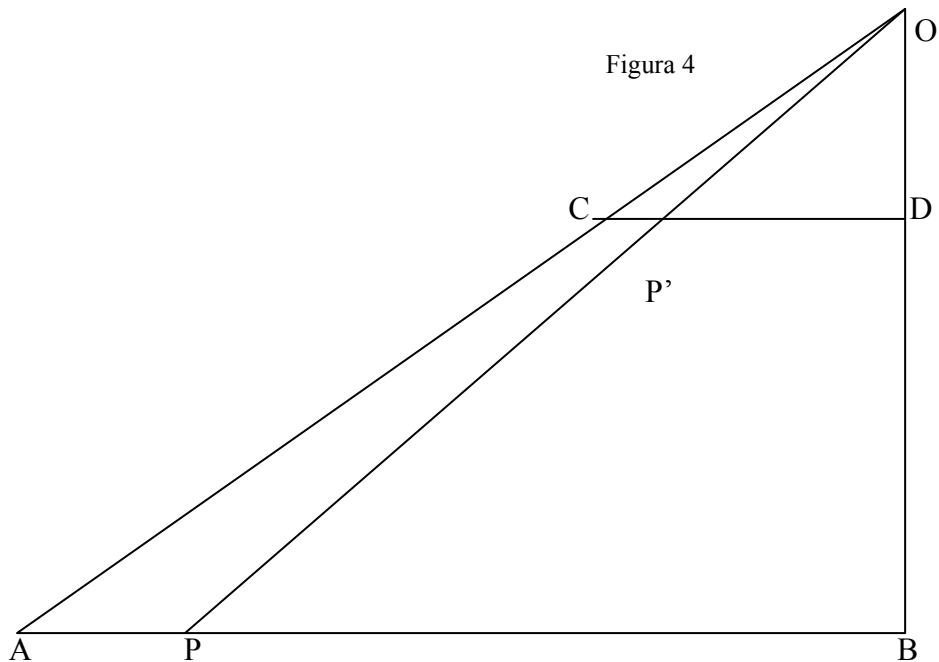


Figura 4. El número de puntos en AB es igual al de CD: cada punto P en AB puede ser emparejado con un punto P' en CD.

7· Hado y providencia. El teleologismo estoico

En la física estoica, la divinidad es Providencia encargada de interrelacionar el continuo que supone el cosmos. La Providencia es el $\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$ divino que permite el equilibrio entre todas las partes del mundo. Pero, como se ha comentado anteriormente, en esta teoría física estoica, el azar es visto como una teoría de la causalidad, ya que todo ocurre por una causa bien definida, aunque no se conozca.

“Crisipo refutó a aquellos que imponían a la naturaleza la ausencia de causalidad mencionando el dado y la balanza y muchas otras cosas que nunca caerían o se desviarían sin una causa externa o interna. Pues no hay tal cosa como la ausencia de causa y el azar. En los impulsos mencionados, que algunos han denominado injustificadamente accidentales, hay causas que, ocultas a la vista, determinan el movimiento en una cierta dirección” (Plutarco, *De Stoic. repugn.* 1045 C).

Este pasaje nos acerca a una doble idea estoica: el azar es una posible fuente de causalidad que se oculta, lo que afirma que el hombre no puede dominar todo el ámbito

de la causalidad, pero ello no indica que no tenga una causa. Se concluye que todo fenómeno que ocurre en el mundo tiene una causa.

“Todo cuanto ocurre es seguido por algo con lo que está conectado causalmente, pues nada existe o ha llegado ha ser en el cosmos sin una causa; no hay nada en él que esté completamente divorciado de todo lo que hubo anteriormente. El cosmos se alteraría y desintegraría en pedazos y dejaría de ser una unidad que funciona como un único sistema ordenado si un movimiento incausado fuera introducido en él; tal movimiento sólo será introducido si todo cuanto existe y ocurre tiene una causa previa de la que aquél se siga necesariamente. En su opinión, la ausencia de causa asemeja una *creatio ex nihilo*, igualmente imposible” (Alejandro de Afrodisia, *De fato* 22 (A II 945)).

Se afirma, pues, la necesidad de la existencia de una causa porque todo lo creado existente está cohesionado e interconectado, por lo que nada puede haber surgido sin una función determinada, ya que todo ocupa su justo sitio según su tarea.

El concepto estoico de destino es el que afirma esta necesidad causal, ya que

“El destino es la razón del cosmos, o la razón de los eventos que ocurren en el cosmos bajo providencia, o la razón de lo que ha ocurrido, está ocurriendo y ocurrirá” (Estrobio, *Eclog.*, I 79 (A II 913)).

Este concepto de destino es el que expresa el determinismo del cosmos. Pero del mismo modo que creían en la interdependencia de las cosas y en un teleologismo cósmico, no podían desechar la idea de la existencia del libre albedrío, ya que creían que el hombre podía guiar el curso de su vida y sus actos.

¿Cómo solucionaron este problema? Pues bien, los estoicos afirmaron que el hombre puede escoger entre dejar que el estímulo exterior o interior actúe sobre él o no hacerlo. Todo hecho tiene causas preliminares, pero puede extenderse por causas secundarias, por ejemplo, si lanzo un cilindro por una rampa, el cilindro rodará por ella no sólo porque yo lo haya lanzado (causa preliminar), sino también a causa de su peso y redondez (causas secundarias). Toda causa preliminar concebible para cada caso concreto es lo que se engloba bajo el rótulo “destino”, por lo que del mismo modo que la piedra cilíndrica rueda por la rampa a causa de sus propiedades físicas, el hombre actuará según sus propiedades de virtud, independientemente de las causas preliminares que se le presenten.

Pero además de la necesidad, existe otro elemento en el cosmos estoico: la probabilidad. Si la necesidad obliga a un hecho a tener una causa, la probabilidad permite que existan varios efectos a una misma causa, de ahí que el número posible que surja de una tirada de dados se limite al número de posibles combinaciones, también en el caso de la existencia de átomos de una gas en un tubo descargado del complejo de posibilidades está determinado por todos los estados energéticos posibles del átomo. Por ello, si bien todo tiene una causa (que no siempre puede conocerse, pero su existencia es necesaria), el efecto nunca se puede conocer hasta que no se da, aunque es posible a veces calcular o determinar su posibilidad.

Pero por su concepción continua del cosmos fue por lo que los estoicos pudieron afirmar que la relación era uno de los cuatro elementos. Y del mismo modo que el concepto de “padre” es dependiente del concepto de “hijo” y el concepto de “vecino de la izquierda” depende de la existencia de un “vecino de la derecha”, la existencia de cualquier objeto sólo es posible por la relación que tiene con otros objetos que le son afines, como por ejemplo la piedra con la montaña, la luz con la oscuridad o el par con el impar.

8• Cosmogonía estoica

La teoría cosmogónica estoica estaba influenciada por Heráclito. Por ello mismo, el fuego ocupó un papel central dentro del sistema del cosmos.

“Zenón de Citium dijo que el fuego es la esencia de cuanto existe... En algunos períodos de tiempo determinados por el destino, todo el cosmos estalla en conflagración y tras ello retorna a su orden anterior” (Eusebio, *Praep. evang.* XV (A 198)).

Este fragmento afirma la doctrina del eterno retorno: el fuego no sólo es origen y principio de todo lo existente, sino que también es final y destino de todo lo que existe. Pero el mundo no acaba ahí, los estoicos postularon una continuidad de mundos que se generan y destruyen en el espacio y el tiempo.

El fuego primigenio se convierte en semillas, por lo que los elementos tienen la propiedad de transmutar. Esas semillas conformarán todos los cuerpos del universo y el resto de los elementos.

“Crisipo, en su primer libro *De la naturaleza*, dice: la transmutación del fuego se produce del modo siguiente, primero se convierte en aire, luego en agua, y el aire se eleva sobre el agua, en cuyo fondo se deposita la tierra. Conforme el aire se rarifica, el éter se expande en un círculo y las estrellas y el Sol se incendian desde el mar” (Plutarco, *De Stoic. repug.* 1053 A).

Y después de la formación de los elementos, estos tienden a ocupar su lugar natural según su peso: el agua y la tierra con un movimiento hacia abajo y el aire y el fuego hacia arriba.

Pero la generación y destrucción no son espontáneas, sino que tiene un proceso continuo que lentamente devuelve al universo a su estado primigenio.

Pero aquel universo estoico es un continuo. Éstos concebían un vacío no físico fuera del mundo. Este vacío es infinito, por ello mismo, cuando el mundo se expande térmicamente necesita de espacio suficiente para ello. Pero mientras tanto, el pneuma y su fuerza cohesiva sobrepasa la influencia disipadora del vacío infinito envolvente haciendo del cosmos un universo cerrado cuya unidad no se ve viciada por cambios de tamaño.

9• Séneca y la naturaleza de los cometas

¿Cuál es la naturaleza de los cometas? Séneca intenta contestar la pregunta mostrando la opinión de dos científicos clásicos: Epígenes y Apolonio de Mindos.

“Para clarificar este problema debemos, en primer lugar, investigar si los cometas son de un género similar al de las estrellas superiores. Así, es verdad que ciertos rasgos son aparentemente comunes a ambos: sus salidas y puestas y también su forma, pues aunque la de los cometas es menos compacta y más larga, ambos consisten, sin embargo, en brillantes masas de fuego... A este fin es esencial recopilar información sobre los cometas desde los tiempos más antiguos, pues hasta el presente ha sido imposible determinar sus cursos debido a su rareza, o descubrir si se atienen a un ciclo fijo y si su aparición en un cierto momento es el resultado de una secuencia fija” (Séneca, *Quaest. nat.* VII 17).

Epígenes afirma que los cometas están formados por una especie de fuego que gira impetuosamente en lo alto de los tornados, pero si esto fuera verdad los cometas sólo se verían durante las tormentas, cuando en realidad se ven también cuando hace buen tiempo.

Séneca también cita el argumento de Apolonio de Mindos:

“... Un cometa es una estrella independiente como el Sol y la Luna. Su forma no está comprimida en una bola, sino suelta y alargada; no tiene un curso definido, sino que atraviesa las regiones superiores del cosmos y se hace sólo visible cuando llega a la parte inferior de su curso... Los cometas son muchos y diversos, y distintos en tamaño y color: unos son rojos y apagados; la luz de algunos es brillante, clara y líquida; la llama de otros no es clara y suave, sino que va envuelta en humo chillón. Unos aterrizan y hielan la sangre, amenazan con futuras sangrías. Su luz crece y se desvanece como la de otras estrellas que son brillantes cuando se ponen y grandes cuando están cerca de nosotros, decreciendo cuando ascienden a lo más alto y brillan aún más débilmente cuando se alejan más” (Séneca, *Quaest. nat.* VII 25).

Pero Séneca no comparte la concepción estoica acerca de los cometas, sino que afirma que es un cometa es una de las creaciones eternas de la naturaleza y que no es uno de los fenómenos transitorios de la atmósfera, ya que el fuego tiende hacia arriba pero el curso de los cometas son curvos, como el de las demás estrellas.

Pero Séneca además afirma que los cometas no están confinados en la región zodiacal. Pero además afirma que aunque su movimiento es similar, los cometas son sólo luz y fuego, ya que

“Una estrella nunca puede ser vista dentro de otra estrella, nuestro ojo no puede penetrar y ver a su través las regiones superiores; pero a través de un cometa es posible discernir las porciones del firmamento de detrás, como a través de una nube” (Séneca, *Quaest. nat.* VII 27).

Pero Séneca siempre deja abierta la puerta a una posible corrección, ya que afirma que el posible progreso de la ciencia puede llegar a demostrar una hipótesis diferente sobre la naturaleza de los cometas.

Bibliografía

- COPLESTON, R. (1994); *Historia de la filosofía*, Vol. 1. Madrid: Tecnos.
RIOJA, Ana y ORDÓÑEZ, Javier (1999); *Teoría del universo, Vol. 1: El cosmos griego*. Madrid: Síntesis.
SAMBURSKY, S. (1999); *El mundo físico de los griegos*. Traducción de María José Pascual Pueyo. Madrid: Alianza.

Richard Rorty. La filosofía analítica, el neopragmatismo y el materialismo filosófico.

Una ojeada en el óbito de R. Rorty.

Silverio Sánchez Corredera

Las complicaciones derivadas de un cáncer de páncreas acabaron, poco antes de cumplir los 76 años, con la vida de Richard Rorty, uno de los más destacados filósofos norteamericanos de la actualidad. Nacido en Nueva York, un 4 de octubre de 1931, fue a morir en California el 8 de junio de 2007.

1. Una ojeada a su vida.

Hijo de padres troskistas, se alinea dentro de la izquierda en el contexto americano. Orgulloso de su país, a la vez que crítico, condenará sin contemplaciones la invasión de Estados Unidos a Irak, a la vez que defiende el etnocentrismo y el papel director de occidente en el mundo, declarando, en este sentido, la necesidad de que Europa se involucre más para compensar el bajo nivel moral en el que cae frecuentemente la política americana.

Dejará las cátedras de Filosofía por las de Letras (Stanford, 1998) a la búsqueda de un ambiente con el mínimo de condicionamientos burocráticos y academicistas. Dentro del clima de moda postmoderna, que llega a USA a través de la filosofía europea y, singularmente, por el impacto de autores como Derrida, coincidirá con los postmodernos en el modo cómo establecen el rechazo por la metafísica, error del pretérito en el que no sería bueno abundar. Admira libros antiesencialistas como los *Márgenes de la filosofía*, de Jacques Derrida, *The Empirical Stance*, de Bas van Fraassen, y *Ser y Tiempo*, de Heidegger. Pero contra ellos refrena sus tendencias nihilistas. Se declara heredero directo de la filosofía de John Dewey, del pragmatismo, apasionado por *La reconstrucción de la filosofía* (Dewey: 1920), ensaya su conexión con esta tradición filosófica en lo que ha venido a llamarse neopragmatismo. Reconoce

también un gran valor a las *Investigaciones filosóficas* de Wittgenstein. Entra en diálogo, partiendo de la línea derivada de James y Dewey, con las dos tradiciones intelectuales surgidas de Nietzsche y Heidegger. Ambas derivas filosóficas comparten, según Rorty, la creencia de que la búsqueda de la verdad y del conocimiento se resuelve en el conocimiento intersubjetivo¹.

Ateo, comparte con las religiones, particularmente con el cristianismo, la certidumbre de que el amor ha de ser el principio regulador de la convivencia básico:

*«Pienso que la actitud hermenéutica o gadameriana es en el mundo intelectual lo que es la democracia en el mundo político. Por eso ambas posiciones, hermenéutica y pragmatismo, pueden ser vistas como apropiaciones alternativas del mensaje cristiano de que el amor es la única ley»*²

Para Rorty el valor de lo sacro reside en un futuro ideal marcado por el amor como única ley. Sólo en esto reside el futuro de la religión³.

2. La analítica americana y el pragmatismo

El pragmatismo es la corriente filosófica que mejor identifica al pensamiento norteamericano. En la estela de Peirce, James y, sobre todo, de Dewey, Rorty remoja el pragmatismo del siglo XIX y principios del XX, y lo convierte, como hemos señalado ya, en el neopragmatismo. Pero hacer filosofía en USA es, en la mayor parte de los casos, pensar desde la filosofía analítica. En este enclave intelectual comienza por encontrarse también el filósofo neoyorquino. Tanto Rorty como el pensamiento norteamericano en general dividen en dos la filosofía: analítica y no analítica. Ahora bien, Rorty iniciará una crítica desde dentro de los postulados analíticos más academicistas y, en consecuencia, menos preocupados por la realidad del presente y por las urgencias prácticas. La filosofía analítica de las universidades americanas al uso, centradas en la cuestiones académicas, se ocupan fundamentalmente de dilucidar los

¹ R. Rorty, G. Vattimo, S. Zabala (comp.): *El futuro de la religión. Solidaridad, caridad, ironía*, Barcelona, Paidós, 2006, pág. 57.

² Ibid., pág. 113.

³ Ibid., vid. pág. 62.

textos escritos, pero esta tarea le resulta a Rorty insuficiente porque esa circunscripción hace muy difícil involucrarse en los contextos prácticos y vitales de interés general. Porque, ante todo, si la filosofía pretende tener futuro ha de ser capaz de promover una especie de diálogo de la humanidad consigo misma. Ha de ser una conversación no dogmática, superados ya los falsos planteamientos de nuestra tradición metafísica, y ha de tener como finalidad principal eliminar el «sufrimiento innecesario».

Su biografía intelectual la vemos llena de rupturas. En el ambiente profesoral de la filosofía estadounidense aparece con **«El giro lingüístico»** (1967) ajustando cuentas, desde dentro, con una filosofía analítica predominante en el mundo anglosajón que a su juicio se estaba esclerotizando y alejándose de los análisis que debían afectar a la vida real. Tacha a sus colegas analíticos de academicistas abocados a un callejón sin salida, lo que le lleva a deambular por Wellesley, Princeton, Virginia y Stanford, a la búsqueda de puestos lo más independientes posibles de las presiones departamentales.

Con **«La filosofía y el espejo de la naturaleza»** (1979) se da a conocer en el panorama internacional. En el pragmatismo que entronca en parte con Charles Peirce y James pero sobremanera con John Dewey, ve Rorty el modo de llenar de nuevo contenido vivo la filosofía analítica. Esta polémica obra arranca muchos admiradores, sedientos, al parecer, en la era postmoderna que apuntaba entonces, de una crítica terminante a la metafísica, a la teología y a los grandes relatos. Pero tanto como seguidores, tuvo este libro muchos detractores y críticos. En esta polémica que duró años, prosiguió Rorty la forja de su neopragmatismo en libros como ***Contingencia, ironía y solidaridad*** (1989), ***Verdad y progreso*** (1994), ***Forjar nuestro país. El pensamiento de izquierdas en los Estados Unidos del siglo XX*** (1998), ***Pragmatismo y política*** (1998), ***Filosofía y futuro*** (2000) y ***El futuro de la religión*** (2005). Ya hemos citado *The Linguistic Turn* (1967) y *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979), pero no cabría olvidar haciendo un repaso a lo más importante de su obra las siguientes publicaciones: *Consequences of Pragmatism* (1982), *Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers I* (1991), *Essays on Heidegger and Others: Philosophical Papers II* (1991), *Truth and Progress: Philosophical Papers III* (1998) y *Philosophy and Social*

Hope (2000)⁴.

3. Una ojeada a sus ideas

La corriente analítica viene a parar, en las manos de este filósofo rebelde con el «statu quo» universitario, en un renovado pragmatismo. Contra la filosofía sistemática que pretende mirar a la eternidad, una filosofía edificante que promueva narrativas transformadoras, dentro de un profundo escepticismo alejado del autoengaño que encierra cualquier absoluto.

El conocimiento consiste en la habilidad para resolver problemas.

Del pensamiento pasado nos interesan sobre todo aquellos conceptos utópicos que todavía no se han llevado a la práctica, porque siguen apuntando caminos deseables.

Dios no existe, pero hay cosas por las que merece la pena morir aun cuando sean contingencias históricas.

Más allá de principios morales incondicionales, podemos guiarnos, según la consigna de nuestro filósofo, mediante dos conductas: la que mira hacia dentro de nosotros mismos (una vía esteticista, diríamos) y la que se promueve hacia fuera (la vertiente social y comprometida). Son dos mundos distantes que podemos gestionar con dos lógicas distintas. Hacia el interior todo un mundo libre se nos abre, en el que podemos forjarnos y crearnos a nosotros mismos, recorriendo las vertientes poéticas,

⁴ Para quienes quieran acceder a bibliografía y artículos en la red, pueden consultarse las páginas de Adolfo Vásquez Rocca, a quien conocemos por sus contribuciones es esta revista (Eikasía). De él puede consultarse sobre Rorty, con buen aprovechamiento para el lector:

<http://es.wordpress.com/tag/dr-adolfo-vasquez-rocca-articulos-sobre-rorty/>

http://www.margencero.com/articulos/articulos_taber/rorty.html

Diremos, además, que Vásquez Rocca ha participado en el Seminario «Rorty: ironismo liberal y giro narrativo de la Filosofía». Fruto de estos trabajos está próximo a salir: **Vásquez Rocca: Rorty; Tensiones entre crueldad, solidaridad y progreso moral** [Compilación de Conferencias en México D.F. [En colaboración con el Licenciado Gerardo Martínez Cristerna y la Fundación Ética Mundial de México] Editorial Porrúa, 2007.

Aprovecharé para recomendar también una obra de Rorty (y sobre Rorty) que repasa de forma amena algunas de las principales esquinas de su filosofía. Se trata de una colección de entrevistas, en edición compilada por Eduardo Mendieta: **Richar Rorty: Cuidar la libertad**; Introducción y Edición de Eduardo Mendieta, Editorial Trotta, Madrid, 2005.

creativas y hedónicas a nuestro alcance. Fuera, otro lenguaje distinto opera. Hacia el exterior, la justicia es el ideal a seguir, pero como quiera que no sabemos muy bien en qué consiste, la solidaridad es el sentimiento empático que puede guiar nuestra relación con los demás. Ser solidarios consiste en saber buscar los motivos que nos unen en la práctica a los que nos rodean: nuestros conciudadanos, los que comparten una misma nación (*Forjar nuestro país*) y, cuando se hace posible, con el resto de la humanidad.

Ni el capitalismo ni el socialismo, como modelos económicos, han podido solucionar los problemas políticos de una convivencia justa. El liberalismo es el esquema de ideas que sigue siendo válido, un liberalismo democrático, social, socialdemócrata, un liberalismo de izquierdas, reformista, que sí confíe, además de en las leyes del mercado, en una utopía de justicia que busca un mundo futuro donde la ley máxima pase a ser el amor, concebido como el florecimiento de la solidaridad posible.

A pesar de todas estas ideas optimistas —que hay que promover aunque sean improbables—, Rorty es profundamente pesimista respecto al futuro. Vivimos en un siglo gobernado por unas fuerzas económicas globalizadas para las que no se han creado instituciones internacionales capaces de gestionarlas y dirigirlas. Los acontecimientos que marcan la pauta en el mundo, necesariamente la globalización económica y el poder internacional que las potencias imponen —en primer lugar los EEUU—, siguen una deriva política que exactamente no se controla desde ningún gobierno concreto. Pero si Foucault se replegaba ante esto proponiendo múltiples resistencias frente al poder —llamadas globalmente siempre a fracasar—, Rorty, consciente de que los estados son la única plataforma operativa actual real, cree que ha de aspirarse en el futuro a algún tipo de gobierno democrático del mundo. Pero es muy probable que nuevas dictaduras generalizadas se impongan en la lucha de los distintos estados por el poder: quizás una China imperialista y dictatorial, apunta.

4. Nuestro juicio crítico en la perspectiva del materialismo filosófico.

Se agradece de Rorty la crítica que hace a las embestidas de la metafísica, poniendo en su lugar un discreto historicismo como medida de las cosas y la ineludible afirmación de nuestra contingencia. Se agradece, también, el esfuerzo contra todo tipo

de dogmatismo y el estilo de pensamiento que hay que cultivar a cambio: la ironía, el «ironismo». La ironía nos permite medirnos a nosotros mismos respecto de nuestros continuos probables errores. La ironía nos abre al diálogo que tanto predica Habermas, aunque Rorty se aleja de cualquier sujeto trascendental, incluso del dialógico.

Se le agradece asimismo el esfuerzo por traspasar las fronteras de la filosofía del ombligo norteamericano o, como mucho, anglosajón, porque caracteriza a nuestro neopragmático el unir las corrientes que llegan de Hume, Stuart Mill, Dewey, Wittgenstein, Sellars, Ryle, Austin, Ayer, Rawls, Davidson, Dennett, etc., con aquella otra inercia, distante —pero no en la hermenéutica rortyana—, que proviene de Hegel, Nietzsche, Heidegger, Habermas, Vattimo y Derrida. Se le agradece que haya hecho el esfuerzo a contrapelo de la filosofía estadounidense, sólo a medias logrado, de haber puesto el comienzo de la filosofía en el mundo griego y no simplemente en el siglo XIX, porque, entre otros argumentos por él apuntados ¿no son los escépticos pirrónicos los ancestros más antiguos de los pragmatistas? Se le agradece todo esto, si se tiene en cuenta que gran parte del quehacer filosófico, también del norteamericano concretamente, consiste en desconocer, despreciar o marginar partes fundamentales de la producción en un momento dado. Y se le agradece, más todavía, por la propensión que tiene el pensamiento norteamericano a anclar sus referencias históricas partiendo del siglo XIX y, cuando se estira un poco, considerando algún autor aislado anterior. Rorty ha roto en buena medida estas limitaciones.

Pero hemos de señalar junto a esta terapéutica posición —de información abierta, de perspectiva histórica y de amplitud geográfica— algunas limitaciones. Desde la atalaya que nos da la filosofía española (y la filosofía en español) actual —el materialismo filosófico—, desconocida por lo que parece para este filósofo a caballo entre América y Europa, muchas partes de la filosofía rortyana están cargadas de una gran ingenuidad.

Compartimos la crítica a la metafísica pero no confundimos la metafísica con la ontología. La metafísica es una de las enfermedades de la filosofía (junto con el nihilismo, con el escepticismo y con el positivismo); la metafísica es aquello en lo que

viene a parar la ontología después de no haber soportado la compañía de la ciencia; puede ser, además, la vaniloquia incapaz de regresar a los planos prácticos; la metafísica es cierta filosofía pervertida por el espiritualismo o afectada de algún idealismo endémico. Podemos intentar pulverizar la metafísica, pero ¿le es dado a la filosofía desintegrar la ontología, hemos de seguir la táctica del avestruz, y negar las grandes ideas que se han ido sintetizando en una tradición de veinticinco siglos?

Resulta muy aparente exorcizar los lugares que gravitan sobre nuestro entendimiento con todo su peso, para así deambular con un ligero y útil paso, pero si la «verdad no está allí fuera separada de nuestro lenguaje y nuestras creencias», como nos recuerda nuestro escéptico, no hay que olvidar que la verdad no consiste en puro lenguaje ni, menos, en puras creencias, por muy útiles que éstas pudieran llegar a ser. Concedemos que la verdad y la utilidad se hallan muy trabadas, pero aquélla no se resuelve en ésta.

Si la filosofía puede acercarse, desde luego, a la literatura y al arte, como entendió Rorty que debía hacerse, que no sea esto a costa de alejarla de la racionalidad científica y olvidar un rumbo marcado ya hace veinticinco siglos desde Platón («no entre en nuestra Academia quien no sepa geometría»). El coqueteo con la literatura va correlativo en buena medida con el descrédito hacia el paradigma científico-racional.

Por muy pregnante que sea la diferencia entre lo público y lo privado —verdadero diafragma de la filosofía rortyana—, desde Hegel y Darwin (citados con reverencia por nuestro autor) hasta la neurociencia, pasando por la etnología, la sociología y la etología, la categoría de lo privado nunca deja de ser pública. Pero nosotros pensamos que lo privado no debería derivar de la negación de lo público, sino que dialécticamente siempre debería concebirse instalado aquél en éste. Se trataría de ir más allá de ciertas obviedades y de rastrear la verdadera lógica de la relación entre «lo público» y «lo privado». El hecho de que vivamos en la época de la producción de sujetos individuales (alcanzada la libertad individual: libertad de conciencia tras la retirada del imperio teológico) no insta una categoría de lo privado separada de lo público, con otra lógica aparte, porque tanto como de conciencias «privadas» se trata de

sujetos consumidores, de consumidores de ocio, de bienestar, de «vida privada pagada» y de cultura. Pero un sujeto individualista que consume tan extremadamente (aunque sean valores sublimes interiorizados) es, por ello, más social que nunca.

Seguro que el mismo Rorty admitiría estos argumentos tan plausibles. Ahora bien, avanzar más o menos en el desciframiento del presente en que vivimos no depende, sino parcialmente, de los acuerdos prácticos suscritos, porque estriba sobre todo en poseer los medios capaces de remover los problemas que nos acucian, esto es, reside la clave en disponer o no de un sistema de ideas potente. Un pragmatista estará de acuerdo en el uso del pensamiento, pero no en el uso de un sistema —cosa aberrante para él—; sin embargo, quien presume de no tener sistema anuncia que no tiene mapa de navegación. El sistema se asienta sobre estratos ya labrados y son ellos los que te permiten avanzar con el mínimo de recaídas ingenuas y con el máximo de herramientas conceptuales.

Herramientas como una buena delimitación entre la ciencia y la filosofía y entre ésta y el resto de saberes, para no caer en un diletantismo sin fin. No es que la filosofía no deba inquirir constantemente, es que no podemos estar inventando a cada paso el abecedario.

O herramientas como una buena teoría del conocimiento —a falta de otra mejor, lo decimos con ironía pragmática— y no una huida basada en el historicismo obligado, como si pudiéramos prescindir de la pregunta que nos enfrenta con el concepto de verdad. Le diría a Rorty que repasara el cierre categorial de Gustavo Bueno, la identidad sintética, la neutralización de las operaciones, la doctrina del hiperrealismo (no el hiperrealismo de Baudrillard sino el del materialismo filosófico), la distinción entre géneros de materialidad, la distinción ética/política/moral, la distinción cultura/naturaleza, la teoría del imperio, la teoría del espacio antropológico, la teoría de la religión del materialismo filosófico, la teoría política y de la cultura ... pero Rorty ha muerto. ¡Lástima!, parecía un intelectual permeable y era un interesante contertulio.

Gijón, 17 de octubre de 2007⁵

⁵ He tomado como primera referencia para la elaboración de esta «ojeada» un artículo más reducido aparecido en *La Nueva España*, suplemento «Cultura», el jueves 11 de octubre de 2007.

Ortega y Gasset: razón y vida

Noelia Bueno Gómez

Universidad de Oviedo, España

“Queda usted en entera libertad de elegir entre estas dos cosas: o ser filósofo o ser sonámbulo”.
Ortega y Gasset.

1. Introducción.

Si tuviésemos que extraer algunas ideas del pensamiento de Ortega y Gasset que pueden ser aún fructíferas hoy en día para pensar nuestra actualidad con toda probabilidad estarían entre ellas su concepción de la vida y del hombre como ser que transcurre, la percepción de la crisis contemporánea y su empeño en un europeísmo político y social. Sin pasar por alto su defensa de las humanidades y su reubicación de las ciencias, bajándolas de los altares en que las colocó la modernidad. Tocaremos algunos de estos tópicos, centrándonos sobre todo en *El tema de nuestro tiempo* (1923), *La rebelión de las masas* (1929), *En torno a Galileo* (1933) e *Historia como sistema* (1935).

Existe la tentación de colgarle a Ortega la etiqueta de “conservador en exceso”, arrojándolo, sólo por eso, al cajón de los recuerdos. Pero esto no dejaría de ser un prejuicio insensato, teniendo en cuenta que él mismo apuntó que la clasificación en derecha / izquierda convertía a quien se dejaba clasificar por ella en un “imbécil”¹. En cualquier caso, es importante señalar que el pensamiento filosófico de Ortega puede separarse de su inclinación política, que no está todo él marcado por la huella de esa tendencia fuertemente liberal que podría tacharse sin más de antidemocrática².

¹ ORTEGA (1929), pág. 30.

² Ortega rechaza el poder directo de la “masa”, porque considera que ésta no está preparada para ejercer tal poder, y así quiere “dar vigor de ley a sus tópicos de café” (1929, pág. 57). La verdad es que esto tiene un aire bastante aristocrático.

Ortega vivió entre 1883 y 1955. Educado en una familia de periodistas, unió su vocación filosófica a la periodística y literaria. Buena parte de su obra está escrita en forma de artículos breves, pensados como si fuesen a ser publicados de manera independiente, en periódicos o revistas.

"El enigma de la vida es insoluble", piensa Ortega³. Para él la vida es quehacer y decidió que su quehacer era "el pensamiento, el afán de claridad sobre las cosas"⁴. Puesto que "pensamiento propiamente dicho no hay más que uno: el filosófico", se dedicó a la filosofía, en el bien entendido de que "se fundieron en mí la inclinación personal hacia el ejercicio pensativo y la convicción de que era ello, además, un servicio a mi país". Con una vocación decididamente europeísta, Ortega se sintió sin embargo, además de filósofo o debido a ello, directamente vinculado al problema español. Era parte de su circunstancia, parte de lo que estaba en torno a y en él, obligación suya, y por tanto, ineludible.

Ortega se licenció en Filosofía en la Universidad Central de Madrid en 1902, donde posteriormente escribió su tesis doctoral. Viajó a Alemania en varias ocasiones, estudiando con Simmel en Berlín (1906) y con Cohen en Marburgo. Como los del 98, recibió una importante influencia de Nietzsche, al que leyó ya en su juventud.

Comenzó su carrera como profesor en 1908 en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid y en 1910 obtuvo la Cátedra de Metafísica de la Universidad Central, donde permaneció hasta la Guerra Civil. Antes de revisar brevemente sus fuentes filosóficas, nos interesa especialmente su vinculación política a los avatares de la España del siglo XX.

Para Morán⁵, la dictadura de Primo de Rivera (1923-1929) coincide con los mejores años de Ortega: *El tema de nuestro tiempo* (1923), la fundación de *La revista de Occidente* ese mismo año, la lectura de Heidegger en 1928, *La rebelión de las masas* en 1929, y una gran vida social parecen atestiguarlo. Es quizás en este momento cuando

³ CEREZO (1991), pág. 30.

⁴ Ibid., pág. 29.

⁵ MORÁN, G. (1998), pág. 39.

alcanza su punto máximo la proyección política y social de Ortega. Los más grandes del momento (incluidos los del 27, y muchos otros filósofos, literatos y artistas extranjeros) publican en *Revista de Occidente*, según apunta Morán. Para él, Ortega apoyó la dictadura de Primo de Rivera, al igual que Azorín, Eugenio d’Ors, o Ramiro de Maetzu. En el exilio, Unamuno decía (1925): “Dios les perdone, a todos, su cobardía”⁶ Sin embargo, en 1929, Ortega padece la censura en sus mismas carnes. Dimitió de su cargo en la Univesidad y permaneció unos meses en Argentina, volviendo para presentar *La rebelión de las masas*.

En febrero de 1931 nace la Agrupación al Servicio de la República, y Ortega se estrena en política, saliendo elegido diputado por León. En diciembre, una vez proclamada la República, pronuncia un discurso conocido como “Rectificación de la República”. Para Azaña, se había ido demasiado hacia la derecha.⁷; su propuesta no fue escuchada y la Agrupación se acaba en 1932. En 1933, Ortega vuelve a la Universidad. Inicia entonces un silencio público de hombre herido. Al estallar la guerra, trata de irse de España. Presionado, firma un documento de apoyo a la República. Luego huye a Francia. Sus hijos se enrolan voluntariamente en el ejército de Franco.

“La correspondencia entre Ortega y Marañón que se puede leer en la Fundación Ortega y Gasset, sospechosamente exigua, no permite ni un atisbo de duda sobre cuál era la posición de ambos. Con los “nacionales” (Franco) y frente a los “rojos” (republicanos) mientras durase la contienda. Luego ya se vería.”⁸ La “sospecha” de Morán, la posibilidad de que parte de esa correspondencia haya sido sustraída para guardar las apariencias, no hace sino corroborar su tesis.

En París, Ortega está aislado. La intelectualidad permanece al lado de la República. Vive en Holanda un tiempo y luego regresa a París. Para Morán, Ortega no fue totalitario, pero sí apoyó el fascismo de Franco. El resto de su vida se negó a tratar públicamente este asunto⁸.

⁶ Ibid., pág. 42.

⁷ Ibid., pág., 51.

⁸ Ibid., pág. 68.

En febrero de 1939, Ortega se va a Portugal. Allí recibe con regocijo la noticia del fin de la Guerra Civil española y el triunfo de Franco: le escribe a Marañón que "Anteayer al conocer la noticia de la entrada en Madrid pusimos a ustedes un telegrama de alborozo y felicitación..."⁹. Pero, no muy seguro de las intenciones de Franco hacia su persona, huye a Buenos Aires en agosto de 1939. En el 42 vuelve a Lisboa, tras una no muy buena experiencia en tierras argentinas. Allí vivirá hasta su regreso a España en 1945. Durante este período salen a la luz *Ideas y creencias* (1942) y otras recopilaciones de artículos. La siguiente década la pasará Ortega impartiendo conferencias por el mundo: EEUU, Inglaterra, Alemania, Italia, de nuevo Lisboa. En 1951, Ortega conoce a Heidegger en Darmstadt. En 1955 muere en Madrid.

2. Fuentes filosóficas.

o La influencia de **Nietzsche** es una constante en la obra de Ortega. Una de las ideas más orteguianas, la de que no puede pensarse la realidad sin el hombre ni a éste sin la realidad¹⁰ están en franca relación con la sentencia nietzscheana de que la Idea (metafóricamente representada por el Sol) precisa del hombre tanto como éste de la Idea (¿a quién iba a iluminar si no?)¹¹. Además de las conexiones concretas, hay todo un talante nietzscheano en la obra de Ortega, una afirmación orgullosa de la propia personalidad vital. La defensa de la vida como principio de conocimiento y realidad; el perspectivismo, tienen también una fuerte huella nietzscheana.

o **Simmel** fue profesor de Ortega en Berlín. Influyó en la concepción de la sociedad y de las masas que muestra en *La rebelión de las masas*. Simmel había hablado de masas desde 1890, en su libro *Über soziale Differenzierung*, donde oponía, siguiendo a Nietzsche, al hombre y la masa. Así pues, parece que Simmel mediatizó la influencia de Nietzsche en Ortega¹².

⁹ Ibid., pág. 75-76.

¹⁰ ORTEGA (1923), pág. 60.

¹¹ NIETZSCHE. *Así habló Zaratustra* (1883). Madrid, Alianza. Pág. 31.

¹² OVEJERO (2000), pág. 39-40.

o El **neokantismo de Marburgo**. Ortega trató de superar el kantismo con su hincapié en la vida, en una "razón vital". Pero no se deshizo del todo de una gran influencia de los neokantianos Cohen y Natorp. El segundo habría sido quien, según Ovejero, lo llevó a la fenomenología. "Lo que Natorp estableció es que ni el yo ni el objeto pueden objetivarse, ya no son nada en sí mismos sino constructos mentales, que, a la manera de la metafísica kantiana, tienden tanto a la constructividad del mundo psíquico pero se quedan en la mera aspiración. La razón de ello es que el pensamiento se interpone entre el yo y sus vivencias con lo que la separación entre ambos resulta también insalvable"¹³. Pero Ortega hace una corrección de lo que él llamará idealismo de la fenomenología, según el cual (en su interpretación) todo objeto es un constructo mental. Veremos cómo.

o Ortega recibió la influencia de **Dilthey** a través de Simmel. Cuando él llegó a Berlín en 1906, Dilthey ya no daba clases en la Universidad, y Ortega no leyó sus obras hasta 1933, en que encontró que: "Al tomar recientemente contacto pleno con la obra filosófica de Dilthey, he experimentado la patética sorpresa de que los problemas y posiciones apuntados en toda mi obra –se entiende, los estrictamente filosóficos- corren en un extraño y azorante paralelismo con los de aquélla. Nada más azorante, en efecto, que encontrarse ya muy dentro de la vida, de pronto, con que existía y andaba por el mundo otro hombre que en lo esencial era uno mismo"¹⁴. Esto es, a todas luces, bastante exagerado. Los conceptos de vida y de razón histórica de Ortega deben mucho a Dilthey; además, Ortega ya conocía esta influencia antes de lo que él reconoce, por lo que no hubo paralelismo, sino directamente influencia.

Dilthey (1833-1911) está considerado como el fundador del historicismo alemán. Distingue las ciencias del espíritu de las ciencias de la naturaleza por sus objetos distintos (como hará Ortega) y considera que la vida (del individuo singular en relación con los demás individuos) es la primera determinación categorial del mundo histórico. El hombre es un ser histórico. Estas ideas están muy presentes en el pensamiento de Ortega y, si rastreamos su procedencia, podemos remontarnos al menos hasta Vico, que

¹³ *Ibíd.*, pág. 42.

¹⁴ *Ibíd.*, pág. 44. Apud: 1933, *Guillermo Dilthey y la idea de la vida*, OC, 6, 174-175.

mantenía en su *Ciencia Nueva* que el hombre sólo puede comprender aquello que ha hecho (la historia), frente a la naturaleza, que pertenece a otro ámbito.

o La **fenomenología** es, después de Nietzsche, quizás la otra gran influencia en Ortega. Hacia 1913, en su tercer viaje a Alemania, nuestro filósofo conoce a esta corriente, lo cual es patente en obras como *Meditaciones del Quijote* (1914) o *El hombre y la gente*, posterior.

De Husserl dice Ortega en *El tema de nuestro tiempo* que dotó al idealismo “de lo que le faltaba: rigor, pulcritud”, pero sigue más adelante: “al estudiar yo en serio la fenomenología en 1912- me pareció que cometía ésta en orden microscópico los mismos descuidos que en orden macroscópico había cometido el viejo idealismo.”¹⁵

Para Ortega, la fenomenología suspende la “ejecutividad de la conciencia”¹⁶, que es precisamente, para él, la esencia de ésta. El ser es, para Ortega, un pasar, y la vida es “absoluto acontecimiento”¹⁷. De esta manera, “Hay que extirpar al vocablo *Erleben* (vivencia), todo residuo de significación intelectualista, “idealista” de inmanencia mental o conciencia, y dejarle su terrible sentido original de que al hombre la pasa absolutamente algo, a saber, ser, ser y no sólo pensar que es...”¹⁸ Para Ortega ésta es la interpretación de la fenomenología por la vía de superación del idealismo. A la fenomenología le falta, según Ortega, la vida.

Husserl también influye en la noción orteguiana de perspectivismo.

o **Heidegger** tiene una vinculación no exenta de polémica con Ortega (como mucho de lo que rodea al maestro alemán). Éste leyó *Ser y tiempo* en 1928 y, al parecer, encontró formulado en esta obra todo aquello que él llevaba años tratando de formular sin éxito. Conceptos clave de Ortega como “ser en el mundo”, “decisión”, “ser”, “vida”,

¹⁵ ORTEGA (1923), pág. 55.

¹⁶ *Ibíd.*, pág. 60.

¹⁷ *Ibíd.*, pág. 61.

¹⁸ *Ibíd.*, pág. 61.

tienen una fuerte impronta heideggeriana. La obra de Heidegger obligó a Ortega a repensar la suya propia y a revisar sus posiciones. Esto fue sin duda fructífero para ésta.

3. Raciovitalismo: razón y vida.

Ortega busca mediar entre la línea que podemos denominar "ilustrada", que cree en una razón universal e invariable por un lado, y la línea más romántica que, desde Vico y Herder, hace hincapié en la pluralidad vital de la humanidad y la importancia de la historia, del cambio, del flujo. Es la mediación entre la razón y la vida, mediación que sólo puede pasar por la superación del kantismo. Ortega empieza su reflexión (y la acaba) por la vida, pero sin renunciar a la racionalidad, huyendo a toda costa del relativismo y proponiendo en su lugar un perspectivismo. Veamos con algo más de detalle cómo articula estos conceptos.

Ortega considera importante precisar que su filosofía no deja de ser racional por ser vitalista. La razón es vital pero no deja de ser razón. La vitalidad está vinculada a la espontaneidad. El hombre es espontaneidad y el racionalismo no puede afrontar la auténtica comprensión de dicha espontaneidad, puesto que lo que esta corriente hace es crear un conjunto de ideales que, lejos de todo impulso y deseo, se articula sólo en virtud del mandato de la razón¹⁹. De esta manera: "El racionalismo es un gigantesco ensayo de ironizar la vida espontánea mirándola desde el punto de la vista de la razón pura"²⁰

Ortega ve claros los límites del racionalismo de Platón, Descartes y Leibniz, esto es, el punto en el que este racionalismo se vuelve inútil: "La razón pura no puede suplantar a la vida: la cultura del intelecto abstracto no es, frente a la espontánea, otra vida que se baste a sí misma y pueda desalojar a aquélla"²¹. Ésta es la clave: el racionalismo no puede sustituir a la vida. Con esto, Ortega no renuncia a la tradición filosófica racionalista; por el contrario, a través de ella ha sido posible el

¹⁹ ORTEGA (1923), pág. 115.

²⁰ *Ibíd.*, pág. 116.

²¹ *Ibíd.*, pág. 117.

redescubrimiento de la espontaneidad. Ahora bien: "El tema de nuestro tiempo consiste en someter la razón a la vitalidad, localizarla dentro de lo biológico, supeditarla a lo espontáneo"²².

La vida es un valor en sí misma, un valor que jerarquiza todos los demás. Es "la realidad radical, en el sentido de que a ella tenemos que referir todas las demás"²³. Pero ¿qué entiende Ortega por vida? Hay toda una serie de definiciones y alusiones a la vida a lo largo de sus escritos, definiciones y alusiones que presentan una coherencia extraordinaria entre sí. No cabe duda del interés de Ortega por mantener la racionalidad (en sentido tradicional), a pesar de que la supedita a la vida. Dicha coherencia es prueba de ello.

La vida, para Ortega, es "la de cada cual"²⁴, lejos de todo misticismo. La vida es también drama y lucha. Es lucha "con las cosas para sostenerse entre ellas. Los conceptos que nos formamos son el plan estratégico que nos formamos para responder a su ataque"²⁵. Es decir (y aquí tenemos una crítica al, según él, idealismo de la fenomenología), los conceptos no nos dicen nada de las cosas mismas, solamente condensan lo que un hombre concreto puede hacer con una cosa o padecer con ella. "El contenido de todo concepto es siempre vital, es siempre acción posible..."²⁶. Una crítica más al racionalismo la encontramos en la siguiente definición de vida: "La vida es por lo pronto un caos donde uno está perdido. El hombre lo sospecha; pero le aterra encontrarse cara a cara con esa terrible realidad, y procura ocultarla con un telón fantasmagórico donde todo está muy claro. Le trae sin cuidado que sus ideas no sean verdaderas; las emplea como trincheras para defenderse de su vida, como aspavientos para ahuyentar la realidad"²⁷. Es decir, la claridad, el orden sistemático, la coherencia interna del sistema, predominan sobre la lucha, el cambio constante, las fluctuaciones propias de la vida. El racionalismo ha tratado de imponerse a la realidad, que es flujo,

²² *Ibíd.*, pág. 117.

²³ ORTEGA (1935), pág. 29.

²⁴ *Ibíd.*, pág. 69.

²⁵ ORTEGA (1929), pág. 194.

²⁶ *Ibíd.*

²⁷ *Ibíd.*, pág. 224.

ha tratado de decir a las cosas cómo tenían que ser. Para Ortega esto lo ha llevado al fracaso.

La vida es la de cada cual. Ahora bien, "La vida no es, sin más ni más, el hombre, es decir, el sujeto que vive, sino que es el drama de ese sujeto al encontrarse teniendo que bracear, que nadar náufrago en el mundo"²⁸. Cada cual vive su vida, pero vivirla es estar en la circunstancia y tener que habérselas con ella, es intentar solucionar el problema que plantea. El hombre existe cuando está vivo. No puede existir al margen de su vida. El vivir conlleva afrontamiento de las circunstancias, del mundo y la multitud de posibilidades que ofrece ("Mundo es el repertorio de nuestras posibilidades vitales"), por lo que el hombre, que no puede zafarse de su vida, es circunstancia tanto como es hombre. Ser hombre conlleva ser circunstancia. Estamos ante la síntesis hegeliana entre sujeto y objeto despojada de aparato metafísico, desnuda y aprehensible. O, mejor dicho, aquí ya no sirve tal síntesis. El sujeto no es ya sujeto, sino vida; el objeto es vivido por él. El hombre fabrica mundo (mundo es el esquema de interpretación que necesita para asegurarse la vida) y ese mundo es "una misma cosa con su vida, con su ser"²⁹. El mundo no es dado, sino que es "fabricado por nuestras convicciones". Cuando el hombre llega al mundo, se encuentra con una interpretación del mundo en aquella sociedad en la que nace. Al llegar a ella, la asume como parte de su circunstancia. Las convicciones colectivas acerca de las grandes preguntas del ser humano le son transmitidas al recién llegado antes incluso de que llegue a formularse los problemas correspondientes.³⁰ Así el individuo cae en una especie de colchón que le hace ver la vida como algo más seguro, menos dramático de lo que es en realidad. Ponerse a repensar los problemas del hombre espabila y estimula, pero crea inseguridad y conlleva ciertos riesgos.

Además de lo dicho, y en coherencia con ello, la vida es hacer, quehacer, acción. Cada hombre debe decidir, de entre las múltiples opciones de la circunstancia, qué hacer. Para esto, primero debe estar en alguna creencia. Las creencias no son como las ideas, que se tienen, se piensa en ellas; en las creencias se está: "Entre nosotros y

²⁸ ORTEGA (1933), pág. 34

²⁹ *Ibíd.*, pág. 44.

³⁰ *Ibíd.*, pág. 31.

nuestras ideas hay, pues, siempre una distancia infranqueable: la que va de lo real a lo imaginario. En cambio, con nuestras creencias estamos inseparablemente unidos. Por eso cabe decir que las somos". Y más adelante: "Realidad plena y auténtica no nos es sino aquello en lo que creemos. Mas las ideas nacen de la duda, es decir, en un vacío o hueco de creencia."³¹ El hombre actúa en virtud de sus creencias. Al margen de las creencias individuales, hay un estado colectivo de creencia, un "estado de fe", como la fe en la ciencia. Esta opinión colectiva es una realidad vigente con la que el hombre debe contar obligatoriamente; una creencia colectiva es un "dogma social". Este dogma social se impone al individuo: él debe contar con el dogma aunque no lo asuma. De esta manera, a las propias creencias como motivaciones para la acción se unen las creencias colectivas, que el hombre no puede dejar de tener en cuenta. De la misma manera, no sólo el conocimiento de lo que hemos sido (la experiencia de la vida) determina negativamente lo que somos, las decisiones que tomamos o dejamos de tomar (lo que hacemos), sino que también el pasado social y sus usos determina la acción humana. La sociedad misma en que se integra el hombre consiste "en un repertorio de usos morales, políticos, técnicos, de juego y placer"³², usos que tardaron un tiempo en conformarse en el pasado y que ahora se hacen presentes en la actualidad.

El hombre es "afán de ser y afán de ser tal, de realizar nuestro individualísimo yo"; el afán de ser alguien es el afán de hacer algo, a saber, de asegurarse la vida frente a la inestabilidad propia de ella y de la circunstancia. El modo de asegurarse es creándose un horizonte vital: "De donde resulta que el hombre para vivir necesita, quiera o no, pensar, formarse convicciones —o lo que es igual, que vivir es reaccionar a la inseguridad radical construyendo la seguridad de un mundo, o con otras palabras, creyendo que el mundo es de este o del otro modo, para en vista de ello dirigir nuestra vida, vivir".³³ En este sentido, la ciencia permite al hombre asegurarse un cierto dominio sobre la circunstancia material (hay una circunstancia material y otra cultural, por decirlo así). ¿Puede aportar la ciencia un conocimiento apropiado de la realidad humana?

³¹ ORTEGA (1940).

³² ORTEGA (1935), pág. 72.

³³ ORTEGA (1933), pág. 42

Como dirá Bergson, la ciencia no puede llegar a explicar la vida misma. La ciencia no ha fracasado, para Ortega, a la hora de hacer ciencia, pero sí cuando quiere ir más allá y hacer moral, política, filosofía, esto es, cuando se intenta pensar la vida con su método científico. La razón físico-matemática no puede, para nuestro filósofo, explicar lo más humano, la vida. Esto sólo puede hacerlo la razón vital e histórica. El motivo por el que la vida humana no puede entenderse con categorías físicas es que ésta no tiene esencia, naturaleza. En un sentido, la verdad científica es la verdad "de más quilates"³⁴. Esto se debe a la exactitud y la comprobabilidad de la ciencia que, sin embargo, a costa de la calidad superior de sus verdades, pierde mucho, pierde de plantearse o de intentar resolver preguntas fundamentales (Ortega pone el ejemplo de que la ciencia puede operar con la materia, indicando leyes generales de su funcionamiento, pero no puede decir de dónde viene esta materia)³⁵. Así, para Ortega, la ciencia ha cumplido en aquello con lo que se había comprometido, y lo ha hecho excelentemente. Ahora bien, no contenta con esto, ha pretendido hacer de su verdad (de la verdad científica), la única verdad. Y esto es lo que hay de criticable en la ciencia, desde el punto de vista de nuestro filósofo.

Hasta aquí hemos querido desgranar los sentidos que Ortega da a los conceptos de razón y vida en su sistema filosófico. En un ensayo recogido en *El tema de nuestro tiempo*, Ortega se ocupa de precisar el lugar de su obra entre los "ismos" del momento. El ensayo lleva un título ya esclarecedor de por sí: "Ni vitalismo ni racionalismo". En él se ocupa de precisar los significados de los conceptos de vitalismo y racionalismo, para separarse de las acepciones más habituales de ambos en filosofía. Distingue entre un "vitalismo biológico" y un vitalismo filosófico. Se distancia del primero, que "considera a los fenómenos orgánicos irreductibles a procesos físico-químicos", y clasifica el segundo en tres tipos, de los que sólo se identifica con el último. El primer vitalismo filosófico habla de unas leyes biológicas generales que explican el conocimiento al igual que explican cualquier otro proceso biológico. El segundo es el de Bergson, quien hace "de la vida un método de conocimiento frente al método racional"³⁶. Ortega no pretende hacer de la vida un método de conocimiento; para él el método de conocimiento es

³⁴ ORTEGA (1923), pág. 231.

³⁵ *Ibíd.*, pág. 231.

³⁶ *Ibíd.*, pág. 212.

racional (no irracional), es teórico. Más bien propone hacer de la vida un problema que debe situarse en el centro del sistema filosófico, si bien este problema (en su opinión, como todos en filosofía) sólo puede abordarse de un modo racional, coherente, sistemático en un sentido.

"Bergson y otros, creen que cabe una teoría no racional, sino vital. Para mí, en cambio, razón y teoría son sinónimos"³⁷.

Y justifica la coherencia de esta idea con sus críticas al racionalismo diciendo que sus teorías no se oponen a la razón (que identifica con teoría), sino al racionalismo. Esto es, que no es lo mismo razón que racionalismo. "Lo que el racionalismo añade al justo ejercicio de la razón es un supuesto caprichoso y una peculiar ceguera. La ceguera consiste en no querer ver las irracionalidades que, como hemos advertido, suscita por todos lados el uso puro de la razón misma"³⁸. El problema del racionalismo es, para Ortega, que piensa que las cosas se comportan como si fuesen ideas, y no como cosas que son. Esto lo lleva a caer en el límite en un utopismo, en una ideología de lo irrealizable. Lo lleva a la especulación cada vez más ajena a la realidad.

Por otro lado, es importante matizar que la razón filosófica como método no es, por supuesto, una razón científica, por lo que ya hemos dicho sobre la ciencia. Es más bien una razón histórica que sabe rendirse cuando es preciso ante lo insondable de su asunto principal, la vida.

En el plano de la teoría del conocimiento, Ortega mantiene que el sujeto viviente tiene una función selectiva a la hora de conocer: ni lo tergiversa todo, ni es absolutamente transparente. La estructura vital del sujeto influye en su percepción de la realidad "pero esto no quiere decir que su influencia o intención traiga consigo una deformación"³⁹. Ortega hace encaje de bolillos para mantener en este punto el vitalismo combinado con el racionalismo. No puede negar que la vida influya en el modo de conocer de quien vive, pero tampoco quiere admitir un ideologismo total del

³⁷ *Ibíd.*, pág. 213.

³⁸ *Ibíd.*, pág. 219.

³⁹ *Ibíd.*, pág. 146.

conocimiento. Para ello utiliza como moderador ese concepto de racionalidad. No obstante, la salida última de Ortega en el tema del conocimiento es el perspectivismo, que pretende ser un punto medio entre los extremos: vida y razón.

4. Perspectivismo.

El punto de vista del que parte Ortega es, ya lo hemos dicho, el de la vida. Él mismo señala que, en lugar de punto de vista, podría comenzarse un sistema filosófico por un primer principio, pero proceder deductivamente desde un principio para derivar de él otros es completamente opuesto a la espontaneidad de lo vital. Por eso prefiere hablar de punto de vista o perspectiva. Ortega no identifica racionalidad con racionalidad lógica. El punto de vista es un lugar desde el que se contempla lo que sucede, exige una actitud contemplativa, racional, pero no tiene nada que ver con la deducción lógica⁴⁰.

Cada época y pueblo ha tenido su parte de verdad. El perspectivismo consiste en que la perspectiva es la que organiza la realidad: es parte de ella y no del sujeto. "La perspectiva es uno de los componentes de la realidad. Lejos de ser su deformación es su organización."⁴¹ Es absurdo pensar en contemplar la realidad sin punto de vista. De la misma manera, el conocimiento parte siempre de un punto de vista. Y "El punto de vista abstracto sólo proporciona abstracciones."⁴² No se puede conocer desde un no-lugar y cada vida es un punto de vista único. Esto implica que la verdad, relativa a cada vida, adquiere ella misma las cualidades de variación, desarrollo, flujo, que posee la vida. La verdad se vuelve vital. El punto de vista primigenio de Ortega acaba por empapar a los conceptos que se piensan desde él.

La realidad tiene infinitas perspectivas y la única que es falsa es la que pretende ser la única⁴³. ¿Es esto un relativismo?. Lo cierto es que Ortega no quiere ser relativista, por eso suaviza un posible relativismo con su perspectivismo. Para ello, objetiviza el

⁴⁰ Ibid., pág. 119.

⁴¹ Ibid., pág. 147.

⁴² Ibid., pág. 147.

⁴³ Ibid., pág. 149.

punto de vista, lo convierte en cualidad de lo real. El perspectivismo de Ortega no es relativista porque considera que sí es posible el conocimiento (aunque no se pueda llegar a la verdad absoluta). Dice: "La fe en la verdad es un hecho radical de la vida humana"⁴⁴. Si tomamos, por ejemplo, la definición de relativismo que Isaiah Berlin utiliza para rechazar el supuesto relativismo de las filosofías de Vico y Herder, la teoría de Ortega no puede tacharse de relativista. La definición es la siguiente: "El relativismo es[...] en mi opinión, una doctrina según la cual el juicio de un hombre o un grupo, dado que es expresión o afirmación de un gusto, o una actitud emotiva o un punto de vista, es sólo lo que es, sin ninguna correspondencia objetiva que determine su veracidad o falsedad."⁴⁵

No es ésta la posición de Ortega, que piensa que sin verdad la vida humana queda reducida al absurdo o a la mera ilusión. "El relativismo es, a la postre, escepticismo, y el escepticismo, justificado como objeción a toda teoría, es una teoría suicida."⁴⁶ Aunque, ciertamente, Ortega no se compromete demasiado con esa correspondencia objetiva, sí cree que hay una realidad –la vida– que el hombre puede conocer –a través de la razón histórica. Y para él, basta, por así decirlo, con tener fe en dicha correspondencia (eso es suficiente para que la verdad proporcione la racionalidad que la vida humana necesita para no ser un absurdo o una ilusión). Al menos es una apariencia de racionalidad; pensar que hay un ser detrás de la apariencia es uno de los grandes prejuicios metafísicos que se ha encargado de triturar la posmodernidad. Ortega mismo dice: "Pero, señor, ¿por qué todo esto? ¿Por qué no he de contentarme con ver esta luz y procurar que me alumbre cuando la he menester, sino que he de azacarme tras ese supuesto ser de ella, o lo que es aún peor, tras el ser de cosas que aun como simples cosas me son desconocidas, de cuya simple existencia no tengo la menor noticia."⁴⁷ Es un supuesto arbitrario que las cosas tengan ser, dice más adelante. Nos basta con la apariencia.

⁴⁴ ORTEGA (1923), pág. 91.

⁴⁵ BERLIN, I. (1959). *El fuste torcido de la humanidad*. Barcelona, Península, 2002. Pág. 152.

⁴⁶ ORTEGA (1935), pág. 91.

⁴⁷ ORTEGA (1933), pág. 120.

5. El concepto de generación.

El concepto de generación es, tal vez, uno de los más originales de Ortega. Es un concepto útil para el análisis sociológico, y acaba por convertirse en un método para organizar los acontecimientos de la historia. Aparece ya en *El tema de nuestro tiempo*. Posteriormente, Ortega lo desarrolla en *En torno a Galileo*.

En la primera de estas obras, el concepto de generación aparece ligado al de sensibilidad vital. Para Ortega, el concepto básico en filosofía de la historia es el de sensibilidad vital, la "sensación radical ante la vida, de cómo se sienta la existencia en su integridad indiferenciada."⁴⁸ La historia no es un compendio de acontecimientos en que todo influye en todo, sino que hay fenómenos históricos que dependen de otros más profundos: "el cuerpo de la realidad histórica posee una anatomía perfectamente jerarquizada, un orden de subordinación, de dependencia entre las diversas clases de hechos."⁴⁹ La sensibilidad vital es el tipo de "sensación radical" que se tenga ante la vida en un determinado momento; ésta determina el tipo de ideas, moral, estética, política, sociedad, etc, que se dé en cada época. Y "Las variaciones de la sensibilidad vital que son decisivas en historia se presentan bajo la forma de generación"⁵⁰; esto es, la generación es el cuerpo que toma la sensibilidad vital, pues los cambios significativos de sensibilidades vitales (que se corresponden con cambios significativos en la historia) no se dan individualmente, sino en el seno de una colectividad. Dicha colectividad es la generación: "La generación, compromiso dinámico entre masa e individuo, es el concepto más importante de la historia y, por decirlo así, el gozne sobre el que ésta ejecuta sus movimientos"⁵¹

El hecho de compartir un mismo momento histórico, político, y de coincidir en un mismo espacio y un mismo tiempo, hace que los individuos de una generación tengan unos rasgos de identidad específicos bien definidos. Unas generaciones alcanzan un mayor desarrollo intelectual y hacen acelerarse a la historia en mayor medida que

⁴⁸ Ibíd., pág. 77.

⁴⁹ Ibíd.

⁵⁰ Ibíd., pág. 78.

⁵¹ Ibíd.

otras. Estas diferencias se deben al modo en que cada generación se enfrenta al legado recibido (puede asumirlo como si, en lugar de una interpretación de la realidad se tratase de la realidad misma o puede considerarlo discutible) y cómo, partiendo de esa base, es capaz de enfrentar el futuro incierto. Toda generación es capaz de espontaneidad (pues está viva, se compone de individuos vivos), y gracias a esa espontaneidad puede dar lugar a una nueva sensibilidad vital que desencadene el resto de cambios que va habiendo de una sociedad a la que la sucede. Ciertamente, en esta obra del 23 tenemos un matiz elitista en el concepto de generación. La generación genera un fluido entre el individuo y la masa. Aquella, como un solo individuo, aplica su espontaneidad a la modificación de las sensibilidades vitales. La masa copia, repite. Esta teoría tiene un cariz aristocrático. Sólo algunos, mejor dotados, están llamados a mover la historia.

En *En torno a Galileo*, hallamos un concepto de generación no tan cargado aristocráticamente. La definición dice, simplemente, que una generación es el conjunto de los coetáneos "en un círculo de actual convivencia". Para pertenecer a una misma generación es necesario "tener la misma edad y tener algún contacto vital".⁵² Ortega precisa lo del contacto vital porque dos contemporáneos pueden no ser coetáneos, si uno de ellos o ambos viven totalmente aislados del resto del mundo y no tienen contacto entre sí. La generación tiene un tiempo y un espacio. El aislamiento espacial hace que individuos coetáneos pertenezcan a generaciones diferentes.

Pero prueba de esa "democratización" del concepto de generación en esta obra es que "El descubrimiento de que estamos fatalmente adscritos a un cierto grupo de edad y a un estilo de vida es una de las experiencias melancólicas que, antes o después, *todo hombre sensible* llega hacer"⁵³. Esto es, todo hombre sensible descubre que está inmerso en su generación. Eso lo arropa, pero también le recuerda lo enormemente influenciado que está por sus condiciones sociales (las similitudes con los de su quinta están ahí para mostrar eso) y el poco hueco que le queda para esa espontaneidad de la que habla Ortega. El que no lo descubre, también lo está.

⁵² ORTEGA (1933), pág. 51.

⁵³ *Ibíd.*, pág 54. (La cursiva es mía).

La idea de generación puede aplicarse como método al estudio de la historia. El sistema dinámico de "atracciones y repulsiones, de coincidencia y polémica" de las generaciones encaja bien con la realidad vital histórica. El método de las generaciones permite traer el pasado al presente, que es el único modo de estudiarlo, y permite ver los acontecimientos desde dentro, desde la perspectiva de quienes los vivieron. El mundo vigente cambia con cada generación porque ésta ha hecho algo en él, cambiándolo. "Cada generación representa un trozo esencial, intransferible e irreparable del tiempo histórico, de la trayectoria vital de la humanidad".⁵⁴

La precisión histórica no es la matemática, por lo que no hace falta que los individuos compartan día de nacimiento para que puedan considerarse parte de una misma generación. El concepto de edad es más amplio, puesto que edad no se corresponde con fecha. La edad es un modo de vivir, es lo que Ortega llama una "zona de fechas". El hombre no es cuerpo, es vida, y las edades son edades de la vida. Por eso, el hincapié no debe hacerse en la sucesión (de generaciones), sino en el solapamiento de las mismas. Las innovaciones que genera una nueva generación se convierten en realidad vigente para la próxima, hasta que ésta inicie sus propios cambios. Cada generación educa a la siguiente; cada nueva generación se forma en el quehacer de la anterior.

Ortega hace una propuesta de método histórico bastante ingeniosa. Una generación vive, con repercusión histórica, durante treinta años: quince de gestación y quince de gestión. Según esto, Ortega propone un método de conteo generacional a partir de los momentos de cenit de diversos personajes ilustres y en periodos de quince años. Estos momentos de cenit se conocen porque corresponden con cambios radicales en la vida humana. Un ejemplo es el caso de Dante; otro, el de Descartes. Sus pensamientos radicalmente nuevos no hacen sino reflejar el cambio de sensibilidad vital que se está produciendo en su generación, aportando, claro su propia espontaneidad al proceso. Las generaciones tienen un carácter objetivo, histórico, no subjetivo. Cada generación se inserta en la serie de generaciones en un sentido objetivo⁵⁵.

⁵⁴ *Ibíd.*, pág. 62.

⁵⁵ *Ibíd.*, pág. 72.

No se pueden estudiar hechos históricos aislados. En este punto, también nos ayuda el método de las generaciones. Los hechos deben insertarse en la vida, esto es, en la generación a la que pertenecen, de la misma manera que cada generación debe verse como inserta en la cadena de generaciones que constituye la historia de la Humanidad. Un mismo hecho que ocurre a generaciones diferentes es un hecho diferente. Y la historia no es más que "la faena de retrotraer todo dato sobre el pasado a su fuente vital para asistir a su nacimiento"⁵⁶, esto es, para ver la experiencia de la que procede. En la historia humana no hay hechos desnudos, sino que son siempre respectivos al momento vital por el que transitan quienes los viven. Los hombres son fruto de su espacio y de su tiempo y tienen en común con sus coetáneos mucho más de lo que parece a simple vista.

6. La tesis de *La rebelión de las masas*.

"Ya no hay protagonistas, sólo hay coro".⁵⁷

Cuando se defiende una teoría antropológica en que el hombre es un ser dotado de imaginación o capacidad creadora, cuando se valora la unicidad del ser humano, al pasar a proponer una teoría política hay al menos dos opciones. La primera consiste en defender la existencia de un aristocratismos en que aquellos especialmente dotados deben regir los destinos del resto de seres irrepetibles y, como unos son más irrepetibles que otros, los genios o sabios deben exponer sus modelos de vida para que los menos irrepetibles puedan seguirlos. La segunda de ellas consiste en defender contra viento y marea una democracia deliberativa en que cada uno de los ciudadanos tenga voz y voto en la asamblea de su Ayuntamiento. Por supuesto, la segunda de las opciones exige una mucho mayor fe en el ser humano. ¿Le faltaba a Ortega fe en el ser humano? O, de otra manera, ¿se daban las circunstancias propias para que Ortega defendiese una democracia participativa?

La rebelión de las masas articula una tesis que se deja interpretar, al menos en una primera lectura superficial, en un sentido similar a nuestra primera opción. No obstante, quedarnos en esta lectura superficial haría que perdiésemos de vista el

⁵⁶ Ibid., pág. 80.

⁵⁷ ORTEGA (1929).

componente emancipatorio (que lo tiene) de la argumentación que preside esta obra. Veámoslo.

El hombre-masa es un tipo de hombre "hecho con prisa, montado nada más que sobre unas cuantas abstracciones y que, por lo mismo, es idéntico de un cabo de Europa a otro". Es un hombre vaciado de historia, de yo, de intimidad, es un cascarón. "Tiene sólo apetitos, cree que tiene sólo derechos y no cree que tiene obligaciones".⁵⁸ Las masas han invadido Europa, piensa Ortega, no es que haya crecido el número de habitantes, sino que se han formado muchedumbres, y la frecuencia creciente de las aglomeraciones es prueba de ello. El hombre-masa es el hombre medio, el que no se encuentra especial, el que se siente como todo el mundo y sin embargo no se angustia por ello. La masa es la mayoría homogénea de hombres. Ahora bien, la grave crisis que, para Ortega, atravesaba Europa mientras él redactaba esta obra, no se debe a la predominancia del hombre-masa, sino a que las masas habrían alcanzado, según su diagnóstico, el pleno poder social en Europa. La gravedad de este asunto estriba en la incapacidad de las masas para dirigir su existencia y de desempeñar la regencia de la comunidad. Esta crisis es lo que Ortega llama "rebelión de las masas".

Las masas, con su capacidad para homogeneizar lo diferente, lo individual, quieren "dar vigor de ley a sus tópicos de café". Las masas no están cualificadas para gobernar, no tienen verdaderas opiniones e ideales propios, sino que se dejan arrastrar por modelos superficiales. A la masa le falta voluntad de vivir, autoafirmación: "Para el "vulgo" de todas las épocas, "vida" habrá significado, ante todo, limitación, obligación, dependencia, en una palabra, presión".⁵⁹ Sin embargo, una vida que se prefiere a sí misma, que se conoce y se autoafirma, no puede calificarse como decadente. Hay un componente nietzscheano en esta afirmación de Ortega.

Ortega reconoce que el ascenso de la calidad de vida en Europa y la expansión de igualdad de derechos civiles y políticos (de los que antes sólo gozaba la aristocracia) es algo positivo. Lo que ha hecho posible este ascenso ha sido, para Ortega, la democracia liberal, la experimentación científica y el industrialismo. Y el problema es

⁵⁸ *Ibíd.*, pág. 16.

⁵⁹ *Ibíd.*, pág. 103.

que el hombre-masa se muestra radicalmente desagradecido con respecto a todo aquello que ha hecho posible la facilidad de su existencia. Aparentemente, con esto Ortega está defendiendo un liberalismo vinculado al desarrollo técnico y científico y a la industrialización. Sin embargo, más adelante advierte que el liberalismo, unido a la técnica, han sido los responsables de la creación del nuevo hombre masa, y llega a decir que el hombre de ciencia es el prototipo del hombre-masa. En apariencia hay algo de contradicción en todo esto. Aunque cabe decir que quizás a lo que se refiere Ortega con esta última afirmación es a que la ciencia ha degenerado y amenaza con frenar su progreso, debido a la creciente especialización y su desarrollo por hombres mediocres. Y, a modo de intento de resolver esa aparente contradicción, se puede alegar también que el hombre-masa no ha sabido encajar esa cantidad de derechos y comodidades que han hecho mejor la vida de la mayoría. Es decir, al no tener espíritu noble, o aristocrático, el vulgo no ha sido capaz de asumir sus deberes de la misma manera que ha asumido sus derechos, ha sido incapaz de autoafirmarse. No posee las ventajas de la vida del siglo XX de la misma manera que un noble poseía sus ventajas en la Edad Media o la Modernidad. Dice Ortega que la nobleza no se caracteriza por sus derechos, sino por sus conquistas. Que los derechos de los hombres-masa son propiedad pasiva, y no activa, que no se esfuerzan por mantenerlos de la misma manera que no han tenido que esforzarse por conseguirlos.

El noble es esforzado, excelente, activo. El hombre-masa es inactivo, inerte. El problema es que el vulgo ahora impone la "vulgaridad como un derecho". Y para tener ideas y poder opinar hay que cumplir unos requisitos, unas normas, imprescindibles para la cultura. El hombre-masa cae en la sinrazón no sólo al no tener razones, sino sencillamente al no molestarse en querer tener razón. El esfuerzo por querer tener razón es básico para que puedan tenerse ideas. Esto está muy relacionado con la crisis de deseos, de ansias, de proyecto vital en definitiva, del hombre masa. Sin embargo, podría pensarse que algo de voluntad sí que tiene que haber en un colectivo, el de la mayoría de la sociedad, que sí se ha rebelado, buscando el autopoder. La cuestión es que Ortega no ve en esta rebelión una emancipación de las masas. No es que al rebelarse, la masa deje de ser masa. Es una tesis, la orteguiana, mucho más pesimista: "Pretender la masa actuar por sí misma es, pues, rebelarse contra su propio destino, y como eso es lo

que hacía ahora, hablo yo de la rebelión de las masas".⁶⁰ La justificación de esta dura afirmación está un poco más adelante: "Cuando la masa actúa por sí misma, lo hace sólo de una manera, porque no tiene otra: lincha." Entonces el temor de Ortega es que la violencia se convierta en la última ratio para dirimir los asuntos humanos.

El hombre-masa es inmoral porque no es que no siga sus propias convicciones, sino que ni siquiera tiene convicciones. Llega a un mundo seguro, de derechos, y se acomoda creyéndose que eso es algo natural, y no social, histórico, construido por el hombre. El hombre-masa olvida que tiene historia y no sabe construir su futuro, no tiene proyecto de futuro.

El componente emancipatorio de la tesis de esta obra es, tal vez, el diagnóstico, el pinchazo en el trasero que Ortega administra a una sociedad aborregada y barbarizada. El problema para hacer efectivo dicho componente emancipatorio radica en que el círculo parece estar cerrado. Las masas son, hasta cierto punto, responsables de su situación. Pero ¿está en su mano salir de ella? Su destino es la incapacidad de sus individuos para actuar por sí mismos, para adquirir identidad propia. Rebelarse contra él es hacerlo de la única manera que saben, a través de la violencia. Si pensamos que debe evitarse la violencia (Ortega lo piensa), entonces ¿qué nos queda? ¿Un aristocratismo? "La sociedad humana es aristocrática siempre, quiera o no, por su esencia misma, hasta el punto de que es sociedad en la medida en que sea aristocrática".⁶¹ Ortega hace hincapié en que se refiere a un aristocratismo social, y no "del Estado" (entendemos que político). ¿Se refiere a una aristocracia culta, creadora de opinión? En algunos lugares, Ortega lamenta que las masas ya no sigan ni respeten a las minorías dignas de ser seguidas y respetadas. Entonces ¿es imposible una sociedad sin masa? ¿El mal menor es el de una élite intelectual que dirige los destinos (sociales) de la masa aborregada y sin ánimo de supervivencia? Es posible que, en definitiva, la tesis de *La rebelión de las masas* sea más pesimista que conservadora, más dramática que reaccionaria. ¿Es imposible una sociedad de individuos creativos? ¿Es realmente el aristocratismo de Ortega sólo social y no político?

⁶⁰ Ibíd., pág. 174.

⁶¹ Ibíd., pág. 61.

Ortega critica, pero también propone. Defiende la necesidad de una autoridad europea. Está convencido de la necesidad de una autoridad supranacional que sustituya la decadencia de las normas europeas. "Mandar es dar quehacer a las gentes, meterlas en su destino, en su quicio; impedir su extravagancia, la cual suele ser vagancia, vida vacía, desolación."⁶² No deja de haber cierto paternalismo autoritario en esta definición de poder. Ya que las gentes no son capaces de encontrar su quehacer esencial, una autoridad supranacional debe hacerlo a través de la normativización decidida de una sociedad decadente. Si un mundo de masas hace a una echarse a temblar, esta propuesta, al margen de las ventajas evidentes del europeísmo, da verdaderos escalofríos.

7. El hombre, las circunstancias y la historia.

Ya hemos dicho que la vida humana no tiene, para Ortega, esencia o naturaleza inmutable. El hombre no es cuerpo o alma o las dos cosas, sino vida. Es lo que va siendo con su entorno, con su circunstancia. Nada más. El error del idealismo fue, para Ortega, el haber pensado la percepción y el conocimiento, como Descartes, separando sujeto y objeto; fue el haber pensado que el intelecto humano podía separarse de la vida y sus urgencias, que el hombre no está vitalmente condicionado o que puede separarse (al menos intelectualmente) de ese condicionamiento⁶³.

El hombre es vida y la vida es drama, acontecimiento problemático. También es quehacer. A través de lo que hago construyo lo que soy. El hombre tiene que hacerse y determinar, a través de ello, lo que va a ser. Lo único que el hombre se encuentra como dado es su circunstancia. La circunstancia es un cúmulo de opciones. El hombre, al ir eligiendo de entre ellas, se hace una figura de sí mismo. "Soy por fuerza libre, lo soy quiera o no", dice Ortega en un tono existencialista⁶⁴. Mientras se tiene la libertad de elegir es porque aún no se ha elegido. El ser libre tiene una constitutiva inestabilidad, y

⁶² Ibid., pág. 200.

⁶³ ORTEGA (1935), pág. 62-63.

⁶⁴ Sin embargo Ortega hace una corrección al existencialismo en tanto que no defiende una libertad radical en el sentido de Sartre, donde esa libertad es una condena irrevocable. Para Ortega, el hombre es libre de elegir dentro de unas determinadas circunstancias y según su carácter. Asimismo, tiene una responsabilidad, en relación con esa libertad, para con las consecuencias de sus actos. De la misma manera, el hombre puede dejarse llevar y no tomar ninguna decisión; con esto no estará renunciando a ser libre, pues eso no puede hacerlo (éste es el punto existencialista de Ortega), sino que está renunciando a ser sí mismo, a llevar una vida auténtica, a conformar su identidad.

no hay en él nada más fijo y estable. El ser libre no se ha conformado aún a sí mismo: "Ser libre quiere decir carecer de identidad constitutiva, no estar adscrito a un ser determinado".⁶⁵ El hombre no tiene esencia, ni ser inmutable, sino que es elástico, maleable. Es libre de elegir y, al hacerlo, de conformarse a sí mismo. Ahora bien, no sólo elige de entre las opciones de la circunstancia, sino que él mismo, gracias a su imaginación, puede crear nuevas opciones. Por otro lado, no elige fuera de todo condicionamiento, por supuesto. En el hombre influye la experiencia de la vida, o el conocimiento de lo que ha sido (esto determina lo que es, las decisiones que toma o deja de tomar). Pero también influye el pasado social, los usos morales, políticos, técnicos, de juego y placer que constituyen la sociedad.

La vida es presencia, pero el pasado es presente pues influye en el presente. Esto ocurre a nivel individual y a nivel de los estados. El pasado de un país es parte de lo que es. La sociedad es, en primer lugar, pasado, pues los usos y costumbres se conforman a lo largo del tiempo en un pasado que llega hasta el presente. "El hombre es lo que le ha pasado, lo que ha hecho"⁶⁶. No es lo que es, sino lo que va siendo. En este sentido, la comprensión de lo humano no puede llevarse a cabo mediante los métodos y las leyes de la física. Hace falta una razón histórica, narrativa, que permita comprender los asuntos de un ser que no es fijo, sino que transcurre. Sólo a través de un relato, de una historia, podemos aproximarnos a lo que el hombre es, un ser siendo. "El hombre no tiene naturaleza, sino que tiene historia".⁶⁷

Con respecto a la proyección hacia el futuro, el hombre es su programa, aquello que aspira a ser lo define porque marca sus acciones y pensamientos de la misma forma que los marcan lo que ha sido y su experiencia del pasado. El hombre es un drama por llegar a ser algo que quiere ser, es "Un ente cuyo ser consiste no en lo que ya es, sino en lo que aún no es, un ser que consiste en aún no ser"⁶⁸; la vida es esfuerzo, lucha. El animal, por el contrario, no tiene voluntad (proyectos vitales), ya es⁶⁹. El hombre masa,

⁶⁵ *Ibíd.*, pág. 66.

⁶⁶ *Ibíd.*, pág. 78.

⁶⁷ *Ibíd.*, pág. 78.

⁶⁸ ORTEGA (1939).

⁶⁹ Los animales son, para Ortega, radicalmente diferentes de los hombres. El hombre tiene historia y proyecto; el animal no. Ortega no conoció tal vez los modernos resultados de la etología, que nos han

el hombre contemporáneo de Ortega, padecería además una especie de crisis de deseos según la cual, por no saber lo que quiere, no sabe tampoco lo que quiere ser y, falto de imaginación, se deja llevar.

En el proceso del ir siendo, el hombre y las sociedades humanas, acumulan progresivamente lo que han sido. De esta manera, es posible una especie de progreso: "Progresar es acumular ser". Cada hombre no tiene que inventar la Humanidad, sino que le basta con instalarse en ella. Esto distingue también al hombre del animal. Éste no puede asimilar la experiencia de sus antepasados, no puede acumular saber y por tanto cada individuo debe empezar de cero. Esta idea casa bien con la definición aristotélica de hombre como "zoon politikon", es decir, como animal social, cívico (sobre la cultura que su sociedad le transmite puede crearse nuevos horizontes, con toda una serie de preguntas radicales respondidas y de problemas resueltos ya de muchas maneras con anterioridad a él).

El hombre es el hombre y su circunstancia. Pero la circunstancia no le corta las alas al hombre, a pesar de que existe la determinación del pasado de la que hemos hablado antes. El quehacer no le es impuesto al hombre por las circunstancias; a lo que está obligado es a elegir, a actuar, siempre en unas circunstancias determinadas, porque si no elige, si no actúa, si no tiene circunstancias, el hombre no está vivo, no es hombre, ha muerto. Vivir es estar en la circunstancia y tener que habérselas con ella, es tener que resolver los problemas que ésta plantea. Las circunstancias son el ambiente en que se mueve el hombre, pero las circunstancias no deciden; ellas son el dilema. "El que decide es nuestro carácter".⁷⁰ El hombre es responsable de su modo de responder ante las circunstancias.

mostrado indicios de "cultura" animal, e incluso de "historia" animal, con técnicas que por ejemplo los gorilas transmiten de padres a hijos. En todo caso sí debía conocer las tesis de Darwin que, en la obra fundante de la biología *El origen de las especies* (1859), mantenía que había una continuidad entre las especies animales (humanas y no humanas), y no un salto cualitativo. No obstante, la defensa de esta continuidad hasta sus últimas consecuencias (en los planos éticos y políticos) está tomando cuerpo sólo en la actualidad; durante la primera mitad del siglo XX no fue un tema demasiado recurrente en filosofía. Esa distinción hombre-animal tan tajante que hace Ortega es, de alguna manera, fruto de su tiempo. Otros filósofos coetáneos suyos hacen distinciones similares sin asomo de duda. Distinciones que ya no nos sirven en estos tiempos de flujos y mezclas en que ya no sirve hablar de esencias o de las profundidades del ser, y tenemos que conformarnos con el transcurrir y la apariencia.

⁷⁰ ORTEGA (1929), pág. 92.

Ortega construye una ética socrática en la que el hombre debe seguir sus propias convicciones para actuar moralmente. "La vida auténtica de cada cual, consistirá en hacer lo que hay que hacer y evitar el hacer cualquier cosa. Para mí un hombre vale en la medida que la serie de sus actos sea necesaria y no caprichosa".⁷¹ Es una ética formal: cada uno debe hacer lo que debe hacer, y no actuar arbitrariamente. Ortega apela al pensamiento, a la actuación reflexiva. Mantiene que hay unos modelos a seguir, pero que cada uno debe ser fiel a su propio quehacer (irreducible al de los demás). Una vida verdadera (que él equipara a vida valiosa) es la que es "inexorablemente invención"; la que no se deja arrastrar, sino que toma sus iniciativas para alcanzar su propio proyecto vital. La circunstancia marca en parte lo que debe hacerse en cada momento, al menos plantea los problemas. Estas ideas vuelven a repetirse en *En torno a Galileo*, donde Ortega las enriquece añadiendo que el hombre que no vive una vida auténtica es el hombre "alterado", es decir, salido de sí (etimológicamente "situado en otro"), el que, en lugar de crearse sus propias opiniones, asume las de otros de modo totalmente aporomático.

8. Conclusión.

No leer a Ortega hoy, a pesar de sus lacras, es caer en el mismo error de siempre, el de desconocer deliberadamente nuestros propios pasado y presente. Aunque no mantenga la opinión de que la españolidad es tan importante y tan característica de los españoles como aún se dice; aunque una se sienta mucho más cosmopolita que española y piense que las nacionalidades tienen la importancia que tienen, esto es, la de proporcionar a sus ciudadanos un lugar en el mundo y el articular sus derechos y deberes cívicos, ni más ni menos; aunque se piense esto, reivindicar a Ortega es necesario. No porque el ser español le confiera una importancia añadida a la que pueda tener su filosofía, sino porque el ser español lo acerca a nosotros, y porque hacer filosofía en español, por lo poco frecuente del caso históricamente hablando, hace que constituya inevitablemente un surco que quien quiera hacer lo propio (filosofía en español) debe recorrer. Baste esto a modo de reivindicación de la obra orteguiana sin

⁷¹ ORTEGA (1935), pág. 99.

esgrimir nacionalismos exacerbados, que no vienen al caso y nos han traído ya más de un disgusto.

Al margen de la importancia, digamos, externa, de la filosofía de Ortega (el ser español, el escribir en español), no cabe duda de la importancia que el pensamiento orteguiano debe tener en el conjunto de la historia de la filosofía. Por más que muchas de sus tesis están calcadas del historicismo, del vitalismo, incluso del existencialismo, su síntesis es original y además no ha muerto, lo que prueba su importancia. Ortega y Gasset posee innumerables luces y sombras, pero tenemos que pasar por él. Por muchas cosas (algunas ya dichas), pero especialmente porque muchas de sus ideas son tópicos que recorren el país de cabo a rabo, en boca de todos, como si fuesen una especie de legado popular que hemos asumido sin saberlo. Conocer la procedencia de esos tópicos permite situarlos en su certero contexto y permite criticarlos si fuera necesario, permite pensar unos nuevos. Las ideas de Ortega se han convertido en lugares comunes, en alma popular, como decía Manuel Machado a Jorge Guillén⁷². No sé si a Ortega esto le habría provocado náuseas; el poeta sin duda no creía en un destino más noble que éste para su obra.

⁷² *Cualquiera canta un cantar.*

Tal es la gloria, Guillén,
de los que escriben cantares:
oír decir a la gente
que no los ha escrito nadie.

Procura tú que tus coplas
vayan al pueblo a parar,
aunque dejen de ser tuyos
para ser de los demás.

Que, al fundir el corazón
en el alma popular,
lo que se pierde de nombre
se gana en eternidad.

Manuel Machado.

9. Bibliografía.

- CEREZO, Pedro. *Ortega y Gasset. Antología*. Barcelona, Península, 1991.
- MORÁN, Gregorio. *El maestro en el erial. Ortega y Gasset y la cultura del franquismo*. Barcelona, Tusquets, 1998.
- ORTEGA Y GASSET, José:
- El tema de nuestro tiempo* (1923). Madrid, Revista de Occidente, 1981.
 - La rebelión de las masas* (1929). Madrid, Revista de Occidente, 1956.
 - En torno a Galileo* (1933). Madrid, Revista de Occidente, 1967.
 - Historia como sistema* (1935). Madrid, Sarpe, 1984.
 - Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía* (1939). Madrid, Revista de Occidente, 2004.
 - Ideas y creencias* (1940). Madrid, Revista de Occidente, 1959.
- OVEJERO, Anastasio. *Ortega y la posmodernidad. Elementos para la construcción de una psicología pospositivista*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General de la ONU¹.

Introducción.

La Asamblea General de la ONU aprobó el 13sep07 la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, tras casi 25 años de negociaciones en torno a este instrumento. El texto fue adoptado con 143 votos a favor, 4 en contra (Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia) y 11 abstenciones (Azerbaiyán, Bangladesh, Bután, Burundi, Colombia, Georgia, Kenia, Nigeria, Federación Rusa, Samoa y Ucrania). Se ausentaron: Chad, Costa de Marfil, Guinea Ecuatorial, Eritrea, Etiopía, Fiyi, Gambia, Granada, Guinea-Bissau, Israel, Kiribati, Kirguizistán, Islas Marshall, Mauritania, Montenegro, Marruecos, Nauru, Palaos, Papúa Nueva Guinea, Rumanía, Ruanda, San Cristóbal y Nieves, Santo Tomé y Príncipe, Seychelles, Islas Salomón, Somalia, Tayikistán, Togo, Tonga, Turkmenistán, Tuvalu, Uganda, Uzbekistán y Vanuatu.

El Consejo de Derechos Humanos adoptó la Declaración en junio de 2006, a pesar de las objeciones provenientes de algunos Estados con importante población indígena. A instancias de países africanos, la Asamblea aplazó la toma en consideración del texto a finales del año pasado, pues éstos presentaron objeciones en relación con la cuestión de la auto-determinación y la deficiencia de pueblos "indígenas".

Los países que votaron en contra mantenían que no podían apoyar el texto por divergencias en torno a las disposiciones sobre auto-determinación, tierra, derechos sobre los recursos, o la posibilidad de que los pueblos indígenas tengan capacidad de veto sobre ciertas medidas legislativas a nivel nacional o la gestión estatal de los recursos.

En este sentido, y como expresión del apego de las poblaciones indígenas a la tierra, la Declaración dispone que los Estados no procederán a ningún traslado "sin el

¹ .- Reproducimos la introducción realizada por el Equipo Nizkor.
<http://www.derechos.org/nizkor/>

consentimiento libre, previo e informado de los pueblos indígenas interesados, ni sin un acuerdo previo sobre una indemnización justa y equitativa..." También dispone, en su artículo 19, que "Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por medio de sus instituciones representativas antes de adoptar y aplicar medidas legislativas y administrativas que los afecten, para obtener su consentimiento libre, previo e informado."

La declaración reconoce una serie de derechos individuales y colectivos, incluido, según el artículo 26, el derecho de los pueblos indígenas "a las tierras, territorios y recursos que tradicionalmente han poseído, ocupado o de otra forma utilizado o adquirido".

La declaración propicia la fijación de unos estándares mínimos internacionales de protección y reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, más de 370 millones de personas repartidos en unos 70 países.

Equipo Nizkor

Sede Europea del Equipo Nizkor

Charleroi, Bel, 18sep07

i) Texto completo de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.

Naciones Unidas A/61/L.67

Asamblea General

Distr. limitada

7 de septiembre de 2007

ESPAÑOL Original: INGLÉS

Sexagésimo primer período de sesiones

Tema 68 del programa

Informe del Consejo de Derechos Humanos

Alemania, Bélgica, Bolivia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Ecuador, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Guatemala, Hungría, Letonia, Nicaragua, Perú, Portugal y República Dominicana: proyecto de resolución

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas

La Asamblea General,

Tomando nota de la recomendación que figura en la resolución 1/2 del Consejo de Derechos Humanos, de 29 de junio de 2006, en la que el Consejo aprobó el texto de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas,

Recordando su resolución 61/178, de 20 de diciembre de 2006, en la que decidió aplazar el examen y la adopción de medidas sobre la Declaración a fin de disponer de más tiempo para seguir celebrando consultas al respecto, y decidió también concluir su examen de la Declaración antes de que terminase el sexagésimo primer período de sesiones,

Aprueba la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas que figura en el anexo de la presente resolución.

Anexo

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas

La Asamblea General,

Guiada por los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y la buena fe en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados de conformidad con la Carta,

Afirmando que los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales,

Afirmando también que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad,

Afirmando además que todas las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas,

Reafirmando que, en el ejercicio de sus derechos, los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación,

Preocupada por el hecho de que los pueblos indígenas hayan sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y enajenación de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses,

Consciente de la urgente necesidad de respetar y promover los derechos intrínsecos de los pueblos indígenas, que derivan de sus estructuras políticas, económicas y sociales y de sus culturas, de sus tradiciones espirituales, de su historia y de su concepción de la vida, especialmente los derechos a sus tierras, territorios y recursos,

Consciente también de la urgente necesidad de respetar y promover los derechos de los pueblos indígenas afirmados en tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos con los Estados,

Celebrando que los pueblos indígenas se estén organizando para promover su desarrollo político, económico, social y cultural y para poner fin a todas las formas de discriminación y opresión dondequiera que ocurran,

Convencida de que el control por los pueblos indígenas de los acontecimientos que los afecten a ellos y a sus tierras, territorios y recursos les permitirá mantener y reforzar sus instituciones, culturas y tradiciones y promover su desarrollo de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades,

Considerando que el respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígenas contribuye al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente,

Destacando la contribución de la desmilitarización de las tierras y territorios de los pueblos indígenas a la paz, el progreso y el desarrollo económicos y sociales, la comprensión y las relaciones de amistad entre las naciones y los pueblos del mundo,

Reconociendo en particular el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, en observancia de los derechos del niño,

Considerando que los derechos afirmados en los tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos entre los Estados y los pueblos indígenas son, en algunas situaciones, asuntos de preocupación, interés y responsabilidad internacional, y tienen carácter internacional,

Considerando también que los tratados, acuerdos y demás arreglos constructivos, y las relaciones que éstos representan, sirven de base para el fortalecimiento de la asociación entre los pueblos indígenas y los Estados,

Reconociendo que la Carta de las Naciones Unidas, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [\[1\]](#) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos [\[1\]](#), así como la Declaración y el Programa de Acción de Viena [\[2\]](#) afirman la importancia fundamental del derecho de todos los pueblos a la libre determinación, en virtud del cual éstos determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural,

Teniendo presente que nada de lo contenido en la presente Declaración podrá utilizarse para negar a ningún pueblo su derecho a la libre determinación, ejercido de conformidad con el derecho internacional,

Convencida de que el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en la presente Declaración fomentará relaciones armoniosas y de cooperación entre los Estados y los pueblos indígenas, basadas en los principios de la justicia, la democracia, el respeto de los derechos humanos, la no discriminación y la buena fe,

Alentando a los Estados a que cumplan y apliquen eficazmente todas sus obligaciones para con los pueblos indígenas dimanantes de los instrumentos internacionales, en particular las relativas a los derechos humanos, en consulta y cooperación con los pueblos interesados,

Subrayando que corresponde a las Naciones Unidas desempeñar un papel importante y continuo de promoción y protección de los derechos de los pueblos indígenas,

Considerando que la presente Declaración constituye un nuevo paso importante hacia el reconocimiento, la promoción y la protección de los derechos y las libertades de los pueblos indígenas y en el desarrollo de actividades pertinentes del sistema de las Naciones Unidas en esta esfera,

Reconociendo y reafirmando que las personas indígenas tienen derecho sin discriminación a todos los derechos humanos reconocidos en el derecho internacional, y que los pueblos indígenas poseen derechos colectivos que son indispensables para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos,

Reconociendo también que la situación de los pueblos indígenas varía según las regiones y los países y que se debe tener en cuenta la significación de las particularidades nacionales y regionales y de las diversas tradiciones históricas y culturales,

Proclama solemnemente la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, cuyo texto figura a continuación, como ideal común que debe perseguirse en un espíritu de solidaridad y respeto mutuo:

Artículo 1

Los indígenas tienen derecho, como pueblos o como personas, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos por la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos [\[3\]](#) y la normativa internacional de los derechos humanos.

Artículo 2

Los pueblos y las personas indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ninguna discriminación en el ejercicio de sus derechos que esté fundada, en particular, en su origen o identidad indígena.

Artículo 3

Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural.

Artículo 4

Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho de libre determinación, tienen derecho a la autonomía o el autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de los medios para financiar sus funciones autónomas.

Artículo 5

Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado.

Artículo 6

Toda persona indígena tiene derecho a una nacionalidad.

Artículo 7

1. Las personas indígenas tienen derecho a la vida, la integridad física y mental, la libertad y la seguridad de la persona.

2. Los pueblos indígenas tienen el derecho colectivo de vivir en libertad, paz y seguridad como pueblos distintos y no serán sometidos a ningún acto de genocidio ni a ningún otro acto de violencia, incluido el traslado forzado de niños del grupo a otro grupo.

Artículo 8

1. Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a no sufrir la asimilación forzada o la destrucción de su cultura.

2. Los Estados establecerán mecanismos eficaces para la prevención y el resarcimiento de:

- a) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia privar a los pueblos y las personas indígenas de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o su identidad étnica;
- b) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia enajenarles sus tierras, territorios o recursos;
- c) Toda forma de traslado forzado de población que tenga por objeto o consecuencia la violación o el menoscabo de cualquiera de sus derechos;
- d) Toda forma de asimilación o integración forzadas;
- e) Toda forma de propaganda que tenga como fin promover o incitar a la discriminación racial o étnica dirigida contra ellos.

Artículo 9

Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a pertenecer a una comunidad o nación indígena, de conformidad con las tradiciones y costumbres de la comunidad o nación de que se trate. No puede resultar ninguna discriminación de ningún tipo del ejercicio de ese derecho.

Artículo 10

Los pueblos indígenas no serán desplazados por la fuerza de sus tierras o territorios. No se procederá a ningún traslado sin el consentimiento libre, previo e informado de los pueblos indígenas interesados, ni sin un acuerdo previo sobre una indemnización justa y equitativa y, siempre que sea posible, la opción del regreso.

Artículo 11

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, utensilios, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas y literaturas.

2. Los Estados proporcionarán reparación por medio de mecanismos eficaces, que podrán incluir la restitución, establecidos conjuntamente con los pueblos indígenas, respecto de los bienes culturales, intelectuales, religiosos y espirituales de que hayan sido privados sin su consentimiento libre, previo e informado o en violación de sus leyes, tradiciones y costumbres.

Artículo 12

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y a acceder a ellos privadamente; a utilizar y vigilar sus objetos de culto, y a obtener la repatriación de sus restos humanos.

2. Los Estados procurarán facilitar el acceso y/o la repatriación de objetos de culto y de restos humanos que posean mediante mecanismos justos, transparentes y eficaces establecidos conjuntamente con los pueblos indígenas interesados.

Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Artículo 14

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.

3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Artículo 15

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad.

Artículo 16

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas y a acceder a todos los demás medios de información no indígenas sin discriminación alguna.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar que los medios de información públicos reflejen debidamente la diversidad cultural indígena. Los Estados, sin perjuicio de la obligación de asegurar plenamente la libertad de expresión, deberán alentar a los medios de comunicación privados a reflejar debidamente la diversidad cultural indígena.

Artículo 17

1. Las personas y los pueblos indígenas tienen derecho a disfrutar plenamente de todos los derechos establecidos en el derecho laboral internacional y nacional aplicable.

2. Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, tomarán medidas específicas para proteger a los niños indígenas contra la explotación económica y contra todo trabajo que pueda resultar peligroso o interferir en la educación del niño, o que pueda ser perjudicial para la salud o el desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social del niño, teniendo en cuenta su especial vulnerabilidad y la importancia de la educación para el pleno ejercicio de sus derechos.

3. Las personas indígenas tienen derecho a no ser sometidas a condiciones discriminatorias de trabajo, entre otras cosas, empleo o salario.

Artículo 18

Los pueblos indígenas tienen derecho a participar en la adopción de decisiones en las cuestiones que afecten a sus derechos, por conducto de representantes elegidos por ellos de conformidad con sus propios procedimientos, así como a mantener y desarrollar sus propias instituciones de adopción de decisiones.

Artículo 19

Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por medio de sus instituciones representativas antes de adoptar y aplicar medidas legislativas y administrativas que los afecten, para obtener su consentimiento libre, previo e informado.

Artículo 20

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar sus sistemas o instituciones políticos, económicos y sociales, a que se les asegure el disfrute de sus propios medios de subsistencia y desarrollo y a dedicarse libremente a todas sus actividades económicas tradicionales y de otro tipo.

2. Los pueblos indígenas desposeídos de sus medios de subsistencia y desarrollo tienen derecho a una reparación justa y equitativa.

Artículo 21

1. Los pueblos indígenas tienen derecho, sin discriminación alguna, al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, entre otras esferas, en la educación, el empleo, la capacitación y el readiestramiento profesionales, la vivienda, el saneamiento, la salud y la seguridad social.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces y, cuando proceda, medidas especiales para asegurar el mejoramiento continuo de sus condiciones económicas y sociales. Se prestará particular atención a los derechos y necesidades especiales de los ancianos, las mujeres, los jóvenes, los niños y las personas con discapacidades indígenas.

Artículo 22

1. Se prestará particular atención a los derechos y necesidades especiales de los ancianos, las mujeres, los jóvenes, los niños y las personas con discapacidades indígenas en la aplicación de la presente Declaración.

2. Los Estados adoptarán medidas, junto con los pueblos indígenas, para asegurar que las mujeres y los niños indígenas gocen de protección y garantías plenas contra todas las formas de violencia y discriminación.

Artículo 23

Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y a elaborar prioridades y estrategias para el ejercicio de su derecho al desarrollo. En particular, los pueblos indígenas tienen derecho a participar activamente en la elaboración y determinación de los programas de salud, vivienda y demás programas económicos y sociales que les conciernan y, en lo posible, a administrar esos programas mediante sus propias instituciones.

Artículo 24

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas, animales y minerales de interés vital desde el punto de vista médico. Las personas indígenas

también tienen derecho de acceso, sin discriminación alguna, a todos los servicios sociales y de salud.

2. Las personas indígenas tienen derecho a disfrutar por igual del nivel más alto posible de salud física y mental. Los Estados tomarán las medidas que sean necesarias para lograr progresivamente la plena realización de este derecho.

Artículo 25

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y fortalecer su propia relación espiritual con las tierras, territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado y utilizado de otra forma y a asumir las responsabilidades que a ese respecto les incumben para con las generaciones venideras.

Artículo 26

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a las tierras, territorios y recursos que tradicionalmente han poseído, ocupado o de otra forma utilizado o adquirido.

2. Los pueblos indígenas tienen derecho a poseer, utilizar, desarrollar y controlar las tierras, territorios y recursos que poseen en razón de la propiedad tradicional u otra forma tradicional de ocupación o utilización, así como aquellos que hayan adquirido de otra forma.

3. Los Estados asegurarán el reconocimiento y protección jurídicos de esas tierras, territorios y recursos. Dicho reconocimiento respetará debidamente las costumbres, las tradiciones y los sistemas de tenencia de la tierra de los pueblos indígenas de que se trate.

Artículo 27

Los Estados establecerán y aplicarán, conjuntamente con los pueblos indígenas interesados, un proceso equitativo, independiente, imparcial, abierto y transparente, en el que se reconozcan debidamente las leyes, tradiciones, costumbres y sistemas de tenencia de la tierra de los pueblos indígenas, para reconocer y adjudicar los derechos

de los pueblos indígenas en relación con sus tierras, territorios y recursos, comprendidos aquellos que tradicionalmente han poseído u ocupado o utilizado de otra forma. Los pueblos indígenas tendrán derecho a participar en este proceso.

Artículo 28

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a la reparación, por medios que pueden incluir la restitución o, cuando ello no sea posible, una indemnización justa, imparcial y equitativa, por las tierras, los territorios y los recursos que tradicionalmente hayan poseído u ocupado o utilizado de otra forma y que hayan sido confiscados, tomados, ocupados, utilizados o dañados sin su consentimiento libre, previo e informado.

2. Salvo que los pueblos interesados hayan convenido libremente en otra cosa, la indemnización consistirá en tierras, territorios y recursos de igual calidad, extensión y condición jurídica o en una indemnización monetaria u otra reparación adecuada.

Artículo 29

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a la conservación y protección del medio ambiente y de la capacidad productiva de sus tierras o territorios y recursos. Los Estados deberán establecer y ejecutar programas de asistencia a los pueblos indígenas para asegurar esa conservación y protección, sin discriminación alguna.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar que no se almacenen ni eliminen materiales peligrosos en las tierras o territorios de los pueblos indígenas sin su consentimiento libre, previo e informado.

3. Los Estados también adoptarán medidas eficaces para garantizar, según sea necesario, que se apliquen debidamente programas de control, mantenimiento y restablecimiento de la salud de los pueblos indígenas afectados por esos materiales, programas que serán elaborados y ejecutados por esos pueblos.

Artículo 3

1. No se desarrollarán actividades militares en las tierras o territorios de los pueblos indígenas, a menos que lo justifique una amenaza importante para el interés público pertinente o que se hayan acordado libremente con los pueblos indígenas interesados, o que éstos lo hayan solicitado.

2. Los Estados celebrarán consultas eficaces con los pueblos indígenas interesados, por los procedimientos apropiados y en particular por medio de sus instituciones representativas, antes de utilizar sus tierras o territorios para actividades militares.

Artículo 31

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.

2. Conjuntamente con los pueblos indígenas, los Estados adoptarán medidas eficaces para reconocer y proteger el ejercicio de estos derechos.

Artículo 32

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y elaborar las prioridades y estrategias para el desarrollo o la utilización de sus tierras o territorios y otros recursos.

2. Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por conducto de sus propias instituciones representativas a fin de obtener su consentimiento libre e informado antes de aprobar cualquier proyecto que afecte a sus tierras o territorios y otros recursos, particularmente en relación con el desarrollo, la utilización o la explotación de recursos minerales, hídricos o de otro tipo.

3. Los Estados establecerán mecanismos eficaces para la reparación justa y equitativa por esas actividades, y se adoptarán medidas adecuadas para mitigar sus consecuencias nocivas de orden ambiental, económico, social, cultural o espiritual.

Artículo 33

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar su propia identidad o pertenencia conforme a sus costumbres y tradiciones. Ello no menoscaba el derecho de las personas indígenas a obtener la ciudadanía de los Estados en que viven.

2. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar las estructuras y a elegir la composición de sus instituciones de conformidad con sus propios procedimientos.

Artículo 34

Los pueblos indígenas tienen derecho a promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales y sus propias costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos, prácticas y, cuando existan, costumbres o sistemas jurídicos, de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos.

Artículo 35

Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar las responsabilidades de los individuos para con sus comunidades.

Artículo 36

1. Los pueblos indígenas, en particular los que están divididos por fronteras internacionales, tienen derecho a mantener y desarrollar los contactos, las relaciones y la cooperación, incluidas las actividades de carácter espiritual, cultural, político, económico y social, con sus propios miembros así como con otros pueblos a través de las fronteras.

2. Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, adoptarán medidas eficaces para facilitar el ejercicio y garantizar la aplicación de este derecho.

Artículo 37

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que los tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos concertados con los Estados o sus sucesores sean reconocidos, observados y aplicados y a que los Estados acaten y respeten esos tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos.

2. Nada de lo señalado en la presente Declaración se interpretará en el sentido de que menoscaba o suprime los derechos de los pueblos indígenas que figuren en tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos.

Artículo 38

Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, adoptarán las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, para alcanzar los fines de la presente Declaración.

Artículo 39

Los pueblos indígenas tienen derecho a la asistencia financiera y técnica de los Estados y por conducto de la cooperación internacional para el disfrute de los derechos enunciados en la presente Declaración.

Artículo 40

Los pueblos indígenas tienen derecho a procedimientos equitativos y justos para el arreglo de controversias con los Estados u otras partes, y a una pronta decisión sobre esas controversias, así como a una reparación efectiva de toda lesión de sus derechos individuales y colectivos. En esas decisiones se tendrán debidamente en consideración las costumbres, las tradiciones, las normas y los sistemas jurídicos de los pueblos indígenas interesados y las normas internacionales de derechos humanos.

Artículo 41

Los órganos y organismos especializados del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones intergubernamentales contribuirán a la plena realización de las

disposiciones de la presente Declaración mediante la movilización, entre otras cosas, de la cooperación financiera y la asistencia técnica. Se establecerán los medios de asegurar la participación de los pueblos indígenas en relación con los asuntos que les conciernan.

Artículo 42

Las Naciones Unidas, sus órganos, incluido el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, y los organismos especializados, en particular a nivel local, así como los Estados, promoverán el respeto y la plena aplicación de las disposiciones de la presente Declaración y velarán por la eficacia de la presente Declaración.

Artículo 43

Los derechos reconocidos en la presente Declaración constituyen las normas mínimas para la supervivencia, la dignidad y el bienestar de los pueblos indígenas del mundo.

Artículo 44

Todos los derechos y las libertades reconocidos en la presente Declaración se garantizan por igual al hombre y a la mujer indígenas.

Artículo 45

Nada de lo contenido en la presente Declaración se interpretará en el sentido de que menoscaba o suprime los derechos que los pueblos indígenas tienen en la actualidad o puedan adquirir en el futuro.

Artículo 46

1. Nada de lo señalado en la presente Declaración se interpretará en el sentido de que confiere a un Estado, pueblo, grupo o persona derecho alguno a participar en una actividad o realizar un acto contrarios a la Carta de las Naciones Unidas o se entenderá en el sentido de que autoriza o fomenta acción alguna encaminada a quebrantar o menoscabar, total o parcialmente, la integridad territorial o la unidad política de Estados soberanos e independientes.

2. En el ejercicio de los derechos enunciados en la presente Declaración, se respetarán los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos. El ejercicio de los derechos establecidos en la presente Declaración estará sujeto exclusivamente a las limitaciones determinadas por la ley y con arreglo a las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos. Esas limitaciones no serán discriminatorias y serán sólo las estrictamente necesarias para garantizar el reconocimiento y respeto debidos a los derechos y las libertades de los demás y para satisfacer las justas y más apremiantes necesidades de una sociedad democrática.

3. Las disposiciones enunciadas en la presente Declaración se interpretarán con arreglo a los principios de la justicia, la democracia, el respeto de los derechos humanos, la igualdad, la no discriminación, la buena administración pública y la buena fe.

Notas finales:

1. Véase la resolución 2200 A (XXI), anexo.
2. A/CONF.157/24(Part I), cap. III.
3. Resolución 217 A (III).

Pueblos indígenas y Derechos Humanos;

¿Derechos individuales y/o colectivos?

Rosa del Mar Moro González.

Oviedo, España

Resumen

En el siguiente texto haremos una breve exposición de los tipos de derechos que los pueblos indígenas suelen reivindicar. Para ello, definiremos primero qué queremos decir cuando hablamos de *pueblos indígenas* y qué tipos de derechos son los que están reivindicando: si son un tipo de derechos que se pueden reducir a derechos individuales, como se han entendido tradicionalmente en Occidente o no y cuáles son las posturas teóricas que mantienen una u otra posición.

Pueblos indígenas y Derechos Humanos;

¿Derechos individuales y/o colectivos?

Rosa del Mar Moro González.

Oviedo, España

Introducción:

En el siguiente texto haremos una breve exposición de los tipos de derechos que los pueblos indígenas suelen reivindicar. Para ello, definiremos primero qué queremos decir cuando hablamos de *pueblos indígenas* y qué tipos de derechos son los que están reivindicando: si son un tipo de derechos que se pueden reducir a derechos individuales, como se han entendido tradicionalmente en Occidente o no y cuáles son las posturas teóricas que mantienen una u otra posición.

1. Definición de pueblos indígenas:

Intuitivamente, todos parecemos saber quiénes son los indígenas y cómo los podríamos definir. Diríamos, por ejemplo: grupos sociales con características claramente distinguibles de la cultura occidental-global. Grupos sociales que a pesar de su inmensa disparidad (se calcula que hay entorno a trescientos millones de pueblos indígenas repartidos por todo el mundo) parecen tener algo que los identifica como tales y es, precisamente, el hecho de que presentan una clara discontinuidad frente a la continuidad cultural que representan los países occidentales u accidentalizados.

Este tipo de caracterización sólo define lo que *no* son los indígenas, y quizá sea una forma acertada de definir esta realidad, pues evita la tendencia a homogeneizar la gran diversidad cultural y humana que representan estos pueblos. En este sentido, Mikel

Berraondo (2005b) evita también este problema cuando identifica a algunos de los rasgos “externos” que definen la situación que están viviendo los pueblos indígenas a partir del momento en que el mundo occidental los ha “topado”. Así, podemos considerar que los pueblos indígenas son unos de los pueblos que están siendo más discriminados y desconsiderados por occidente, unos de los que más han sufrido y sufren la violación de los derechos humanos, los más pobres entre los pobres y los que suelen concebirse como diferentes y querer permanecer separados del sistema global occidental.

Según Stavenhagen (1992), el concepto “indígena” tiene un claro origen colonial, pues “son indígenas los descendientes de los pueblos que ocupaban un territorio dado cuando éste fue invadido, conquistado o colonizado” (Stavenhagen, 1992, pág 88).

Así, ya parecemos tener una idea bastante clara de qué queremos decir cuando hablamos de *pueblos indígenas* y, sin embargo, es posible que todavía no hayamos alcanzado la claridad y precisión necesaria para que esta definición sea operativa jurídicamente. De hecho, no existe ninguna definición jurídica a nivel internacional que sea aceptada por todos universalmente. Cada Estado parece tener su propia definición de qué representa la expresión *indígena* y la expresión *pueblo*. Ni siquiera se usa siempre el mismo término para designar la misma (o similar) realidad. Términos como ‘aborígenes’, ‘nativos’ y ‘tribus’ se unas muchas veces como intercambiables, por mucho que cada uno conlleve diferentes connotaciones y sentidos.

Sin embargo, hay varias definiciones a nivel jurídico internacional que suelen mencionarse cuando se habla de *indígenas*. Una de las más importantes es la mal llamada “definición de las Naciones Unidas”, redactada por el Relator Especial José Martínez Cobo y que define a los pueblos indígenas como “aquellas [comunidades] que teniendo una continuidad histórica con las sociedades pre-invasiones y pre-coloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran a sí mismos distintos de otros sectores de la sociedad que ahora prevalece en esos territorios o en parte de ellos.

Forman en el presente actores no dominantes de la sociedad y están determinados a preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como los fundamentos básicos de la continuidad de sus existencia como pueblos de acuerdo a sus propias culturas y a sus instituciones sociales y a sus sistemas legales”¹.

Por otra parte, el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) define a los pueblos indígenas como “pueblos en países independientes” que descienden “de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.” (Parte I, artículo 1) Y añade: “la conciencia de su identidad indígena o tribal [su auto-identificación] deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio.”²

Otra definición de corte jurídico internacional es la que realiza en 1995 la Relatora del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas sobre Poblaciones Indígenas, Erica Irene Daes, a través de sus famosos cuatro criterios definitorios del concepto de “pueblo indígena”: a) la prioridad en el tiempo por lo que respecta a la ocupación y el uso de determinado territorio; b) la perpetuación voluntaria de la distinción cultural, que puede incluir los aspectos del idioma, la organización social, la religión y los valores

¹ UN. Doc E/CN.4/Sub.2/1983/21/add.8 párrafos 379

² <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>

espirituales, los modos de producción, las leyes e instituciones; c) la conciencia de la propia identidad, así como su reconocimiento por otro grupos, o por las autoridades estatales, como una colectividad distinta; y d) una experiencia de sometimiento, marginación, desposeimiento, exclusión o discriminación, independientemente de que estas condiciones persistan o no.³

2. Los Derechos Humanos como herramienta reivindicativa

La promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 supuso un respaldo jurídico internacional a la lucha indígena contra esta situación de violenta *injusticia* y desposesión que, como hemos visto, parecía caracterizar a estos pueblos: los indígenas, en tanto que seres humanos, habían de tener los mismos derechos que el resto de ciudadanos de un país, independientemente de su cultura, origen social o creencias. Y este respaldo fue considerado el respaldo jurídico definitivo que aseguraría, de una vez por todas, el bienestar de los pueblos indígenas y sus gentes. Cualquier afrenta contra los derechos humanos de los indígenas fue considerada más bien un fallo en la implementación de la ley o de falta de infraestructuras adecuadas o suficientes que un “fallo” en la conceptualización de la naturaleza misma de los Derechos Humanos.

Pero las luchas indígenas, que dejaron poco a poco de ser movimientos locales y dispersos para empezar a organizarse internacionalmente y a utilizar el sistema legal

³ E/CN.4/Sub.2/AC.4/1996/2. UN Ginebra

internacional como “herramienta de denuncia”⁴, empezaron a cuestionar que el problema fuera sólo un problema de implementación o de interpretación de la ley; y que lo que estaría (en parte) imposibilitando el bienestar de los pueblos indígenas y/o grupos minoritarios⁵ fuera la misma esencia individualista y descontextualizada del sistema jurídico internacional. Así, empezaron a plantearse la seria posibilidad de que los derechos humanos pudieran ser no sólo derechos individuales, si no también, o esencialmente, derechos grupales que tuvieran en cuenta la naturaleza esencialmente social del ser humano.

3. Derechos indígenas (Derechos individuales y/o Colectivos)

Los tratados internacionales sobre derechos humanos siguen siendo predominantemente individualistas en su naturaleza pero, dado que la mayoría de los pueblos indígenas y varios pensadores occidentales reivindican *derechos colectivos*, no podemos rechazar a priori la posibilidad de que existan realmente derechos colectivos, esto es, de que los titulares potenciales de estos derechos sean entidades colectivas no reducibles a la mera suma agregada de los individuos que las componen (Corntassel and Holder, 2002).

4 Berraondo, 2005a, pág. 1. “Con los derechos humanos los pueblos indígenas encontraron mecanismos legales que podían dar respuesta a tantas políticas públicas totalmente agresivas hacia sus culturas y formas de vida. Gracias a su exigencia, los pueblos indígenas se organizan y llegan a establecer todo un movimiento internacional que partiendo de la exigencia del respeto de los derechos humanos acaban planteando alternativas políticas a los sistemas nacionales e internacionales” (Berraondo, 2005a, pág. 2.)

⁵ La lucha por los derechos indígenas se engloba generalmente bajo la lucha más amplia por los derechos de las minorías nacionales.

La mayoría de los teóricos de los derechos grupales se decanta por algún lugar intermedio entre las dos posturas teóricas extremas que son a) la individualista-liberal y b) la corporativista. Entre los pensadores más importantes y cercanos a una posición liberal está Will Kymlicka (1995); mientras que Michael Sandel (1984) sería un pensador más cercano a posiciones corporativistas.

Según Jovanovic (2005), la cuestión de si los titulares de derechos humanos son o no son grupos *holísticos* (grupos irreducibles a la suma de sus miembros) es absolutamente relevante para poder conseguir un lenguaje jurídico uniforme y preciso. Y es que las imprecisiones e indeterminaciones abundan a nivel jurídico internacional. Por ejemplo, como señala Jovanovic (2005), mientras que el artículo 27 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, utiliza la fórmula “personas pertenecientes a”, siguiendo por tanto un enfoque individualista, el artículo 1 de la *Declaración* (no vinculante) *sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* parece seguir un enfoque más colectivista al considerar el valor intrínseco de las identidades grupales⁶. Pero, de nuevo, en proyectos legales posteriores se recupera el enfoque individualista. Y para añadir más confusión, el *Proyecto de Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* distingue claramente entre derechos individuales y colectivos otorgando simultáneamente ambos derechos al referirse, en el artículo 8, a los

6 “Los Estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad.” art. 1(1), U.N. Doc. A/Res/47/135/Annex (1992)

pueblos indígenas como pueblos que “tienen el derecho colectivo e individual a mantener y desarrollar sus propias características e identidades”⁷ (art. 8, U.N. Doc. E/CN.4/Sub.2/1994/2/Add.1 (1994).)

Esta gran inconsistencia en el tratamiento jurídico de los derechos grupales se manifiesta, según Jovanovic (2005), tanto a nivel internacional como regional y nacional. Para evitar nosotros esta inconsistencia, aunque sea a nivel conceptual, definiremos más específicamente qué queremos decir con mantener un “enfoque individualista” o un “enfoque corporativista”.

3. a) Enfoque individualista-liberal

Los enfoques individualistas reducen los derechos grupales a derechos atribuibles, en último término, a los individuos que pertenecen a ese grupo social. Así, para ellos, la reivindicación de derechos colectivos es, en el fondo, la reivindicación de una mayor autonomía para el sujeto que pertenece a esta realidad social concreta y que sólo puede conseguir a través del mantenimiento de su comunidad de referencia, pues es una parte simbólica esencial de su psique (de su concepción del mundo y de su bienestar). El grupo social, por tanto, es considerado como un *bien primario* que el ser humano necesita para ser verdaderamente libre. Y sólo es valioso en tanto y cuanto

⁷ Y el artículo 4 de dicho Proyecto afirma: “Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias características políticas, económicas, sociales y culturales, así como sus sistemas jurídicos, manteniendo a la vez sus derechos a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado.” art. 4, U.N. Doc. E/CN.4/Sub.2/1994/2/Add.1 (1994).

contribuya al bienestar de sus miembros. El ser humano sólo tiene una relación instrumental con la comunidad, la comunidad no es un fin en sí mismo, ni tiene valor por sí misma. Lo importante es el ser humano y sus necesidades: un ser humano que es considerado como racional-calculador, interesado y maximizador de sus intereses particulares.

El que rechacen asignarle un valor intrínseco/primario a la comunidad, no significa, sin embargo, que no reconozcan la naturaleza esencialmente social del ser humano, pues precisamente el reivindicar derechos colectivos implica reconocer la peculiar situación en que estamos según pertenezcamos a una sociedad o a otra. Y sólo teniendo en cuenta esta dimensión social podremos defender bien los derechos (individuales) de los seres humanos.

Una de las críticas más comunes que se le hace a este enfoque, según Cornthassel y Holder (2002) es el que reducen la realidad a individuos dejando de lado la gran complejidad de la realidad humana. Por ejemplo, cuando estamos manteniendo una concepción instrumental de la comunidad (-sociedad) ignoramos la responsabilidad que los individuos pueden tener también hacia la comunidad. Según Woods (2003), los Akan del África oriental mantienen la idea de que el individuo tiene una obligación hacia su comunidad; de que ser persona implica poder cumplir con las obligaciones que uno tiene con uno mismo, con su familia y con la comunidad; de que hay una interdependencia necesaria entre los akan entre sí y entre un akan y su comunidad. Su máxima es: “ser humano es necesitar ayuda” (Woods, 2003, pág 54).

Y sin embargo, según Corntassel and Holder (2002), aunque este enfoque deje muchas cosas fuera, sí capta el hecho de que, “en tanto que los derechos colectivos son *derechos*”⁸ implican necesariamente una cosmovisión individualista y no es posible ser derecho y no ser un *derecho individual*.

3. b) El enfoque *corporativista*

Los enfoques corporativistas mantienen una concepción que trasciende el marco clásico que caracterizó los derechos humanos hasta los años 70 (aprox.). Además de derechos individuales, mantienen, hay derechos grupales que sólo se pueden aplicar al grupo como tal. Para este enfoque, la prioridad ontológica (y epistemológica) es la de la comunidad frente al individuo; el individuo y los derechos individuales sólo son y obtienen sentido en el contexto socio-histórico de una determinada cultura. Sólo en la cultura occidental individualizante tienen sentido unos derechos humanos individuales que no cumplen su función cuando se tratan de aplicar a pueblos no-occidentales con cosmovisiones y formas de vida radicalmente diferentes. Por tanto, el problema es el intento liberal de descontextualizar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y tratar de generalizarla universalmente no teniendo en cuenta su carácter propiamente particular y concreto-occidental.

⁸ Corntassel and Holder, 2002, pág. 133.

Por tanto, no es que los grupos sean la construcción de individuos que acuerdan a través de un contrato el tipo de sociedad que más les interesa a cada uno sino que, más bien, los individuos el resultado de la construcción social y cultural de un pueblo que identifica a sus miembros como personas asociales, calculadoras e interesadas.

Así, podemos definir los derechos colectivos como derechos que se aplican a entidades colectivas que no se pueden reducir a la suma de sus miembros. Como señala Jovanovic (2005, pág. 640) no se confundir un derecho colectivo con un derecho que, simplemente, no se puede ejercer más que colectivamente. Por ejemplo, el derecho a la huelga no es un derecho colectivo, por mucho que sólo se pueda disfrutar en unión con otros (huelguistas), si no que es un derecho individual pues se aplica al individuo que decide participar o no en la huelga. Para que un derecho sea colectivo ha de aplicarse a una entidad “colectivo-holística” y no a una entidad colectiva que sea meramente el resultado de la suma agregada de múltiples decisiones individuales de acudir a una huelga.

Según Corntassel y Holder (2002), cuatro razones fundamentales para sostener la no-reducibilidad de los derechos colectivos a derechos individuales: 1) porque no se puede ignorar la importancia de la interdependencia individuo-sociedad; 2) porque no se puede ignorar la importancia de las obligaciones que uno tiene hacia su comunidad, lo cual es crucial para el mantenimiento del grupo; 3) porque no se puede ignorar el interés en común que mantenemos con nuestra comunidad de pertenencia, no se trata de que tengamos simplemente intereses dispares a los del grupo, sino que en tanto que parte integral de ese grupo social, sus intereses son los nuestros; 4) y porque no se puede ignorar tampoco que la competencia extrema dentro del grupo puede perjudicar a los grupos menos poderosos. (Corntassel and Holder, 2002, pág, 134)

Una de las críticas más importantes a este enfoque es que, de hecho, muchas de las reivindicaciones a favor de derechos colectivos sirven en la práctica para perpetuar la desigualdad social y agresividad del sistema capitalista (sub-desarrollado) de algunos países de África. Así, según Mahmud (1993), la reivindicación de derechos colectivos

lo único que busca es mantener en la impunidad las sistemáticas violaciones de derechos humanos que se están produciendo en general en África. De hecho, afirma, “la actual demanda de derechos comunitarios” es una forma de “usar los derechos nacionales para beneficio de unos pocos” (Mahmud, 1993, pág. 493). Por lo tanto, el derecho colectivo prioritario a reivindicar no había de ser el de autodeterminación, como “derecho colectivo estrella”, si no el de democratización, pues este sería el único que aseguraría el cumplimiento de los derechos humanos (individuales).

Otra crítica importante que afrontan los corporativistas es el “problema de la agencia” (Jovanovic, 2005, pág. 643-644), el problema de quién puede ejercer el derecho colectivo, por ejemplo, al patrimonio cultural de un pueblo, quién o quiénes podrían actuar en representación del grupo entero. O también: quién o qué organismo define cuál es la línea cultural predominante a preservar dentro una determinada comunidad, cuál es, entre todas las discrepancias internas, el rasgo que se tomará como definidor del grupo como un todo, cuál el grupo social que se tomará como prototipo. [Normalmente, en cada caso concreto se decide quién o qué se puede tomar como el representante.]

4. Derechos individuales - colectivos (complementarios o compatibles?)

Los pueblos indígenas⁹ suelen tener una concepción del mundo organicista, de

⁹ Woods (2003) describe el grupo de los Akan como una comunidad que considera que “todos los conflictos que se pueden generar inevitablemente en la vida social son también inevitablemente superables, pues luchar los por intereses de uno sin consideración a los intereses de los demás y de la comunidad es como un “cocodrilo con dos cabezas luchando por la comida”. “Las dos cabezas

tal forma, que, lejos de concebir un conflicto entre ambos tipos de derechos, los consideran como derechos esencialmente complementarios y compatibles (Corntassel and Holder, 2002, pág. 129).

La visión occidental, quizá más analítica que holística-organicista, suele temer que en algún momento se dé un conflicto inevitable e irresoluble entre ambos tipos de derechos. Y en caso de confrontación, la prioridad suele ser la del individuo frente al grupo. Aunque, a veces, depende de las circunstancias. Por ejemplo, según Kymlicka (1995) la prioridad es siempre la de los derechos individuales pues los derechos colectivos sólo tienen sentido cuando promueven la autonomía y bienestar de los individuos. Siempre excepto en el caso del derecho colectivo a la tierra, pues, en la medida en que la supervivencia de las culturas indígenas depende directamente del mantenimiento de sus tierras, y aunque este derecho pueda de alguna manera limitar la autonomía individual de sus miembros, es un mal inevitable que necesitamos asumir para garantizar la supervivencia del grupo como tal (que, por otra parte, el individuo necesita como parte de su ser y bienestar).

Taylor hace un movimiento similar aunque más “abierto” (menos restrictivo-individualista) cuando diferencia entre libertades fundamentales, que serían los límites que ninguna cultura debería rebasar en nombre de ningún derecho colectivo, y los

simbolizan la diversidad de las perspectivas individuales que dan lugar a los desacuerdos. La fuente de resolución del potencial conflicto descansa en el interés común: el animal tiene un único estómago”. Woods, 2003, pág. 57.

derechos que son importantes pero que se pueden revocar en un momento dado por razones “del interés colectivo”.¹⁰

Una forma de determinar en cada caso concreto qué derechos han de primar sería lo que Jovanovic llama “test de la proporcionalidad” el cual establece que “sólo es legítima la restricción de libertades y derechos individuales cuando un estado puede probar que hay un interés asociado relevante, y que no se podría llevar a cabo este interés tomando medidas menos restrictivas” (Jovanovic, 2005, pág. 650). Esta sería así una forma de “definir los límites de la colectividad de una forma no-arbitraria y no-coercitiva” (Jovanovic, 2005, pág. 651).

5. Dos ejemplos de derechos colectivos

Algunos de los derechos colectivos en los que los pueblos indígenas más suelen insistir son: el derecho a la tierra y el derecho a la autodeterminación.

- **El derecho a la tierra**¹¹ y al disfrute integral de esta, es parte integral de su propia cosmovisión y auto-definición, la relación espiritual que el grupo mantiene con ella no se puede entender simplemente desde una posición occidental de posesión comercial y utilidad instrumental sino que habríamos de salirnos de esta posición y

¹⁰ En gran parte de las sociedades occidentales, por ejemplo, se mantiene la posibilidad de declarar situaciones de excepción en las que ciertos derechos quedan provisionalmente derogados por “el bien de la nación”. Por ejemplo, en EEUU tras el 11-S.

¹¹ Que por brevedad la entenderemos tanto como “tierra” que como “territorio”.

contemplar la tierra un valor en sí mismo y como parte integral de la supervivencia material, social y cultural del grupo.

Un caso que sentó jurisprudencia a este respecto es la decisión del 31 de Agosto de 2001 del *Tribunal Interamericano de los Derechos Humanos* condenando al Estado de Nicaragua a reconocer el derecho a la propiedad de las tierras comunales de la comunidad Mayagna (Sumo) de Awas Tingni¹² basándose en los artículos 21, 25, 1.1. y 2 de la Convención Americana. A partir de este momento, otros Estados han tenido, a través de sentencias similares, que respetar el derecho colectivo de algunos pueblos indígenas a sus tierras. Sin embargo, y aún con la ley internacional a su favor, esta situación no se ha generalizado y la mayoría de los pueblos indígenas siguen sin disfrutar de este derecho, muchas veces por no ser siquiera reconocidos legalmente como pueblos indígenas, otras veces por no tener los medios materiales u organizativos para acceder y conocer el sistema legal del país (o países) en que se encuentran sus territorios. Y otras porque no se llevan bien a la práctica las resoluciones de los tribunales.

- **El derecho a la autodeterminación** está intrínsecamente relacionado con el derecho (integral) a la tierra, así como con la preservación de su identidad particular y patrimonio cultural y artístico y al lenguaje.

¹² <http://calpi.nativeweb.org/awastingni.html>

Los textos jurídicos internacionales respaldan el derecho a la autodeterminación de los pueblos. Así, por ejemplo, a) el artículo 1 de la *Carta de las Naciones Unidas* establece la libre determinación¹³ de los pueblos, b) el artículo 27 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* el derecho de “las personas que pertenezcan a dichas minorías” a disfrutar “en común con los demás miembros de su grupo” su “propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.” Y el artículo 33 del *Proyecto de Declaración Sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas*¹⁴ establece que “los pueblos indígenas tienen derecho a promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales y sus costumbres, tradiciones, procedimientos y prácticas jurídicos característicos, de conformidad con las normas de derechos humanos internacionalmente reconocidas.”

Y en el *Informe del seminario sobre el proyecto de principios y directrices para la protección del patrimonio de los pueblos indígenas* de 2000 establece también este derecho cuando considera como un principio esencial que “para que sea eficaz, la protección del patrimonio de los pueblos indígenas debe inspirarse generosamente en el principio de la libre determinación, que comprende el derecho de los pueblos indígenas a desarrollar su propia cultura y su propio sistema de conocimientos, así como sus formas de organización social.”¹⁵

¹³ “2. Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal” art. 1.

¹⁴ E/CN.4/SUB.2/1994/2/Add.1 (1994).

¹⁵ E/CN.4/Sub.2/2000/26 (2000)

Según Kymlicka, el hecho de que el artículo 1 de la *Carta de las Naciones Unidas* sea tan exigente ha hecho que se haya limitado tan drásticamente su aplicación a nivel internacional: pocos Estados consentirían la secesión que supondría reconocer este derecho a todos los que se proclaman como pueblo y, por otra parte, pocos son los pueblos indígenas que aspiran a un objetivo tan occidental (¿buscar crear su propia nación-estado?) y ajeno a ellos. Pero sí buscan su propio concepto de auto-determinación, uno que no implique la creación de un Estado, si no simplemente una autonomía que les permita auto-gobernarse (local y regionalmente).

Sin embargo, aunque los pueblos indígenas puedan apelar a estos textos jurídicos internacionales, para exigir su derecho a determinarse libremente, no se les suele reconocer jurídicamente el estatus de *pueblos*. Y si no había a nivel jurídico internacional una definición única del término ‘indígena’, tampoco parece haberla para el caso del término ‘pueblo’. Aunque sí parece que implícitamente se esté manteniendo la tradicional equivalencia entre un pueblo, una nación y un Estado, de tal forma que, en la práctica, sólo los Estados, esto es, las antiguas colonias que ahora son Estados, tienen el derecho a la libre determinación que garantiza la *Carta de las Naciones Unidas*. Así, la máxima auto-determinación que cada país parece querer otorgar será un tipo de autodeterminación *interna* que no suponga la secesión de los pueblos indígenas y minorías nacionales.

En cualquier caso, cada país tiene bastante margen de libertad, dada la inexistencia de un criterio internacional único, a la hora de determinar la situación

jurídica que le concede a los indígenas que viven en su territorio (o siquiera si los reconoce como tales). Así, por ejemplo, mientras que países como México efectúan una reforma¹⁶ en su Constitución para dar cabida a estas “nuevas” realidades y garantizar ciertos derechos colectivos de los indígenas, otros países continúan negando este tipo de derechos.

Bibliografía.

- Berraondo, M, (2005a): “Pueblos indígenas frente a los derechos humanos”, en CABODEVILLA, M.A, y BERRAONDO M (Coord.), *Pueblos Indígenas No contactados ante el Reto de los Derechos Humanos. Un camino de Esperanza para los Tagaeri y Taromenani*, Ed. CICAME y CDES, Quito. Págs. 59-104.
- Berraondo, M. (2005b): “Pueblos indígenas ante la aplicación de los derechos humanos” en CABODEVILLA, M.A, y BERRAONDO M (Coord.), *Pueblos Indígenas No contactados ante el Reto de los Derechos Humanos. Un camino de Esperanza para los Tagaeri y Taromenani*, Ed. CICAME y CDES, Quito. Págs. 59-104
- Berraondo, M, (2005c): “Indigenous Peoples and Natural Resources Under the Inter-American system of human rights. Between privatisation and the exercise of human rights.” en DE FEYTER K, y GOMEZ, F.,(eds.) *Privatisation and Human Rights. In the age of globalisation*, Intersentia, Antwerp. Oxford. Págs. 289-323.
- Carta de las Naciones Unidas en <http://www.un.org/spanish/aboutun/charter.htm>
- C169 Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989
<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>
- Corntassel, J. J. and Holder, C.L. (2002): "Indigenous Peoples and Multicultural Citizenship: Bridging Collective and Individual Rights" *Human Rights Quarterly* No. 24 págs. 126-151.

¹⁶ La reforma Constitucional Federal de 2001. En la página http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1620 se ofrece un “análisis de las repercusiones jurídicas de la reforma Constitucional Federal sobre derechos y cultura indígena, en la estructura del Estado.”

- Erica Irene Daes, Informe sobre el concepto de Pueblos indígenas, E/CN.4/sub.2/AC.4/1996/2.
[http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/2b6e0fb1e9d7db0fc1256b3a003eb999/\\$FILE/G9612980.pdf](http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/2b6e0fb1e9d7db0fc1256b3a003eb999/$FILE/G9612980.pdf)
<http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/aa06f312e59b942b802566ac00416e61?Opendocument>
- Informe del seminario sobre el proyecto de principios y directrices para la protección del patrimonio de los pueblos indígenas
<http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/3ef350a28f97877fc125692900500e1b?Opendocument>
- Jovanovic, M. A. (2005): "Recognizing Minority Identities Through Collective Rights," Human Rights Quarterly No. 27: págs. 625-651.
- Kymlicka, W. (1995): Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Paidós, Barcelona, 1996.
- Mahmud, S. S., (1993): "The state and human rights in Africa in the 1990s: Perspectives and Prospects" Human Rights Quarterly No.15: págs. 485-498.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.
<http://www.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>
- Proyecto de Declaración Sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas E/CN.4/SUB.2/1994/2/Add.1 (1994).
[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/E.CN.4.SUB.2.RES.1994.45.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/E.CN.4.SUB.2.RES.1994.45.Sp?OpenDocument)
- Sandel, M., (1984): "La república procedimental y el yo desvinculado", en Nuevas ideas republicanas, Paidós, Barcelona, 2004.
- Schneebaum, S. M. (1998): "Ethnic Groups and International Law: A Status Report on International Legal Personality at the Beginning of the New Century" en David Wippman (ed.) *International Law and Ethnic Conflict*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Stavenhagen, R. (2004): "Indigenous Peoples in Comparative Perspective - Problems and Policies". United Nations Development Programme, Human Development Report Office, Occasional Paper, Background paper for HDR 2004, 2004/14.
- Stavenhagen, R. (1992): Los derechos indígenas: algunos problemas conceptuales", Nueva Antropología XIII, nº 43, págs. 83-100.
- Woods, J. M. (2003): "Rights as Slogans: A Theory of Human Rights Based on African Humanism," National Black Law Journal No.17: págs. 52-66.



Lo que nos importa de Bergman

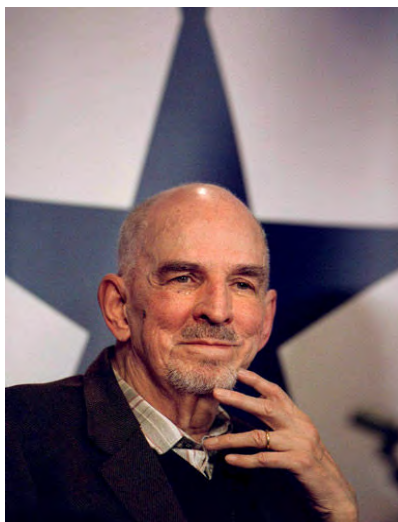
Javier González Fernández

Oviedo, España

I. ¿Tendría sentido hablar de Bergman como filósofo?

El reciente fallecimiento del director sueco Ingmar Bergman es una buena ocasión para reflexionar sobre el alcance y valor filosóficos de su producción cinematográfica. Cuando la filosofía ha mirado al cine se ha fijado más en películas concretas que en directores, pero en el caso concreto de Bergman hay cierto consenso en atribuir al conjunto de su obra un valor filosófico global. El de Uppsala sería de los pocos cineastas que habita con derecho propio en el Olimpo filosófico. Ahora bien, ¿están justificadas estas aseveraciones? ¿Tiene el cine de Bergman verdadero interés filosófico? ¿Hay en Bergman algo más que meras intuiciones o apuntes vagamente filosofizantes? ¿Puede adivinarse o al menos reconstruirse en su dilatada trayectoria artística un núcleo de tesis concatenadas que nos permitan afirmar de él que es eso que no sin cierta pedantería se denomina a veces “un pensador”?

Para responder a estas preguntas no nos remitiremos a sus escritos autobiográficos (*La linterna mágica*, *Imágenes*, *Three Diaries*), con frecuencia muy decepcionantes, ni a sus novelas (*Tortura*, *Las mejores intenciones*, *Niños del domingo*, *Conversaciones íntimas*), a veces llevadas al cine, ni a sus recopilaciones de textos, ni a sus artículos, ni a sus montajes y colaboraciones para la televisión o para la radio. Ni siquiera a su amplia, sentida y fructífera dedicación al teatro. No nos interesa saber si Bergman ha sido un “artista total”, sino si es un filósofo en algún sentido digno de la palabra, si hay en él algo parecido a un sistema coherente de pensamiento.



Bergman en una imagen de archivo en 2001

Para averiguarlo urge un visionado de aquellas películas suyas que consideramos con mayor interés filosófico: *El séptimo sello* (1956), *Fresas salvajes* (1957), *El rostro* (1958), *El manantial de la doncella* (1958), *Como en un espejo* (1960), *Los comulgantes* (1962), *El silencio* (1962), *Persona* (1966), *Gritos y susurros* (1972) y *Fanny y Alexander* (1984). Esta selección no obsta, evidentemente, para reconocer méritos filosóficos en algunas otras películas o para identificar valiosos componentes de orden psicológico, sociológico, teológico..., en las aquí señaladas, componentes que a veces tienen más importancia que los estrictamente filosóficos.

II. La fuerza de los diálogos

En lo relativo a la técnica cinematográfica, Bergman no fue especialmente precoz ni original, como en su día ya viera Jean-Luc Godard en un artículo publicado en 1958 y oportunamente rescatado en la reciente versión española de *Cahiers du cinéma*: “ (...) y en cuanto a la técnica, soltémoslo, encuadres a lo Germaine Dulac, efectos al estilo Man Ray, reflejos en el agua a lo Kirsanoff, retornos al pasado que ya no está permitido hacer en virtud de lo anticuado que resulta”.¹

Ahora bien, el cine, como cualquier arte, no es sólo ni fundamentalmente cuestión de técnica, de oficio, sino de talento, de arte. Y Bergman es un artista –

¹) Godard, Jean-Luc: “Bergmanorama” en *Cahiers du cinéma*, España, septiembre de 2007, p. 106.



apostilla Godard, con quien estamos de acuerdo en este punto— porque pone la técnica — muy especialmente el uso primoroso del *flash-back*— al servicio de la idea. Lejos de detenerse en un vacuo esteticismo formal, Bergman se hace preguntas y realiza películas para responderlas. Con que sólo las primeras tuvieran valor filosófico y las segundas fueran coherentes y profundas ya bastaría para considerar a nuestro artista un verdadero filósofo.

Ya he defendido en algún otro lugar que para que la filosofía prenda en el séptimo arte es preciso que la dimensión literaria de las películas esté bien trabada y elaborada, muy especialmente todo lo relativo al guión, y por ende lo relacionado con los diálogos, los silencios, el ritmo, el tono...² Que Bergman ha sido un maestro en este aspecto nadie lo discute. Por esta razón, un cineasta tan moderno y tan literario como Lars Von Trier, ha dicho que, más allá del aspecto meramente formal del cine, lo que eleva a Bergman es precisamente su absoluto dominio de los diálogos: “ (...) nunca he pensado en Bergman como un cineasta que ha construido un lenguaje cinematográfico propio. Le veo más bien como alguien sin igual y sin rival en todo lo que concierne al texto y al diálogo. Sus diálogos deslumbran”.³ Incluso en películas tan difíciles y extremas como *Persona*, en la que, en apariencia al menos, es el silencio —en este caso de la actriz Elizabeth Vogler (Liv Ullman)— el protagonista, hay una historia que contar, hay monólogos, hay diálogos implícitos, hay en definitiva, palabra y literatura. Fijémonos para constatarlo en el siguiente texto, que recoge las palabras que la doctora (Margaretha Krook) le dirige a Elizabeth, que la escucha atenta y entre apesadumbrada e inquieta. Pocos filósofos han relatado con tal nitidez y elegancia el contraste entre “ el ser” y “ el parecer”, entre la realidad y la representación, contraste que con frecuencia el propio Bergman resolvió a favor de la representación. “Todo es representación. Nada es”, dijo en alguna ocasión. Esto dice la doctora: “ ¿Crees que no lo entiendo? El sueño imposible de ser. No de parecer, sino de ser. Consciente en cada momento. Vigilante. Al mismo tiempo, el abismo entre ‘eres para otros y para ti misma’, el sentimiento de vértigo y el deseo constante de, al menos, estar expuesta, de ser analizada, diseccionada,

²) Díaz Díaz Laura y González Fernández Javier: *Escapando de Matrix*, Eikasía Ediciones, Oviedo, 2007.

³) Declaraciones recogidas el 31 de julio por Stig Björkman y reproducidas en la versión española de *Cahiers Du Cinéma*, nº4 septiembre de 2007, p. 104.



quizás incluso aniquilada. Cada palabra una mentira, cada gesto una falsedad, cada sonrisa una mueca. ¿Suicidarse? ¡Oh, no! Eso es horrible. Tú no harías eso. Pero puedes quedarte inmóvil y en silencio. Por lo menos así no mientes. Puedes encerrarte en ti misma, aislarte. Así no tendrás que desempeñar roles, ni poner caras ni falsos gestos. Piensas. Pero, ¿ves? La realidad es atravesada, tu escondite no es hermético. La vida se cuele por todas partes. Estás obligada a reaccionar. Nadie pregunta si es real o irreal, si tú eres verdadera o falsa. La pregunta sólo importa en el teatro. Y casi ni siquiera allí. Te entiendo, Elizabeth. Entiendo que estés en silencio, que estés inmóvil, que hayas situado esta falta de voluntad en un sistema fantástico. Te entiendo y te admiro. Creo que deberías mantener este papel hasta que se agote, hasta que deje de ser interesante. Entonces podrás dejarlo, igual que poco a poco fuiste dejando los demás papeles”.

Comparando esta película con *El reportero*, del otro director-filósofo por excelencia, Michelangelo Antonioni, Pere Gimferrer ha dicho: “Verdad es que ni *Persona* ni *El reportero*, aunque estén muy lejos de la narrativa tradicional, vulneran enteramente las leyes de la dramaturgia griffithiana: en ambas películas se relatan hechos en sucesión cronológica, analizados en una planificación que, por distante que se halle del meticuloso racionalismo del montaje de Griffith, obedece a unas leyes de narración derivadas en última instancia de las fijadas por el maestro americano. A diferencia de *La edad de oro* o de las experiencias de Godard, ni *Persona* ni *El reportero* atentan contra la concepción del cine como arte de la narración en imágenes”.⁴

III. La pregunta por el sentido de la vida

No ha habido filosofía ni filósofo sin palabras, y ya hemos visto que Bergman es un maestro en la elaboración de las palabras..., y de los silencios. Pero la cuestión es, no lo olvidemos, si hay densidad filosófica en su cine. La respuesta es positiva. En casi todas las películas de Bergman, y desde luego en las que hemos seleccionado anteriormente, se plantea de manera inequívoca y radical la pregunta filosófica capital, siempre la misma pregunta, la pregunta por “el sentido de la vida”. ¿Tiene sentido la

⁴) Gimferrer, Pere: *Cine y literatura*, Seix Barral, Barcelona, 1999.



vida?⁵ Es decir, ¿tiene la vida individual un sentido global que recoja de manera asimilativa o crítica los sentidos de los actos particulares que la componen?⁶ No esperemos encontrar en el cine de Bergman un análisis filosófico prolijo de la cuestión. La ausencia no es achacable a las limitaciones del cineasta sino del cine como tal, esto es, del arte. El cine es esencialmente el lenguaje de las imágenes, y ya pueden ser éstas muy brillantes, significativas y profundas, que no encontraremos en ellas, en el mejor de los casos, más que vagas intuiciones filosóficas. Pero el cine son también palabras y montaje. Pues bien, aun cuando traicionásemos al cine reduciéndolo a “puro teatro” o a “pura literatura”, no encontraríamos en él tampoco el “ejercicio filosófico” al que nos referíamos. Y es que la filosofía tampoco es literatura ni puede una película, por muy sobredimensionada que esté en ella la estructura narrativa de la literatura, ofrecer un verdadero análisis filosófico. El género propio y natural de la filosofía es el ensayo, y el cine, así como la literatura o el teatro, pueden a lo más servir para ilustrar o para divulgar temas filosóficos, pero no para “hacer filosofía”. Por otra parte, tampoco hay en la obra ensayística o cuasiensayística de Bergman, por lo menos hasta donde nuestro conocimiento alcanza, genuinas reflexiones filosóficas.

Aclarado este punto, es decir, una vez asumido que por las limitaciones que el propio arte del cine posee no le es posible proceder a un análisis teórico (filosófico) del tema capital de “el sentido de la vida”, queda la cuestión práctica –ciertamente apasionante– de cómo resuelven los diferentes individuos el brutal escollo de encontrar un sentido a sus vidas. Pues bien, será analizando a algunos personajes fundamentales de las películas de Bergman como podamos reconstruir las ideas que éste tenía acerca del sentido de la vida y como podamos, en la mejor de las hipótesis, componer una visión coherente de lo que pensaba el cineasta sueco sobre el particular. Nótese que en la labor de deducir el sentido que la vida tenía para Bergman a partir de la disección de los personajes de sus películas, la dificultad no está tanto en la tarea deductiva en sí, cuanto en la posibilidad de que tal tarea no tenga puerto al que arribar, es decir, que el

⁵) Casi todas las cuestiones que tradicionalmente se asimilan al cine de Bergman han de ser directamente relacionadas y aun subordinadas a ésta del sentido de la vida. Nos referimos a temas como la existencia de Dios, la inevitabilidad del mal, el “silencio de Dios”, el silencio como decisión personal, la angustia, la incomunicación, el amor, las relaciones familiares, el paso del tiempo, la vejez, la muerte...

⁶) Es imprescindible para hablar con propiedad sobre este asunto la lectura del libro de Gustavo Bueno *El sentido de la vida* (Pentalfa, Oviedo, 1996), sobre todo del capítulo sexto.

propio Bergman no tuviera una respuesta ni definitiva ni coherente sobre el asunto. Esto no sería de extrañar ni restaría en realidad un ápice de valor artístico ni aun filosófico a su obra. No en vano ha dicho Gustavo Bueno: “ (...) mantener ideas demasiado claras sobre el propio sentido de la vida, es ingenuo o, incluso, señal de mala fe. Y esto es así porque la claridad y distinción del sentido sólo puede afectar a situaciones muy precisas y delimitadas (por ejemplo, dominar una fuga del Clavecín bien templado), pero no al ensamblaje y coordinación de programas de cada individuo con el contexto del medio social y biológico cuyos sentidos han de componerse. Pero no siempre tienen porque ajustar de modo coherente. Más aún, podría afirmarse que no ajustan de hecho jamás”.⁷

IV. El sentido de la vida en las películas de Bergman

El séptimo sello (Set sjunde inseglet) es quizás la película más conocida o al menos la más citada de Bergman. No obstante, observamos desde hace ya algún tiempo, que son pocos los que la cuentan entre sus favoritas dentro de la filmografía bergmaniana. Es como si la asociación entre cineasta y película estuviera ya tan manida que no quedase bien o pareciese excesivamente tópico destacarla como su mejor película. Sin embargo, en lo referente al tema del sentido de la vida, no encontramos en Bergman obra más conseguida que ésta. Que el mismo renegara cuatro años más tarde de todo lo que había hecho hasta entonces y que considerase a *Como en un espejo* su primer film, poco nos importa aquí.



Carteles de la película *El séptimo sello*

⁷) Bueno, Gustavo: *El sentido de la vida*, Pentalfa, Oviedo, 1996, p. 416.

Como es sabido, en *El séptimo sello* se relata el regreso a Europa en el siglo XIV de un caballero medieval (Antonio Blovk) y su escudero (Juan), tras haber estado en una Cruzada en Tierra Santa durante diez años. La peste asola Europa y merma la población en campos y ciudades. La muerte, pues, se hace omnipresente, y al propio caballero se le presenta antropomorfizada mientras descansa en la playa. Hacen un pacto: jugarán una larga partida de ajedrez. Si gana la muerte el caballero morirá; en caso contrario podrá seguir viviendo. Entre tanto, el regreso hacia el castillo continúa. Durante el mismo, caballero y escudero se encuentran a diversos personajes, que son buena ocasión para que Bergman nos regale diálogos y conversaciones del máximo interés filosófico sobre temas que pertenecen a la misa familia de problemas: el temor como estimulante de la creencia religiosa, la angustia, el absurdo de la existencia vivida, el diablo, el dolor como penitencia, el pecado y su redención, la muerte, el Apocalipsis y el Juicio Final, el terrible silencio de Dios ante el mal en el mundo, etc. Evidentemente, como telón de fondo se dibuja el problema capital de la existencia de Dios y el subsiguiente de qué sentido tiene la vida con Él y sin Él.



Bergman en una imagen de archivo de archivo de 1957

Pues bien, nos gusta *El séptimo sello* porque compendia de manera magistral tres posibles respuestas al tema de “el sentido de la vida”. Por una parte, la que encarnan los comediantes con los que se topan en su regreso. Gentes simples, primitivas, ingenuas..., ajenas por completo a las preocupaciones filosóficas y que hacen del placer y del presente su única morada. Por otra parte, el propio caballero, con una fe un tanto desvaída por mor de las circunstancias que le ha tocado vivir y por los hechos que presencia a su regreso. Cree, pero está atravesado por las dudas. Al final la muerte le derrota, como no podría ser de otra manera. Acaba rogando, gimiendo, implorando a ese Dios en el que cree. Su actitud les parecerá a algunos emotiva y humana; a otros patética e innoble. Entre estos últimos a buen seguro estaría su escudero, a nuestro juicio el personaje más coherente y atractivo de la película. Algo libertino y licencioso, irónico, ilustrado, práctico, realista y, sobre todo, decididamente valiente y escéptico: “En la oscuridad donde todos habitamos no encontrarás a nadie que escuche tu plegaria o se conmueva ante tu sufrimiento. Seca tus lágrimas y afróntalo con indiferencia”. Esto le dice a su atribulado caballero, tan débil ante la presencia de la muerte.

No sabemos si hay más del propio Bergman en el caballero o en el escudero. Lo más probable es que ni el propio Bergman lo supiera o que oscilara, como casi todos, entre una postura y otra. De todas formas, lo importante aquí es que haya sido capaz de construir con el lenguaje filmico dos respuestas coherentes y filosóficamente valiosas a la pregunta por el sentido de la vida. Nos gusta esta película porque a diferencia de otras del propio Bergman, y no digamos de películas de otros directores como Tarkovski y por supuesto Kieslowski no clausura ni cierra en falso la pregunta lacerante por el sentido de la vida.⁸ Ésta aparece expuesta en carne viva, sin concesiones, sin claudicaciones finales y humillantes, sin sutiles engaños ni manipulaciones al espectador. La muerte gana la batalla en una Europa presidida por el horror. Puede que

⁸) Jean-Luc Godard contrapuso el cine de Bergman al de Visconti. Desde la perspectiva abordada en este artículo, la contraposición verdaderamente interesante es la que se da entre Bergman por una parte y Tarkovski y Kieslowski por otra. En estos últimos, sobre todo en el polaco, pesa en exceso la herencia católica y cristiana, en claro detrimento del valor filosófico –que no espiritual o religioso– de sus obras.

para algunos no quede claro que el vacío y la nada finalmente se impongan contra la fe titubeante del caballero, pero al menos es evidente que no asistimos a una victoria mojigata de la fe o del amor. Quedan la duda y el misterio. Y la duda en este tema es sangrante y desoladora. Suscribimos plenamente las siguientes palabras de Santos Zunzunegui, aunque las remitimos en especial a este film, y no, por ejemplo, a su última película, *Saraband* (2003), a la que el crítico cita expresamente: “ (...) nadie debería llamarse a engaño, y no entenderíamos nada de lo que Bergman nos ha dicho si no reconociéramos que la fuerza primordial de su obra reside en que nos conduce de la mano hasta el quicio mismo del vacío. Lo que aleja, de manera radical, su trabajo del de otros cineastas con los que cierta crítica interesada le ha querido emparentar, como puede ser el caso de Andrei Tarkovsky, es que, a diferencia de lo que sucede en la obra de este último, en Bergman ningún sacrificio es susceptible de redimir la desolación definitiva de lo real”.⁹

Fresas salvajes (Smultronstället) es también una película filosóficamente interesante, aunque como pasa a menudo con el cine de Bergman, la valía del film es mayor desde un punto de vista psicológico que filosófico. En el viaje que el profesor Isak Borg realiza para recibir el doctorado *honoris causa* por la Universidad de Lund, Bergman nos hace revivir con el anciano experiencias recordadas, vividas o soñadas por éste: el amor adolescente por su prima Sara, la traición de su mujer, el matrimonio de su hijo, la pesadilla de asistir a su propio entierro, la propia ceremonia del nombramiento... El tema básico es el de la incomunicación y la soledad propias de la vejez, pero también el de cómo ésta puede procurarnos una cierta reconciliación con nosotros mismos. El vacío y el absurdo de la existencia, el nihilismo radical, también está presente cuando, por ejemplo, el hijo del profesor asegura que no quiere tener descendencia y espeta “para qué traer desgraciados al mundo”.

El rostro (Ansiktet) describe la historia de una compañía encabezada por Albert Emmanuel Vogler (Max von Sydow) y especializada en magnetismo que acude a la

⁹) Zunzunegui, Santos: “La luz y la oscuridad”, en *Cahiers du cinéma*, nº 4, p. 98.

mansión del cónsul Egerman (Erland Josephson) para ser examinada con el objeto de lograr una autorización para hacer sus representaciones. Intercambios de parejas, seducciones banales, la relación entre el arte y el poder, y otros temas menores, aunque frecuentes en la filmografía de Bergman, se combinan en esta cinta con cuestiones de mayor enjundia filosófica, como el fundamento pseudocientífico de algunas prácticas (la levitación, la hipnosis), la mentira y la verdad, y, sobre todo, la existencia de Dios. En cierto sentido, se equipara la existencia de Dios con lo inexplicable y se viene a decir que si se acepta de algún modo lo segundo ha de aceptarse de algún modo a Dios.

El manantial de la doncella (Junfrukällan) es, sin duda, una película bellísima, con una plasticidad y poeticidad difícilmente superables. Basándose en una vieja leyenda sueca del siglo XIV, Bergman sitúa la escena en una aldea en la que una niña, una doncella muy buena y bella, vive felizmente cuidada y protegida por sus padres. Su contrapunto es la sirvienta de la casa, brusca, agresiva, zafia, deslenguada. La niña sólo desprende amor y dulzura; la sirvienta sólo odio y rencor. Un buen día, ambas chicas han de atravesar el bosque para dirigirse a una ermita donde pretenden poner unos cirios a la Virgen. Pero en el trayecto sobreviene la tragedia. La hermosa y virginal Karin, que había sido dejada sola durante unos momentos por la sirvienta, es brutalmente violada y asesinada por tres pastores. Éstos, en su huida, buscan refugio en una casa, que resulta ser para su desgracia la casa de la doncella. Allí cenan, pero antes de acostarse uno de ellos intenta vender una preciosa túnica a la madre, quien no tarda en darse cuenta de que es la de su hija y está manchada de sangre. El padre, Töre, espera a que se levanten para matarlos. La venganza es terrible y se ejecuta conforme al ritual de las viejas enseñanzas religiosas de Odin: baño, azote con varas de abedul, adaptación de las armas al giro de las manos... Después se dirige guiado por la sirvienta al lugar en el que yace sin vida su hijita Karin. Al levantar el cuerpo sobreviene el milagro: allí mismo brota, en el lugar que antes ocupaba el cadáver de la niña, un manantial de agua pura. Töre muestra su terrible desconsuelo ante el Señor por no comprender cómo pudo haber consentido lo sucedido. No obstante, promete erigir en aquel lugar una capilla construida con sus propias manos.

La leyenda, la inocencia, la bondad, el mal, la venganza, el milagro. Todo esto está presente en *El manantial de la doncella*. La película siempre ha gustado mucho en



ambientes cristianos. La explicación es sencilla: la poesía y la religiosidad vencen a la filosofía y la duda. Lo que en *El séptimo sello* quedaba sin clausurar se cierra aquí de manera clara. En aquélla permanecía la duda, vencían la muerte y el mal, apenas había lugar para la esperanza; en ésta, aunque la violencia de las imágenes es impresionante y la crudeza de lo relatado indiscutible, triunfa el bien, se restituye la justicia con la muerte de los pastores, se abre el camino a lo divino por medio del manantial que milagrosamente surge donde el calor del cuerpo sin vida de la pequeña había abrazado a la tierra. Aunque ambas películas merecen la calificación de maestras, el Bergman de *El séptimo sello* no es a juicio de los críticos cristianos “el mejor Bergman”. La película es para ellos magistral, sí, pero también altisonante, plúmbea, pretenciosa, poco inteligible.¹⁰

Como en un espejo (Såsom i en spegel), que inicia formalmente la trilogía de Bergman sobre “el silencio de Dios” (completada con *Los comulgantes* y *El silencio*), describe la estancia temporal de Karin (Harriet Andersson), una mujer esquizofrénica, en la isla de Farö, rodeada por su marido, su padre y su hermano. El personaje más interesante es David (Gunnar Björnstrand), el padre, un escritor que prima su labor literaria por encima de cualquier otra faceta y que vive encerrado en sí mismo. Como en muchas otras películas de Bergman, los temas de interés filosófico abordados con mayor o menor profundidad y de manera más o menos relacionada son muchos: la locura, el suicidio, el vacío, la apariencia, la verdad, la esperanza, la muerte. Y, como no, la existencia de Dios. La loca cree ver a Dios: “Se abrió la puerta y el dios que la franqueó era una araña repugnante, que quería penetrar en mí y luego trepó por mi cuerpo. He visto a Dios”. Mas no nos dejemos engañar por esta sorprendente y desagradable asociación araña-Dios: la película es más religiosa y esperanzada que lo contrario, y, desde luego más de lo que lo era *El séptimo sello*. El mensaje es claro: sólo

¹⁰) Cfr., por ejemplo, *Cine para creer*, de Gustavo Villapalos y Enrique San Miguel (Planeta, Barcelona, 2002, pp. 204-205) y *Mis 100 mejores películas del cine religioso*, de Eduardo T. Gil de Muro (Editorial Monte Carmelo, Burgos, 1999, p. 98).

se puede vivir en este mundo si nos apoyamos en algo y ese algo es el amor. Es el amor por sus hijos el que evitó que el padre se suicidase anteriormente en Suiza, y es el amor el concepto al que él mismo recurre cuando tiene que convencer a otros del sentido auténtico de la vida. Bergman deja más claro de lo que debiera, a nuestro juicio, que el amor es Dios o, en una fórmula muy cara para los cristianos, que “Dios es amor”. Todo ello dos años antes de que se iniciase el Concilio Vaticano II...

Los comulgantes (Nattvardsgätarna) es una película que tiene la grandeza de *El séptimo sello* y que, como ella, no se presta a la concesión fácil y gratuita. El protagonista es un sacerdote que ha perdido la fe y que está además ferozmente enfrentado a su compañera sentimental, una maestra. La empatía de nuestro reverendo con el Jesús que clamó en la cruz “Señor, ¿por qué me has abandonado” es total. El actor que lo interpreta no podía ser otro que Gunnar Björnström, el escudero increyente de *El séptimo sello*. Y el que interpreta a un feligrés que se suicida es Max von Sydow, el caballero vacilante. ¿Se puede ser más sabio en la selección y dirección de los actores? Basten unas palabras del sacerdote para comprobar el tono y el contenido de la película: “La vida tiene sentido por sí sola; la crueldad, el sufrimiento tendrían sentido. No hay ningún creador, ningún protector, después no hay nada”. Queda claro pues que hay un Bergman escéptico y nihilista que cohabita difícilmente con otro más cándido y esperanzado.

El silencio (Tystnaden) relata el viaje de regreso de dos hermanas a su país, Suecia, con el hijo de una de ellas. La mayor, que es traductora, está enferma y depende física y emocionalmente de la pequeña, que es la madre del niño. Hacen una parada en un extraño hotel, en el que se habla un idioma desconocido, el calor es insoportable y los trabajadores son siniestros. Bergman se recrea en detalles morbosos y surrealistas: la atracción incestuosa que la hermana pequeña ejerce sobre la mayor, la presencia de unos enanos españoles en el hotel, el frenesí en una relación sexual de la pequeña, la misteriosa relación de ambas, sobre todo de la mayor, con el niño, etc. Al final madre e hijo deciden continuar solos el viaje de regreso mientras que la traductora enferma se



queda en el hotel. Los temas que se abordan no son nuevos en Bergman: la incomunicación, la soledad, el vacío, el sexo, las dificultades en las relaciones familiares, la enfermedad. No obstante, en esta película el acento se pone claramente en el problema de la incomunicación, en la dificultad de comunicarse verdaderamente con el otro, en la imposibilidad práctica de mostrar por secretos o tabúes determinados sentimientos o actos.

De *Persona* ya hemos hablado anteriormente. Una actriz llamada Elizabeth Vogler se queda sin voz en plena interpretación teatral de Electra. Es ingresada en una clínica pero al no mejorar su médico la envía a una mansión en la costa con su enfermera Alma. Entre ambas se establece una relación inquietante. Elizabeth guarda un misterioso y prolongadísimo silencio que parece responder más a una actitud vital y definitiva que a secuelas de una extraña enfermedad. Alma, que es locuaz y expansiva, “monologa” y reflexiona en voz alta ante la “enferma”, que se limita a escucharla. A veces su silencio la exaspera, y en su desesperación intenta interpretarlo.

El silencio es aquí el protagonista, en una medida no menor a como lo es en la película homónima. No obstante, y como ya he señalado en alguna otra ocasión, el silencio de la actriz Elizabeth Vogler (Liv Ullmann) es más aparente que real. Es un silencio impostando. Habla a través de sus gestos, con sus miradas, con su disposición a escuchar continuamente a la enfermera Alma. Y habla sobre todo de manera explícita cuando detalla en una carta dirigida a la doctora los pormenores de su relación con Alma. En definitiva, el silencio como pose, un silencio, nos tememos, demasiado elocuente. Más valor filosófico tiene, sin que sirva de precedente, el silencio del ensayista y dramaturgo Alexander en *El sacrificio* (Offret, 1986), de Tarkovski. El director ruso, que ya había trabajado los temas del silencio y la soledad en *Andrei Rublev* (1966), construye un personaje que apuesta sinceramente por el silencio. El silencio como ofrenda a Dios. El silencio como sacrificio autoimpuesto para evitar que la guerra nuclear precipite el Apocalipsis. Un silencio que invita al recogimiento y al encuentro con uno mismo y sobre todo con Dios.



No comentaré más películas de Bergman. Lo fundamental está dicho. Hizo obras muy meritorias después, algunas de las cuales han sido citadas. ¿Cómo olvidar en *Gritos y susurros* (*Viskningar och rop*) la oración del sacerdote ante la muerte de Agnes? ¿Cómo ignorar las lúcidas reflexiones que se hacen en *Fanny y Alexander* (*Fanny och Alexander*) acerca de la vida como mascarada (como representación, como ficción)? Pero la matriz de lo que nos interesa aquí, que son sus reflexiones filosóficas acerca del sentido de la vida, estaba ya construida cuando se estrenó *Persona*.

En conclusión, Bergman no fue un filósofo, ni podría en realidad haberlo sido por la sencilla razón de que cine y filosofía son cosas distintas. Pero ningún filósofo debe prescindir de él, ni podría en realidad hacerlo.

El reflejo de una pérdida

Laura Díaz Díaz

Oviedo, España

Mes y medio después de muerto, Michelangelo Antonioni aun rondaba por las alfombras de la Pasarela Cibeles resucitado por los gemelos Ailanto y su particular homenaje a la estética femenina de *Blow Up*. Minúsculos vestidos se adherían a los cuerpos de mujeres con mirada perdida y lánguidas piernas, al igual que aquellas damas de los setenta que tan bien encajaron en el personal y solitario universo del cineasta italiano. ¿Sincera dedicatoria o simple reposición oportunista? Algo así debiéramos preguntarnos ahora que lloverán por docenas los artículos, reseñas y dedicatorias póstumas sobre la obra de Michelangelo Antonioni. Antonioni ha muerto, y es esa misma noticia la que, paradójicamente, recordó a muchos que todavía seguía entre los vivos. La muerte se lo ha llevado rescatándolo en ese mismo gesto de las garras del olvido, de ese tiempo estancado y casi eterno donde permanecen aquellos a quienes hace mucho perdimos el rastro. Se impone pues, recordar lo que fue su vida y cómo fueron sus películas, situarlo con cuidado, y hasta con cierto mimo, en algún lugar preciso de la historia del cine, esa historia de la que ya forman parte nuestras vidas de ficción.

Su filmografía se inicia en 1942 con el documental *Gente del pueblo* (Gente del Po) –que no estrenará, a causa de la guerra, hasta 1947–¹ y finaliza en 2004 con el cortometraje *La mirada de Michelangelo* (Lo sguardo de di Michelangelo). Entre estos dos rodajes casi una veintena de películas que los críticos avezados insisten en dividir en dos periodos bien distintos: el periodo liderado por la trilogía del silencio –*La aventura* (1961), *La noche* (1962) y *El eclipse* (1964)–² y el que abre uno de sus filmes más comerciales, *Blow Up* (1967) y que incluye como títulos más destacados *Zabriskie Point* (1974) y *El reportero* (1980). La obra filmica de un licenciado en economía que

¹ Las primeras películas de Antonioni tuvieron escaso éxito lo que dificultó mucho la financiación de cada nuevo proyecto. Esa “mala racha” se acabó con el estreno de *La aventura* en el Festival de Cannes donde recibe varios premios, aunque no el reconocimiento inmediato del público.

² Completa, en cierta manera, esta trilogía la película *Desierto rojo* (1965), donde por vez primera Antonioni usa y abusa del color (rojo), con un marcado carácter simbólico.



quiso ser artista, de un amante de la pintura que cambió el lienzo por la pantalla, los pinceles por la cámara y el color por las diversas tonalidades de la palabra.

Los comienzos de Antonioni en la ciudad de Roma tienen mucho que ver con las corrientes neorrealistas del cine italiano de posguerra. Trabaja con Rossellini, De Sica, Fellini o Visconti, de quienes confiesa haber aprendido mucho, pero a los que abandona tempranamente impulsado por el deseo de llevar a cabo su proyecto personal, de un estilo bastante diferente al de sus maestros. De la convicción de utilizar el cine para “acercar” al espectador hasta los escenarios cotidianos de la calle, transita Antonioni hacia la necesidad de abordar *de otra forma* la representación de esa realidad mundana. Podemos aventurar como detonante de este cambio la percepción por parte del cineasta italiano de que eso que llamamos “realidad” es ya *representación*, una forma dada por nosotros a los hechos, un determinado ropaje con el que revestimos los acontecimientos de la vida. El propio Antonioni confesaba su interés por (en palabras suyas) *expresar la realidad en términos que no sean del todo realistas*, como también habían hecho a principios del siglo XX los pioneros de la abstracción en la pintura; colores desprovistos de formas y formas que prescinden del color. La vocación pictórica de Antonioni se manifestará asimismo en el uso de la luz y del color, primero el blanco y negro que sirven de soporte a la soledad y la frustración, más tarde el uso del color para los paisajes y las pasiones.

Si el cine en cuanto arte, alberga substanciosas posibilidades, una de las más fructíferas, como sucede en pintura, es la de *jugar* con los recursos que el medio pone a nuestro alcance: la manipulación del tiempo y el espacio, el enlace de las imágenes con las palabras. Antonioni se detiene en la contemplación de las figuras humanas, en el empleo de primeros planos que declaran su expreso deseo de adentrarse más allá de las fronteras establecidas por esos rostros a los que parece querer extraer todo su misterio. Con su peculiar estilo, rastrea el deambular de sus personajes a través de las calles, las ciudades, los salones y las fiestas por donde transitan cada día. Se recrea en los interminables y espesos diálogos de los protagonistas, conversaciones que no avanzan, que parecen agotadas incluso antes de empezar. Y todo porque Antonioni cree que no es necesario, ni siquiera conveniente, plasmar la vida como ésta se nos aparece, pues es

probable encontrar más verdad en la deformación intencionada de las cosas, en la trastienda del reglamentado mundo donde imaginamos vivir, que en una visión lineal y supuestamente objetiva de los acontecimientos. Sus planos se entretienen en los detalles a través de imágenes que permanecen quietas, que obligan a mirar como lo haríamos ante un cuadro, parándonos a pensar en el argumento que se teje por detrás. Esta forma de hacer películas se asemeja, ciertamente, a la del pintor más que a la del cineasta. Antonioni extrae del torrente vital algunas escenas en las que cree encontrar un significado especial, y las detiene ante nuestra retina, obligándonos a escrutar y a descubrir. Su objetivo no es el de trasladar la vida a la pantalla ni reflejar el cotidiano existir, sino obligarnos a mirar de otra manera, a desprendernos de las costumbres perceptivas adquiridas tras siglos de rutinaria aculturación.

Como sabemos, el cine ha tenido la maliciosa propiedad de hacernos creer que la realidad es similar a lo que vemos en las pantallas, pero en la vida cotidiana *las cosas* no acontecen como en las películas, no se producen tantas aventuras, dramas, sinsabores o alegrías, no se forjan esos finales veloces que viene a resolverlo todo. La vida está repleta de aburrimientos, de tiempos muertos, de rutinas en las que también el cine debe detenerse a mirar. Quizá sea ésta la fastidiosa tarea que Antonioni ha decidido asumir, la misión vigilante del artista, la del observador comprometido no con el juicio o la sentencia, sino tan sólo con la responsabilidad de hacernos escudriñar de otro modo el mundo que nos rodea.

Esa distancia hacia el cine de realidades que sólo muestra algunas caras del prisma se revela muy pronto en la obra de Antonioni. Resulta decisiva, por ejemplo, en la reiteración de sus temas preferidos: la angustia, el desarraigo, la pérdida de la inocencia, las dificultades para establecer relaciones humanas auténticas, la soledad o el

drama de la incomunicación. Estas cuestiones están presentes de manera casi obsesiva en el primer periodo de su obra. Más tarde se mostrará interesado en denunciar lo que podríamos llamar “males del siglo XX”: la superficialidad, la trivialidad, la destrucción de la naturaleza, la deshumanización y hasta la desaparición de la realidad tal y como la hemos conocido. Los hombres y mujeres que protagonizan sus historias no entienden lo que sucede a su alrededor, y peor aún, tampoco sabrían explicar al otro las razones de su desasosiego interior. Sus obras adquieren entonces fama de lentas, enrevesadas, vacuas o incomprensibles. Algunos, los más benévolos, gustan de llamarlas pinturas estáticas de la vida, otros con menos paciencia las descalifican con desdén por su falta de interés “real”. Esta especificidad que define a los filmes de Antonioni resulta reveladora, no ya sólo de su cine, sino sobretudo de la sensibilidad que se busca en el espectador a quien va dirigido un mensaje diferente...³ Sin entrar a discutir gustos personales, no sería desmedido tachar a Antonioni de director incómodo, sin suponer por ello que la incomodidad sea necesariamente un valor, pues también incomoda el artista vacuo que nada ofrece más allá de su trivialidad. Es posible que Antonioni incomodase alguna vez de forma similar a como lo haría un bohemio pretencioso, pero también lo ha hecho en otro estilo, profundo y existencial, inteligente y turbador. Pero, ¿ha pretendido sólo incomodar? ¿Podemos interpretar sus películas como la exposición de una determinada tesis sobre el mundo y/o la realidad?

Ya hemos mencionado que la filmografía de Antonioni comienza, si bien de una forma elemental, en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Aunque pueda parecer innecesario hacer referencia a esta circunstancia histórica de una trascendencia tan evidente, igual torpeza sería pasarla por alto, pues estamos hablando de una época crucial para Europa y de un arte, el del cine, definiéndose aun en muchos sentidos. El escenario europeo se reconstruye lentamente y son muchas las heridas por cerrar, sin tener en cuenta aquellas de las que todavía el hombre no puede ser consciente. Es en esta atmósfera donde se sitúa Antonioni, el lugar existencial desde el que va a proferir su personal discurso filmico. Ante todo *las cosas* están cambiando, los hombres y las ideas se alteran porque nada puede ser lo mismo. Tras el fracaso, bajo el peso de las

³ El cine de Antonioni intenta Imponer un tiempo distinto del tiempo en el que estamos acostumbrados a vivir, con el objeto de obligarnos a reflexionar sobre las circunstancias de nuestra vida de las que somos inconscientes protagonistas.

armas y los campos de concentración, del soñado proyecto ilustrado, el viejo continente se reconstruye despacio. Las vetustas ciudades asoman de nuevo de entre las ruinas, se empieza a hablar de una nueva Europa y se redactan códigos universales de buenas intenciones, pero, ¿qué ha sucedido mientras tanto en el interior de los individuos? ¿Cómo rescatar a los que han vivido y sobrevivido a la debacle de esta segunda gran guerra? ¿Qué sueños se habrán perdido para siempre? Preguntas como éstas interpelan a Antonioni, y sus respuestas son el resultado de su personal impresión sobre el modo en el que inevitablemente el hombre había de cambiar.⁴

Podemos aventurar que, en términos nietzscheanos, Antonioni se ha dedicado a mostrar las desastrosas consecuencias del nihilismo destructivo⁵ que por entonces se afianzaba en buena parte de Europa. Según Friedrich Nietzsche, el nihilismo destructivo es la primera fase de un proceso catártico que se hace necesario e inevitable cuando se agota una determinada cosmovisión y se demuestran falsos los principios que la sustentaban. Para Nietzsche dicho nihilismo consiste en constatar la desorientación normativa y axiológica del individuo, producida, según él, por la perversión y el ocultamiento de los auténticos valores humanos, situación a la que se había llegado en el siglo XIX a consecuencia de la lenta y perversa acción del racionalismo y el cristianismo aliados contra los valores dionisiacos de la vida. Sólo tras la asunción sincera de este fenómeno podría el hombre aventurarse en un nihilismo de carácter positivo con el ánimo de construir, o más bien, reconstruir, una escalera de valores acordes con la naturaleza emotiva y terrenal del ser humano. Esto lleva implícita la formación de un hombre nuevo (el superhombre nietzscheano) capaz de asumir semejante tarea de futuro.

Una buena parte del cine de Antonioni puede ser interpretado como la expresión de una intuición de semejantes dimensiones, en la medida en que sus filmes constatan la desorientación del hombre posmoderno, del hombre que ha sobrevivido a la absoluta

⁴ “Si las cosas de las que hablamos hoy en día no son de las que hablábamos justo después de la guerra, es porque en realidad el mundo que nos rodea ha cambiado, pero nosotros también. Nuestras exigencias han cambiado, nuestras propuestas, nuestros temas.” Declaración de Antonioni recogida por Roland Barthes en un artículo publicado en 1980 en el nº 311 de *Cahiers du cinema*.

⁵ Podemos encontrar la exposición de esta tesis, a la manera metafórica y compleja de Nietzsche en obras como *La gaya ciencia* (1882), *Genealogía de la moral* (1887) o *Más allá del bien y del mal* (1886).



pérdida de la inocencia tras los acontecimientos relacionados con las dos guerras mundiales. Antonioni no puede, como apenas pudo el propio Nietzsche, “ver” a ese nuevo hombre más que por una especie de antropología negativa sobre lo que “no habría de ser”. Lo que sí percibe agudamente el director italiano es la conciencia de la nada, del vacío racional y afectivo que se ha generado en torno a un hombre desorientado y mudo, incapaz de comunicarse con el otro, de verbalizar su estado o de recuperar el antiguo sentido de las palabras. Y también como el pensador alemán, Antonioni advierte que esta situación se debe, al menos en parte, a la excesiva confianza depositada en el poder de la lógica y el progreso de la ciencia, a la inmensa ingenuidad de no prever las consecuencias que una tecnología deshumanizada iba a tener en un hombre que, en esencia, sigue siendo un animal de afectos y sentimientos. Pero Antonioni va más allá que Nietzsche, porque mientras este creía posible recuperar al hombre fuerte y decidido a transmutar los viejos valores, aquel parece querer decir que esa posibilidad se ha desvanecido también como consecuencia de la pérdida del sentido de lo afectivo. El hombre de la segunda mitad del siglo XX ya no es nada de lo que era, nada de lo que debiera ser, perdido en un universo en el que nada está hecho a su medida.



Naúsea, vértigo, osadía (notas filosóficas para una metafórica del negro en la cultura occidental).

Luis Quiles Pando

Sevilla, España

kronos_parricida@hotmail.com

Resumen

El texto se propone aplicar a la semiología de los colores el esquema de interpretación de las metáforas lingüísticas y cognitivas contenido en la obra de: *Las metáforas de la vida cotidiana* (1980). El fin del autor es mostrar y justificar la persistencia en la conciencia occidental de estructuras éticas, metafísicas y estéticas basadas en el dualismo “fuerte” de Parménides o Platón. La estrategia será demostrar la adscripción metafórica de estos nodos bipolares que cimientan la cosmovisión ordinaria (vida-muerte, bien-mal, virtud-pecado, limite-desmesura) a la antítesis cromática básica: blanco y (o) negro.

Palabras clave: Metáforas de la vida cotidiana, Lakoff y Johnson, metaforología, experiencialismo, verdad, cuerpo, blanco y negro.

Abstract

The text pretends to The semiology of color the interpretation scheme for the linguistic and cognitive metaphors developed in the work of G. Lakoff y M. Johnson: *The metaphors we live in* (1980). The author's purpose is to show and to justify the continuation of ethical, aesthetic and metaphysical Structures, based on "strong" dualism of Plato Parmenides, in the Western conscience. The strategy will be to demonstrate the metaphorical attachment of these bipolar nodes, that build the ordinary worldview (life-death, good and evil, virtue and sin, limit and excess), to the basic chromatic antithesis: white and (or) black.

Naúsea, vértigo, osadía (notas filosóficas para una metafórica del negro en la cultura occidental).

Luis Quiles Pando
Sevilla, España
kronos_parricida@hotmail.com

No hay injuria en decir negro como no la hay en decir blanco (José Martí)

El sonido interno del negro es, en oposición, la nada sin oportunidades, la nada inerte luego de apagarse el sol, un silencio eterno sin porvenir y sin expectativas. En música, sería una pausa definitiva, luego de la cual comienza otro universo, ya que el que se cierra está culminado y ejecutado siempre: el círculo está cerrado. El negro está muerto como una hoguera quemada; es algo inerte como un cadáver, indolente y frío. Es como el cenit de la vida, el silencio del cuerpo después de la muerte. Exteriormente es el color más insonoro; a su lado cualquier otro color suena con energía y certeza, incluso los de menor resonancia. Contrario a lo que sucede con el blanco, junto al cual todos los colores pierden fuerza hasta casi desaparecer, quedando un tono frágil, mitigado. Por alguna razón, el blanco es el color de la alegría auténtica y de la pureza inmaculada, mientras que el negro representa la tristeza más honda y es emblema de muerte. (Wassily Kandinsky, De lo espiritual en el arte)

1. La tesis de Lakoff y Johnson, lingüista el primero, filósofo continental el segundo, enunciada allá por 1980, era meridiana:

«la metáfora [...] impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cuál pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica»¹.

Semejante afirmación hería mortalmente a la ingenua vanidad realista-objetivista del *homo occidentalis*. Según su testimonio, al deconstruir la arquitectónica conceptual (lingüístico-epistemológica) de occidente se dieron de bruces con un hecho inesperado: toda arqueología del saber y del decir revelaba el papel genético de la metáfora. Nuestro modo de habérmolas con la realidad propia y ajena es metafórico, simbólico, figurado o imaginativo. No habitamos en la realidad *in nuce*, objetivamente aprehendida y pensada

¹ LAKOFF, G. y JOHNSON, M.: *Las metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 2001, p. 39.

y fidedignamente enunciada lingüísticamente, sino en una suerte de “imitación a la realidad”, una mediación simbólica o representacional que nuestro lenguaje articula po[i]éticamente. La *praxis* cotidiana (operaciones del cuerpo consigo mismo, con lo otro [interacción del cuerpo con el entorno físico-material] y con los otros [cuerpos, o interacción social]) es dependiente de una *epistème* o *Weltanschauung* previa, la cuál se configura metafóricamente, al conferir la mente a la información sensorial una “forma” y un “sentido” meramente posibles, propios “de otra cosa”.

2. Lakoff y Johnson construyen su paradigma de la cognición metafórica desde un enfoque que ellos denominan «experencialista»; y lo hacen acogiéndose a la epistemología mixta enunciada originalmente por Aristóteles y posteriormente desarrolladas por autores como Kant: *nada hay en el intelecto que no haya estado antes en lo sentidos (nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu)*, declara el primero, a lo que el segundo añade: *un concepto sin intuición es vacío, una intuición sin concepto es ciega*. Según Lakoff y Jonson, el sujeto cognoscente es, actualizando la metafórica fisicalista del mecanicismo, un cuerpo instalado en el medio del mundo, un organismo provisto de dispositivos receptores en trato permanente con la realidad circundante. La mente, en sintonía con Searle, es pura procesualidad con base física en el cerebro. La actividad mental es sintático-semántica, según vimos, procesamiento de los datos sensoriales dotándolos simultáneamente de significatividad. Este trabajo simbólico, dicho en palabra de Ernst Cassirer, está estructurado metafóricamente por lo que nuestros autores llaman el “inconsciente cognitivo”. Así es cómo se forman, a su parecer, los conceptos básicos del pensamiento, o mejor dicho, las metáforas conceptuales básicas que determinan las cogniciones y acciones ulteriores. Sobre este sustrato metafórico-conceptual de mínimos se levanta toda la arquitectónica del razonamiento, al generar el sujeto nuevas metáforas conceptuales gradualmente más complejas y especializadas hasta formar un sistema encadenado e internamente coherente, una *Weltanschauung* foucaultiana, una *epistème* o contexto general de significado.

Pero ¿cómo funcionan exactamente las metáforas? En *Las metáforas de la vida cotidiana* encontramos la respuesta: «La esencia de la metáfora es entender y

experimentar un tipo de cosa [a] en términos de otra [b]»². Sin más preámbulos diremos que (a) se refiere a la realidad (externa) y (b) al cuerpo (propio). Por consiguiente, el experiencialismo de Lakoff y Johnson se erige sobre esta consideración: toda proposición lingüística no es una descripción literal de un hecho sino de la experiencia corporal de dicho hecho. Con ello se oponen a la Hipótesis de Sapir-Whorf en su versión fuerte. Esta hipótesis establece que la lengua de un hablante monolingüe determina *a priori* la forma en que éste conceptualiza, memoriza y clasifica la "realidad" que le rodea. En cierto modo esta es también la tesis del *Tractatus* de Wittgenstein, como tuvimos ocasión de comprobar. Los lenguajes no son medios para expresar una verdad establecida de antemano sino medios para descubrirla. Sin embargo, Lakoff y Johnson introducen un matiz diferencial extraído de la psicología constructivista. El pensamiento del ser humano se articula conceptual-metafóricamente y esto quiere decir que el sujeto "construye" sus propios conceptos basándose en la relación de los objetos de su experiencia con el cuerpo experienciante (relación metafórica). Al procesar los datos aportados por la *empiría* la mente opera sintáctica y semánticamente, ordenándolos y adjudicándoles un significado, respectivamente. De este modo, mediante los procesos cognitivos de su mente el hombre *no descubre una realidad ontológica objetiva* (substancial) sino que construye "su" (propia) verdad bajo la forma de "un mundo". *Verum ipsum factum*, escupió el Napolitano Giambattista Vico al rostro de un Descartes embaucado por el innatismo.

Sin duda estas agresiones al narcisismo realista occidental están motivadas por el éxito de la labor deconstruccionista llevada a cabo por nuestros filósofos, mal llamados "continentales" por sus adversarios "analíticos". No es lugar éste para detenerse en su examen minucioso, pero tenemos la obligación de citar los nombres propios de aquellos que han desvelado a sus coetáneos el secreto fondo metafórico de la realidad (cotidiana) en que vivimos, precipitando así la de-substancialización del lenguaje y su retorsión retórica. A los ya aludidos (Wittgenstein, Austin, Davidson, Rorty, Popper, Lakatos, Kuhn, Feyerabend, Foucault) hemos de sumar el primer *staff* del estructuralismo y su legado postestructuralista (Saussure, Lévi-Strauss, Barthes, Derrida o Ricoeur), el

² Ed. cit., p. 41. Los corchetes son míos.



revisionismo de la metaforología nietzscheana por el *pensiero débole* de Gianni Vattimo y Giles Deleuze, la hermenéutica gadameriana y otros tanto *etcéteras* que no tendrían cabida en los finitos márgenes de este trabajo. Creo que podemos condensar la empresa generacional de todos ellos en los siguientes hitos, que evidencian, además, cómo su demolición de los *grands récits* occidentales sobre la realidad (objetivismo) y la mente (adecuacionismo) es necesaria para que en el último tercio del siglo veinte estalle la revolución “neorretórica”. Afirma rotundo Vattimo que la modernidad ha sucumbido sin más, y esto porque las NTIC han disuelto la idea de historia como entidad unitaria³. La irrupción de la sociedad de la información ha hecho que del ser ya no nos quede nada; la ruptura del principio freudiano de realidad precipita la licuación de la substancialidad metafísica, haciendo que la realidad sea para nosotros no más que el resultado de cruzarse y “contaminarse” las múltiples imágenes, interpretaciones, reconstrucciones, que distribuyen los medios de comunicación en competencia mutua, y desde luego sin coordinación central alguna⁴. La conclusión que extrae el filósofo italiano es que el ser ya no coincide con lo que es estable, fijo, permanente, sino que tiene que ver con más bien con el acontecimiento, el consenso, el diálogo, la interpretación⁵ de una multiplicidad heterogénea de racionalidades locales. Esta es la enseñanza de una ontología débil sobre la noción de verdad: lo verdadero no posee una naturaleza metafísica, o lógica, sino retórica⁶: «La verdad no es fruto de interpretación porque a través del proceso interpretativo se logre aprehender directamente lo verdadero [...] sino porque sólo en el proceso interpretativo [...] se construye la verdad. [...] el ser se torna ahora simple *Ueber-lieferung*, trans-misión, y se disuelve en los procedimientos, en la “retórica”»⁷. Si Vattimo tiene razón, reflexiona Rorty, la filosofía ha de construirse “amorosamente”, de acuerdo con una actitud ya no «sistemática» sino «edificante», «periférica» en lugar de «central», y esto implica asumir que la verdad no es «la representación exacta de la realidad» sino «lo que nos es más conveniente creer»⁸, renunciar a la idea de correspondencia de las oraciones y de los pensamientos y ver las

³ VATTIMO, Gianni: “Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente?”, en *En torno a la postmodernidad*, Antropos, Barcelona, 1990, p. 10.

⁴ *Ibid.*, p. 15.

⁵ *Ibid.*, p. 17.

⁶ VATTIMO, Gianni: “Dialéctica, diferencia y pensamiento débil”, en VATTIMO, Gianni, y ROVATTI, Aldo (eds.): *El pensamiento débil*, Madrid, Cátedra, 1990, p. 38.

⁷ *Ibid.*, pp. 38-39.

⁸ RORTY, Richard: *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1995, p. 19.

oraciones como si estuvieran conectadas con otras oraciones más que con el mundo»⁹. De este modo, cuando Habermas se pregunta ¿de qué podemos decir que es falso?, se responde: aquello a lo que podemos atribuir verdad o falsedad son las «emisiones» (*Äusserungen*), una «acción comunicativa» realizada con «pretensión de validez»¹⁰. Mi pretensión de validez no es mi deseo de describir con exactitud la cosa misma (en el caso de que ésta existiera) sino mi intención de que mi discurso “acerca de” la realidad me permita entenderme con el otro. Por lo tanto el criterio por el que se mide la verdad de una proposición es la capacidad de lo dicho por ésta para posibilitar un «consenso racional».

3. El conocimiento del mundo es experiencia física del mundo, nos dicen Lakoff y Johnson. Lo que constituye la realidad no es la estructura ontológica de los objetos, sino la interacción entre los sujetos (los cuerpos) y esos objetos. Esto implica una traslación de la noción de significado desde la denotación a la connotación, desde la univocidad a la polisemia, o mejor dicho, a la diseminación derridiana; el sentido de las palabras ya no revela qué son las cosas en sí mismas (nouménicamente), manifiesta qué son para el sujeto que las experiencia, una *quididad* que no es otra que su forma de donación (fenoménica) a la conciencia. La verdad no se aprehende *in nuce* sino que se comprende, y esta comprensión es realmente, como asegura Gadamer, pre-comprensión, una interpretación mediada por pre-conceptos, que para Lakoff y Johnson dejan de ser los “prejuicios de la tradición” para convertirse en las metáforas “cristalizadas” o “lexicalizadas” de nuestra lengua vernácula. (pre)Comprender la verdad de algo es actualizar en la conciencia qué es ese algo para-mí: la verdad no es substancial sino relacional, advertía Vattimo, pura respectividad (para-con-migo), pura perspectiva, pura forma sintáctica.

La primera estructura relacional cognitivo-lingüística que se entabla entre el sujeto experienciante y los objetos de su experiencia son las metáforas orientacionales. La antropología reciente ha demostrado que el primer grado en la autoconciencia

⁹ *Ibid.*, p. 336.

¹⁰ HABERMAS, Jürgen: “Teorías de la verdad” (selección), en NICOLÁS, J. A. y FRÁPOLLI, M.J. (eds.): *Teorías de la verdad en el siglo XX*, Madrid, Tecnos, 1997, p. 548.



humana es el descubrimiento del cuerpo como propio, por medio de su signación con el adorno y la pintura o el tatuaje ritual¹¹. Uno toma posesión de sí mismo al reconocerse “en” sus formas físicas, representándose “dentro” de ellas (invención metafórica del cuerpo como continente; invención metafórica del yo como contenido) y limitado por ellas. Tomando “su” cuerpo (*qua* suyo) como eje de coordenadas el sujeto construye el mundo (su mundo) abriendo la dimensión del espacio, al distinguir un “dentro” [de mi – cuerpo-] de un “fuera”, y por extensión un “cerca” (de-mí[cuerpo]) o “aquí” de un “lejos” o “ahí”/”allí”. El sí-mismo (*ipse*) es lo que está aquí-dentro; lo que se ubica ahí-fuera es lo otro (*alius*). Y eso otro que no soy yo puede estar más cerca o más lejos (de mí), a mi izquierda (a la izquierda de mi cuerpo) o a mi derecha, encima de mi (de mi cuerpo) o debajo. Para la formación de la mismidad (yoidad) es preciso el contraste con la alteridad (no-yo), determinada como lo que es en-torno-a-mí (*um-Welt*); expresado en la terminología del estructuralismo contemporáneo: todo significante significa por oposición. La consensuación de este mapa tridimensional de representación individual del mundo da lugar a la constitución del mapa cartográfico bidimensional, cuyos cuatro lados no especifican una tópica relativa a la experiencia de un sujeto particular (delante, detrás, izquierda, derecha) sino una tópica correlativa a la experiencia de todo sujeto posible (norte, sur, este, oeste).

Con el mapa individual orientamos las cosas en nuestro derredor; con el mapa cartográfico orientamos nuestro propio cuerpo sobre la superficie terrestre, tomando como punto de referencia la posición del Sol en el firmamento. A su vez, la mente configura los hitos metafóricos temporales en correlación con los espaciales. De este modo, la conciencia occidental asimila delante y futuro, atrás es lugar del pasado, el aquí es ahora, presente, el ahí es antes (ahí-atrás) o después (ahí-delante).

A partir de esta signación bipolar del espacio-tiempo el sujeto edifica deductivamente su sistema de conceptos metafóricos especializados. La tríada metafórica estar arriba/estar dentro/estar delante se desplaza hacia el espectro del valor positivo, lo bueno, el más y el mejor: la virtud, el poder, la fuerza, la salud, la felicidad, éxito, pureza, divinidad, superioridad:

¹¹ Vid. CHOZA, Jacinto: *Manual de antropología filosófica*, Madrid, Rialp, D.L. 1988.

- Calicles superaba a todos sus conciudadanos en excelencia moral (era “mejor” que ellos).
- Nada puede refrenar ya el ascenso vertiginoso del Sevilla Fútbol Club.
- Nadie puede situarse por encima de la ley (su poder es irrebasable).
- Nunca me he sentido tan arriba (tan lleno de fuerzas).
- Soy tan dichoso que podría tocar el cielo con las manos (estoy flotando sobre una nube).
- ¡A trabajar, a trabajar holgazanes, que hay que levantar el país!
- Ha llegado a la cúspide (ya no puede medrara más en la escala social, ascender más escaños en el cursus honorum romano).
- Arriba mora el Padre, que gobierna, justo pero inflexible, las acciones de los mortales.

En el extremo contrario, la tríada metafórica estar debajo/estar fuera/estar detrás se extiende como símbolo de la negatividad, lo malo, el menos y el peor: el vicio, la debilidad, la enfermedad y la decrepitud, la infelicidad y la miseria, el fracaso y la frustración, lo profano y finito, la inferioridad a todas las escalas:

- No se puede caer más bajo. Vamos para atrás, como los cangrejos, en vez de progresar (empeoramos en vez de mejorar o perfeccionarnos).
- Te has quedado muy atrás, es imposible que te pongas al día (que te actualices).
- ¡Abajo con los nacionalismos!
- ¡Fuera Estados Unidos! (que muera el presidente Bush y su política imperialista).
- Estoy deprimido: tengo los ánimos por los suelos.
- Estados Unidos ha convertido a América Latina en su sótano particular.
- Los indigentes ocupan el escalafón más bajo de la escala social.

4. Estamos mostrando cómo Lakoff y Johnson justifican la *relativización* postmoderna de la verdad ontológica por la vía de la *metaforización* del *continuum* pensamiento-lenguaje. Y lo hacen en base a la *corporalización* de la verdad semántica. En el núcleo de su planteamiento opera a mi entender una suerte de fisiología de la significación, que desarrolló magistralmente Nietzsche a la luz de su método genealógico. En *Verdad y mentira en sentido extramoral* escribe el filólogo de Röcken: «el lenguaje designa las relaciones de las cosas con el hombre y para expresarlas recurre a las metáforas más audaces. Primeramente se traspasa una excitación nerviosa a una imagen. Primera metáfora. La imagen se transforma de nuevo en una voz. Segunda metáfora. Y cada vez se da un completo saltar por encima de la esfera cayendo en medio de una nueva metáfora totalmente diferente»¹². En función de cómo las cosas conmueven el ánimo de quién las vivencia así son expresadas en el lenguaje, de tal manera que los que en un principio no es sino una creación fantasiosa acaba por lexicalizarse, pasando a formar parte del acervo lingüístico convencional. Esta certeza llevaba a Rorty a afirmar que no existe diferencia *de facto* entre la verdad metafórica y la verdad literal; «*conocer es simplemente trabajar con la metáfora favorita de uno, porque la construcción de metáforas es el instinto fundamental del hombre*»¹³. Nuestras supuestas “verdades” apodícticas, axiomáticas, objetivas e inamovibles no son más que falsos ídolos, mentiras que hemos olvidado que lo son. El hombre ha adquirido el compromiso moral de mentir gregariamente, pero con el paso del tiempo y el uso inveterado «se olvida [...] de su situación [...] por tanto miente inconscientemente y en virtud de hábitos seculares y precisamente en virtud de esta inconsciencia [...] de este olvido, adquiere el sentimiento de verdad.» Así es como las robustas fronteras del mundo verdadero se derriten al calor de la confesión viril y todo lo que ayer era *gaya ciencia* hoy se muestra como *fábula*.

El lenguaje codifica mediante signos la repercusión emocional del fenómeno en el observador. Pero no hablamos de conmoción espiritual o psicológica, sino carnal, física, orgánica, corporal. Hobbes distingue dos tipos de conatos o acciones físicas. Cuando el conato «está dirigido hacia algo que lo causa, es llamado APETITO o

¹² Cit. por VAIHINGER, Hans: “La voluntad de ilusión en Nietzsche”, en *Teorema*, 1980, p. 41.

¹³ *Ibíd.*, p. 41.

DESEO¹⁴, y cuando tiende a apartarse de algo AVERSIÓN». Y continúa: algunos apetitos y aversiones «son innatos [...]. El resto, que son apetitos de cosas particulares, proceden de la experiencia que ha tenido un hombre de los efectos producidos por esas cosas en él mismo o en otros hombres. De las cosas que no conocemos en absoluto no podemos tener más deseo que el de probarlas y experimentar con ellas tentativamente. Pero tenemos aversión, no sólo hacia cosas que sabemos que nos han hecho daño, sino también hacia otras que no sabemos si nos dañarán o no»¹⁵. Es decir, cualquiera que sea el objeto del apetito o deseo de un hombre, «a ojos de éste siempre será un *bien*; y el objeto de su aversión será un *mal*. Y el de su desdén, algo sin valor y despreciable. Porque estas palabras de bueno, malo y desdeñable siempre son utilizadas en relación a la persona que las usa, ya que no hay nada que sea simple y absolutamente ninguna de las tres cosas»¹⁶.

5. El cuerpo es el termómetro del valor; las cosas carecen de valor intrínseco, es el sujeto quién se las atribuye leyendo la temperatura que imprimen a su cuerpo. No hay una relación directa o natural entre los hechos y la significación que adoptan en un contexto particular. El manual estoico de Epicteto ya contiene esta concepción: «Los hombres se ven perturbados no por las cosas, sino por las opiniones sobre las cosas. Por ejemplo, la muerte no es nada terrible, pues, de serlo, también se lo habría parecido a Sócrates, sino la opinión de que la muerte es terrible»¹⁷. Lo cálido y placentero es lo bueno, porque yo lo ambiciono al comprenderlo como útil para la conservación de mi cuerpo. Lo frío y malo es lo que amenaza. Por lo tanto, la base experiencial de las metáforas básicas es la experiencia reflexiva, articulada como narrativa diacrónica de la vida del organismo. La construcción de una biografía del cuerpo mediante metáforas organicistas precipita la ordenación de las distintas metáforas en el eje del bien y del mal, delante/detrás, arriba/abajo.

¹⁴ HOBBS, Thomas: *Leviatán*, Alianza, Madrid, 2001, p. 54

¹⁵ *Ibíd.*, p. 54.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 55.

¹⁷ EPICTETO: *Enquiridión*, Barcelona, Antropos, 1991, cap. XXXV.



El nacimiento (del cuerpo) está al inicio, es radicalmente *primum*, la aperturidad a la vida. Vivir es ascender, progresar del principio al final; es el *summun bonum*, bien de los bienes y fin de los fines, piensan Spinoza y Hobbes. El hombre es puro cuerpo, *res extensa*, y en cuanto lo determinan las leyes físicas de la materia. La norma fundamental de la naturaleza es la conservación: *cada cosa, en cuanto es, se esfuerza por perseverar en su ser*. La «defensa natural» del ser propio es una determinación ontológica, constitutiva de todo ser viviente. Y si la supervivencia tiene fuerza de «ley natural» (*lex naturalis*), la libertad en su acepción positiva es su correlato en el ámbito del «derecho natural» (*ius naturalis*). Un ser es libre cuando gestiona su propio «poder», entendiendo por poder «los medios que tiene [dicho ser] a mano para obtener un bien futuro que se le presenta como bueno»¹⁸. Hobbes reduce con ello el concepto de «lo bueno» absoluto a la vivencia psíquica (individual) de «lo agradable», siendo lo agradable aquello que el sujeto aprehende como útil para “su” supervivencia. Obtenemos en consecuencia que al ser naturalmente libre, el hombre tiene derecho a hacer cualquier cosa que lo ayude a conservar la vida. Si pudiésemos viajar en el tiempo y observar las relaciones humanas previamente a la constitución de las sociedades civiles, veríamos que la justicia prevaleciente es la «utilidad relativa al individuo»; en el estado de naturaleza la legitimidad de una acción depende sólo y exclusivamente del beneficio personal. En aplicación de la ley natural de la conservación, todo lo que el hombre pueda hacer (posibilidad) para preservar su integridad debe (imperatividad) y puede (legitimidad) hacerlo. «La naturaleza nos dio a todos derecho a todo»¹⁹, inclusive dominar a los otros hombres (como instrumentos para mi supervivencia) e incluso aniquilarlos (como rivales en la pugna por los mismos bienes vitales).

La metafórica hobbesiana ilustra nuestra tesis anterior: la vida es “el máspreciado de todos los bienes”, o como suele decirse “mi” tiempo (cada uno de los segundos que dura mi peripecia existencial, que es mía y de nadie más) “es oro”; la vida es el valor más caro (querido) de todos, el valor en función del cual se mide la valía de todos los demás. La muerte es el final de la vida, cronológicamente lo último, y axiológico-metafóricamente lo peor, lo que está debajo y detrás, pues “polvo somos y

¹⁸ *Leviatán*, ed. cit., pág. 83.

¹⁹ Hobbes, Thomas: *De cive*. Madrid, Debate [etc.], 1993, p. 19.

en polvo nos convertiremos”, el punto sin retorno “de dónde no hay vuelta atrás”. Por eso hay que “exprimir” cada instante “como si fuera el último” (porque puede que efectivamente lo sea). A la vida “nos aferramos con todas nuestras fuerzas” (la recibimos con los brazos abiertos”, porque le tenemos “hambre”, según reza la afortunada metáfora unamuniana de la voluntad de vivir); la muerte, en cambio, nos suscita pavor y nos escabullimos de ella a cada momento (“nos echa para atrás”, “nos cerramos en banda ante ella”): «Es evidente que así como nuestro andar es siempre una caída evitada, la vida de nuestro cuerpo es un morir incesantemente evitado, una destrucción retardada de nuestro cuerpo; y finalmente la actividad de nuestro espíritu no es sino un hastío evitado. Cada uno de nuestros movimientos respiratorios nos evita el morir; por consiguiente batallamos contra la muerte a cada segundo, y también el dormir, el comer, el calentarnos al fuego son medios de combatir una muerte inmediata.»²⁰ Lo divino, por siempre-vivo es lo máximamente real (*ens realissimum*) porque es causa de su ser (*causa sui*), un ser necesario, no contingente, y por eso vive en la verticalidad insuperable, el cielo. Los seres finitos habitan en la altiplanicie horizontal del mundo, que es un “valle de lágrimas”; en él nacen de la sucia cópula entre genitales, pecan y mueren, y como pago por ello son deportados ulteriormente “a las profundidades” del universo, el averno, el “sótano de los horrores” donde padecen tormento hasta el día del Juicio Final.

Pues bien, la tesis de este trabajo es que la simbología blanco/negro no sólo es un recurso metafórico especializado o de segundo orden, sino que se cuenta entre las metáforas básicas que configuran la conciencia del sujeto occidental. Nos basaremos en la idea de que en nuestra tradición cultural lo blanco es un correlato simbólico de la vida, como lo negro lo es de la muerte.

6.Si hacemos caso a Lakoff y a Johnson, a Nietzsche y a Hobbes, nuestra inclinación escotofóbica tendrá también su raíz en una experiencia física. Tenemos miedo a la oscuridad porque el negro simboliza la cesación de lo blanco, esto es, la cesación de la

²⁰ SCHOPENHAUER, A. *El mundo como voluntad y representación*, Porrúa, México, 1983, Libro IV, p. 244.



vida, la vida del cuerpo. En el extremo contrario, acusamos una innegable fotofilia desde que tenemos uso de razón porque somos fotobióticos. Amamos la luz, e incluso la veneramos como suprema majestad (véase la ecuación platónica Idea de Bien=Verdad=Belleza=Sol=Dios) porque nuestra percepción nos la muestra blanca (aun cuando en realidad es un haz de los siete colores del arcoíris); y al *input* blanco nuestra caja negra, asesorada por el cuerpo, responde con el *output* vida, vitalidad, posibilidad de vida. Blanco, luz, vida, complacencia física y serenidad anímica (*ataraxia*) son momentos estructurales de una única experiencia semántica. Cuando lo vemos “todo negro” es porque no advertimos señal alguna de esperanza y nos sentimos abocados al fracaso más estrepitoso. El “humor negro” es en sí mismo reprochable, porque vuelve risible esa terribilidad, una circunstancia trágica que contemplada en circunstancias “normales” suscitara compasión, consternación, lástima: una caída horripilante, un tartazo en plano rostro, la corrupción del cuerpo, en definitiva, el dolor, el sufrimiento físico, la muerte. Quién “tiene negro el corazón” es un ser cainita, porque guarda “oscuras intenciones” para con su prójimo, que es su hermano; por eso de la tez oscura hay que desconfiar, una equívoca lección metafórica que el hombre (blanco) aprendió (lamentablemente) una vez muerto el bueno de Abel, y que lo ha ayudado históricamente a establecer las “mejores” prácticas de relación con los “homínidos oscuros” (véase el *Apartheid* norteafricano, el Auschwitz austríaco, el genocidio albanos-kosovar a mano de “los hombres balcánicos”, los serbios, o la devastación de los indios a cargo de los españoles, hijos de Dios, *a mayor gloria de éste*).

Normalmente suele relatarse la experiencia de la muerte como la visión de una luz al final de un túnel, lo cual indica una triple estructuración metafórica de la vivencia escatológica: morir es hundirse (bajar), morir es encerrarse (adentrarse en un túnel), morir es sumirse en la oscuridad. La muerte es el desenlace de nuestra historia personal, el “punto y final”, el fundido a negro (*fade to black*) tras los créditos en la última escena del largometraje (*The End*). Por contra, vivir, al menos como lo hace el *sophós*, piensan Epicuro y Epicteto, es *aisthesis*, progreso lineal-vertical, elevación continua por la escalera dialéctica de Platón que nos lleva más allá del *tópos oratós*, al *cosmos noetós*, bucólico vergel de lo eidético y eterno. La filosofía es una preparación para la muerte, sostiene Sócrates en la *Apología* platónica, porque nos instruye en las técnicas precisas

para liberarnos de la finitud corporal (prisión que encierra al alma, *sóma séma*, según los orfistas), trascenderla *partes extra partes* y bañarnos en la sublime luz del Absoluto. En cualquier caso, se siga la senda que se siga (la del santo, la del sabio, la del anacoreta o la del libertino...), resumido a su mínima expresión vivir es mantenerse vivo, *cura sui*, y este *conatus* es un verdadero “trabajo de chinos”, una “lucha diaria” porque demanda una dedicación y un esfuerzo constantes. “Vivir es luchar”, recalquemos la metáfora, porque “nadie nos regala nada”. El sustento hay que ganárselo, nos avisa tajante el Libro del Génesis: «Al hombre le dijo: “Por haber escuchado la voz de tu mujer y comido del árbol que yo te había prohibido comer, maldito sea el suelo por tu causa; con fatiga sacarás de él el alimento todos los días de tu vida. Espinas y abrojos te producirá, y comerás la hierba del campo. Con el sudor de tu rostro comerás el pan, hasta que vuelvas al suelo, pues de él fuiste tomado. Porque eres polvo y al polvo tornarás”.²¹ Lo cierto es que “las pasamos moradas” para mantenernos con vida, es decir, “nos vemos negros” para salvar a nuestros cuerpos del desfallecimiento, hemos de trabajar “como negros”.

Desde el principio de los tiempos nuestro espacio de habitación es la zona fótica, el lapso que va desde la salida del Sol a su ocaso, de la aurora al crepúsculo. Vivimos en el día solar o el intervalo de horas (en torno a doce) dónde hay luz, porque sólo dónde hay luz (blanca) hay vida. Durante la noche el hombre no vive, duerme. Y dormir es guarecerse en la casa de uno (*my home, my castle*, coreaban orgullosos los *gentlemen* ingleses allá por 1689) junto al fuego o bajo las sábanas, con los postigos de las ventanas bien cerrados, resguardarse del frío afilado de la noche, que no es sino la guadaña de la parca (negra, negra parca, la “mano fría de la muerte” según la tradicional alegoría). A propósito de ello merece la pena desterrar un viejo mito: ¿a qué se debe la imposición del negro como color “oficial” del luto (más aún sabiendo que en ciertas culturas asiáticas esta función simbólica recae en el blanco)? Espontáneamente, o sea, automáticamente (conducidos por el *software* programado por nuestra tradición) repetimos el típico tópico: el negro simboliza el respeto al difunto. Nada más lejos de la verdad. El uso del negro en etapas de velatorio proviene de la superstición de que el

²¹ Génesis: 3, 17-19.

espíritu de los muertos podía volver a tomar posesión de los vivos. Para pasar inadvertidos, los vivos pintaban sus cuerpos de negro cuando estaban de duelo. Ésa es también la razón del luto prolongado que se guarda en España por un familiar fallecido y la causa de la existencia del velo negro, propio de las mujeres, o el casi extinguido luto de solapa, o manga, entre los hombres. En efecto, repárese en que el negro, además de “ocultarnos” a la vista del ánima errante también nos separa de ella, mediando el cumplimiento de la cláusula (metafórica, como no) del contrato matrimonial: hasta que la muerte nos separe. En este sentido, la metafórica convencional, ritualizada y legalizada (el matrimonio como vinculación entre dos personas “de por vida”) se complementa esencialmente con la metafórica cromática, *leit motiv* de este estudio (¿o acaso no se ha pensado ya en que si los cónyuges se distancian gracias al negro es porque anteriormente se unieron a la luz del blanco, impoluto blanco de novia?).

¿Por qué sino calibramos la plenitud vital de un organismo mediante metáforas lumínicas? La plenitud de una vida es el cénit; los mejores años de una vida comprenden la “edad dorada” de la misma; la juventud (“divino tesoro”) es un período fulgurante, brillante; el ocaso de una vida es el periodo de la senectud y finalmente el perecimiento; a colación de lo anterior: no olvidemos que un sinónimo de difunto es “occiso”. Occiso es aquel que “ha perdido la color”, leemos en algunos de los versos nuestros poetas renacentistas, un alma moribunda que se ha sumido en “el sueño eterno”, recordando el título de la primera aventura literaria de ese taciturno (anti)héroe postmoderno de Christopher Marlowe.

Una curiosidad; “nunca” en la jerga de los campesinos alemanes se dice así: “mañana por la mañana” (el día después de una noche sin fin). Pues el occidente es el vértice por dónde se pone el sol, para no volver.

7. Curiosamente la mayoría de los relatos cosmogénicos de la antigüedad coinciden en representar el acto de Creación como el triunfo apoteósico de la luz (el blanco) sobre las tinieblas (negras) tras la metafórica lucha primordial del Dios contra el Maligno:

- «En el principio creó Dios los cielos y la Tierra. La tierra era algo caótico y vacío, y las tinieblas cubrían la superficie del abismo, mientras el espíritu

de Dios aleteaba sobre la superficie de las aguas. Dijo Dios: “Haya luz”, y hubo luz. Vio Dios que la luz estaba bien, y apartó Dios la luz de la oscuridad; y llamó Dios a la luz «día», y a la oscuridad la llamó «noche». Y atardeció y amaneció: día primero»²².

- El faraón egipcio era asimilado al dios Râ, «vencedor del dragón Apofis, en tanto que sus enemigos se identificaban con ese dragón mítico. Darío se tenía por un nuevo Thraetaona, héroe mítico iranio que había matado un dragón de tres cabezas. En la tradición judaica, los reyes magos paganos eran presentados bajo los rasgos del dragón: así, Nabucodonosor descrito por Jeremías (51,34) o Pompeyo en los salmos de Salomón (9,29). [...] el dragón es la figura ejemplar del monstruo marino, de la serpiente primordial, símbolo de las aguas cósmicas, de las tinieblas, de la noche y de la muerte; en una palabra: de lo amorfo y lo virtual, de todo lo que aún no tiene forma. El dragón ha tenido que ser vencido y despedazado por el dios para que el cosmos pudiera crearse»²³.
- Para Hesíodo y los mitos olímpicos el Caos es el «vasto y oscuro» vacío del que surgió la primera deidad, Gea. En el mito pelasgo de la creación, Eurínome (la ‘diosa de todo’) surgió de este Caos y creó el Cosmos a partir de él. Para los órficos era llamado el «vientre de la oscuridad», del que surgió el huevo cósmico que contenía el Universo, a veces mezclado con la «negra noche alada».

La enseñanza que nos transmite la antiquísima sabiduría de los mitos, tomando prestada la expresión de Giambattista Vico²⁴, es que las cosas llegan a ser cuando el Fundamento las diferencia, arrancándolas violentamente del oscuro magma del *Khaós*, *totum et unum* y trayéndolas a la luz resplandeciente de la forma y la identidad²⁵. Desde este punto de vista el ser (*Sein*) y el ser-así (*so-Sein*), realidad y talidad, son indisociables. Como apunta el joven Nietzsche en *El origen de la tragedia*, Apolo es el Dios del esplendor solar, y como tal, da a luz a todas las cosas por la fuerza de la palabra significativa. Apolo dispara los nombres al corazón de las cosas como dispara saetas de su carcaj a sus presas, aniquilándolas al mismo tiempo que las dota de vida; esta ambivalencia de Apolo como prolijo creador y cazador implacable la recoge

²² Génesis, 1, 1-13.

²³ ELIADE, Mircea: *Lo sagrado y lo profano*, Barcelona, Paidós, 2005, pp. 40-41.

²⁴ “La antiquísima sabiduría de los italianos”, en *Obras*, presentación de Emilio Hidalgo-Serna ; introducción de José M. Sevilla ; edición, traducción del latín y notas de Francisco J. Navarro Gómez, Barcelona, Anthropos, 2002.

²⁵ Vid., OVIDIO: *Metamorfosis*, edición y traducción de Consuelo Álvarez y Rosa M^a Iglesias, Madrid, Cátedra, 1995.



meridianamente el conocido verso: *del arco el nombre es la vida, la obra la muerte*²⁶. El reluciente patrón de las artes plásticas comunica al ignorante mortal el *kánon* del *kósmos* a través de enigmas, hablando por la boca de su vicario, el oráculo de Delfos: “conócete a tí mismo” y actúa en consecuencia, “sé tú mismo”, no quieras exceder los límites de tu forma, no quieras ser más ni menos de lo que corresponde ser, no quieras ser un otro para contigo. El precepto delfico-apolíneo es el evangelio de la *mesotés* aristotélica, la consagración de la *sophrosyné* (control, moderación, medida) como *areté* suprema. El *pán métron* es el *principium individuationis*, y cuando el hombre administra su cuerpo y su alma observando tal precepto alcanza la máxima excelencia ética, la libertad (*eleuthería*), y se convierte en *aristós*, *kalós kai agathós*, un ejemplo de “humanidad” para sus convecinos. El ideal griego de *humanitas* es el ciudadano varón, y su antítesis el esclavo, porque la cualidad distintiva del *cives* es la libertad. El ciudadano es libre porque es dueño de sí. Autodominio significa aquí autodisciplina, capacidad para aprehender racionalmente el modelo administrativo tipificado por la naturaleza y filtrar los usos de la mismidad a su través: «Fíjate ya, desde ahora, un carácter y un ideal de conducta, al cual te mantendrás firme ante ti mismo y cuando te halles entre los demás hombres»²⁷. La verdadera felicidad, aquella a la que aspira el sabio, es la serenidad del alma (*ataraxia*), fruto de la vida prudente (*phrónesis*): saber qué nos es posible, y quererlo, saber qué nos es imposible, y no quererlo, y saber qué nos es necesario, y resignarnos ante ello. La meditación racional (*meleté*) es la práctica por la que el hombre dilucida estas certezas: suspender el advenimiento del mundo, retrotraerse a la ciudadela interna y hablar con uno mismo hasta *convencerse juiciosamente de lo que hay que hacer*²⁸. Tenemos por consiguiente que la metáfora antropológica de la Grecia clásica (*ánthropos zoón lógon éjon*) marida el significado de los términos “hombre” (*ánthropos*) y “razón” (lógos) y los subsume bajo un tercer concepto: el “ciudadano” (*cives*), pues, asevera Aristóteles en su *Ética*, el hombre no pudo alcanzar la perfección extramuros de la ciudad.

El código apolíneo, o mejor dicho, el principio deontológico de individuación justificado mediante la metáfora de la luz, también está presente en el fatalismo de

²⁶ COLLI, Giorgio: *El nacimiento de la filosofía*, Barcelona, Tusquets, 1994, p. 43.

²⁷ *Enquiridión*, Barcelona, Anthropos, 1991. Capítulo XXXIII.

²⁸ *Ibid.*, capítulo XXXV.

Spinoza y Séneca. Su consejo es conciso: aprende qué es lo que puedes hacer, y hazlo; aprende qué te es imposible hacer, y abstente de ello. Porque la autenticidad ontológica es la verdadera consigna de la libertad: quiere únicamente allí dónde puedas. El sabio es un “iluminado”, está arrebatado por la *manía* tética, enajenado (puesto-en-alguien-ajeno: en el Dios, deificado), inmiscuido en una suerte de “lúcida embriaguez” que le permite ver las cosas con una “claridad” diáfana como “ojo puro del mundo”, según la expresión de Schopenhauer. La Verdad mayúscula que abre esta superconciencia escapa a la comprensión del *profanum vulgus*, de ahí que al genio suele confundírsele con el loco. Quién tiene una mente “pre-clara” pre-vé lo que va a suceder en el futuro y se prepara en consecuencia, y como dice el refrán “hombre precavido vale por dos”. Quién sabe lo que ha de hacer “tiene las ideas claras”, a diferencia del “bruto”, obtuso o corto de razón, cegado por las tinieblas de la tradición, la superchería y el oscurantismo.

8. La metafórica delfico-apolínea ha calado hondamente en el habla y el pensamiento occidentales, cristalizándose en la expresión “dar a luz” y generando toda una ética de la responsabilidad individual, respectivamente. Cuando una madre “da a luz” a su hijo lo trae al mundo, lo separa de su organismo (arrancándolo de su entrañas) y lo condena a ser sí mismo, una persona autónoma, a asumir su «soledad radical», parafraseando la conocida metáfora de Ortega y Gasset. Sin embargo, bajo el opaco manto de la noche “todos los gatos son pardos”. Allí dónde no haya una *Lichtung* central que ordene la fenomenalidad y traiga a presencia cada ente en cuanto ente, siéndose a sí mismo, reina la orgiástica anarquía anunciada por Paul Feyerabend²⁹. *Anything goes*; todo vale, pues en el vacío legal de la madrugada, los severos jueces de la conciencia y la razón duermen y las cosas aprovechan la tesitura para emanciparse de su *érgon* natural, callan el dictado de su *entelequia* y danzan a cualquier lugar, a tierra de nadie, como ménades furiosas y extasiadas, ebrias del erótico narcótico del azar, dibujando con su cuerpo desnudo el curso de improbables órbitas excéntricas (*excentrische Bahn*), como poetizaba trágicamente (el loco de) Friedrich Hölderlin. Si nada tiene que ser como nada todo puede ser como todo. Este caótico desenfreno noctámbulo (muy muy oscuro) es el

²⁹ Vid. FEYERABEND, Paul: *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona, Ariel, 1974.

estado de naturaleza hobbesiano, dónde no existen un *tuum* y un *meum* definidos, y la frontera dónde termina lo mío y empieza lo tuyo están [co]fundidos en una irreverente e injusta de-formidad. Cuando lo pintamos todo de negro, como el [anti]héroe de los *Rolling Stones*, nos entregamos a la pletórica decadencia nietzscheana, al pesimismo de los fuertes, de los duros, de los viriles vástagos del macho cabrío, que, rebosantes de energía, se resisten a seguir la senda ovina del humilde Crucificado (“cargar sobre las espaldas la cruz de cada uno”). Nosotros nos deleitamos en cruzar el Rubicón de la Diferencia, pese a quién pese, bajo cualquier coste, y anhelamos la Antítesis sin Síntesis, negatividad permanente sin la expectativa hegeliana de un Santo Domingo de Resurrección. Ondeamos la bandera (negra) del anarquismo (*no master, no god*) porque no nos basta un nombre propio, queremos serlo todo y a la vez, queremos matar al sesudo de Lord Chandos³⁰ de un severo dolor de cabeza, o mejor aún, decapitarlo a bocados como al acéfalo de Bataille, para que no pueda seguir fracturando la amorosa unidad-continuidad-comunidad del ser con sus finitos nombres, sus adjetivos (posesivos) y sus restrictivos signos de puntuación.

Lo afirma Don Miguel, no nosotros: «cada hombre es, en efecto, único e insustituible [...] Cada uno de nosotros [...] vale por el universo entero».³¹ Yo soy [lo que soy] yo, ya que mi designación ontológica posee un fundamento inmanente: yo soy desde mí, por mí, para mí. Para ser ese uno irrepetible e irreductible que yo soy, deben darse dos circunstancias: primero, que yo sea igual a mí mismo, y, segundo, que yo sea distinto de lo que no soy. La *conditio sine qua non* de la significación ontológica es la oposición, lo mismo que es la otredad para la mismidad o la alteridad para la yoidad. La autoconciencia reporta un sumo «goce»³², toda vez que el yo se aprehende como yo, pero simultáneamente el yo aprende que es idéntico a sí mismo no siendo lo que no es.

³⁰ La *Carta de Lord Chandos*, escrita por el poeta austriaco Hugo von Hofmannsthal en 1902, es la misiva ficticia en la que Philip, Lord Chandos, hijo menor del Earl of Bath, se disculpa ante el filósofo Francis Bacon por su total renuncia a la actividad literaria. Su razón era simple y demoledora, cuasi patológica: las palabras habían dejado de aludir para él a realidades “discretas”, concretas o estancas, porque su experiencia de la realidad era absolutamente continua, abortando *in statu nascendi* cualquier intento del lenguaje por introducir en ella hiatos o acotaciones. Así, Chandos enmudecía no por “defecto” (de contenido) sino por “exceso” o “saturación” (de intuición), incapaz de designar algo en cuanto “individuo” numéricamente no idéntico de todo lo demás.

³¹ UNAMUNO, Miguel de: *Del sentimiento trágico de la vida*, Madrid, Espasa Calpe, 1997, p. 302.

³² *Ibid.*, p. 193.

Esta es la primera causa del «sufrimiento», la primera escisión que hiere a la conciencia. yo soy ése en concreto que está siéndose aquí y ahora, ocupando continuamente un espacio y un tiempo -impidiendo indirectamente que los ocupe cualquier otro yo posible- y manteniendo una conciencia continuada de dicha ocupación. Luego, tan cierto es que actualmente existo como que dejaré de existir en el futuro. Yo soy el que *nace, sufre y muere*³³. Yo soy único. Pero, eso sí, no puedo ser más que yo, eso, sea lo que sea, que me mantengo siendo aquí y ahora por más instinto de invasión que mi narcisismo extasiado anhele³⁴. Sin embargo “con razón, sin razón o contra ella, no me da la gana de morirme. Y cuando al fin me muera, si es del todo, no me habré muerto yo, esto es, no me habré dejado morir, sino que me habrá matado el destino humano. Como no llegue a perder la cabeza, o mejor aún que la cabeza, el corazón, *yo no dimito de la vida; se me destituirá de ella*³⁵. Aquí tendría mucho que decir el fenomenólogo Edmund Husserl; por poder nuestra conciencia está capacitada para hacerse cargo de cualquier cosa, de cualquier cosa excepto una, su propia negación (de la conciencia). No podemos concebimos como no existiendo³⁶. Sé a ciencia cierta que *no puedo* ser para siempre, pero siento con todas mis fuerzas que *debería* ser para siempre. Me muero y no quiero morirme; y lo manifiesto con digna impertinencia: ¡no me da la gana morirme!³⁷ ¿Acaso yo llego a ser con el único motivo de dejar de ser?, ¿acaso el ser es sólo para la Nada? Lo generado subsiste, persiste, se prolonga, lucha, y luchando, se desgasta, se degenera hasta el momento de su corrupción definitiva. Junto a la fecha de nacimiento figura bien detallada la de fallecimiento, junto al día, hora, minuto y segundos exactos de envasado los respectivos de caducidad. Yo digo de mí *ego sum*, poniendo entre paréntesis el participio *mortuus*: “hay [...] que sentir y conducirse como si nos estuviese reservado una continuación sin fin de nuestra vida terrenal después de la muerte, y si es

33 *Ibid.*, p. 57.

34 “Porque para mí, el hacerme otro, rompiendo la unidad y la continuidad de mi vida, es dejar de ser el que soy; es decir, es sencillamente, dejar de ser. Y esto no; ¡todo antes que esto! (...) ¡Yo, yo, yo, siempre yo! (...) Lo singular no es particular, es universal”. *Ibid.*, p. 30-31.

35 *Ibid.*, p. 146.

36 *Ibid.*, p. 91.

37 “No quiero morirme, no; no quiero, ni quiero quererlo; quiero vivir siempre, siempre, siempre, y vivir yo, este pobre yo que me soy y me siento ahora y aquí, y por esto me tortura el problema de la duración de mi alma, de la mía propia”. *Ibid.*, p. 64.



la nada lo que nos está reservado, no hacer que esto sea una justicia”.³⁸ El hambre de inmortalidad que nace del sentimiento trágico de la vida significa pues un deseo de Dios, pero ello no va unido a una voluntad de absorción o integración disoluta en Él. Unamuno (trasunto de mí, y también de ti, lector/a, de él y de ella, de ést@s, de és@s y de l@s de más allá) no quiere morir, y en eso es esencialmente anticristiano; tampoco se consuela con la resurrección, y ello configura su particular ateísmo místico. Lo que Unamuno (yo/tú/él/ella) quiere es ser [como] Dios sin perder lo que tiene de personal, su identidad yoica (alma y cuerpo). Se trata de ser-me-yo («instinto de conservación») y al mismo tiempo ser [lo] todo («instinto de invasión») por siempre («ansia de inmortalidad»).

9. Montesquieu consolidó la definición “iluminista” de la libertad contra la “oscura” ambición unamunianana de ubicuidad, y lo hizo mediante una metáfora posibilista muy citada en la historiografía política: *libertad es la capacidad para hacer lo que deberíamos querer*. Este es sin duda un ejemplo paradigmático de cómo la modulación metafórica de nuestra experiencia y nuestro lenguaje canaliza nuestra praxis, no sólo en la esfera privada sino también a nivel común o político. La tesis de Montesquieu dimana de un razonamiento claramente vehiculado por metáforas de distinto orden. En primer lugar se alimenta de la refutación platónica del igualitarismo propugnado por el iusnaturalismo estoico, y la consecuente división del *phylum* humano en subgéneros con distintas alturas ontológicas. En *La República* anticipa Platón la concepción medieval de la estructura social como una pirámide, al extrapolar al ámbito de lo político su metáfora del alma como facultad tripartita (concupiscible, irascible y racional). En la base del triángulo social se encuentran los hombres de naturaleza inferior, compuesta de “metales pobres” (hierro); su cúspide la copan los hombres con la naturaleza más elevada, obrada con los “metales nobles”, plata unos y oro otros. El principio teórico que preside la teoría político-social de Platón es su metáfora de la justicia: «justo es que cada parte de un todo cumpla con su cometido». Ya lo dijimos antes: hay justicia allí donde la *praxis* de cada cosa se adecua a lo que le prescribe su *essentia*. En consecuencia, quién nace para trabajar, el *laborator*, habrá de trabajar, porque su virtud radica en la templanza. Quién nace para guerrear, porque está dotado de la fortaleza

³⁸ Ibid., p. 293.

física y psíquica pertinentes, habrá de dedicarse al negocio de la guerra, pues su virtud es la valentía. Y por último, quién nace agraciado con el don de la sabiduría, está abocado a gobernar a los demás; el filósofo es el rey por derecho legítimo, quiera éste o no. Porque sólo quién ha advertido cómo es la ley suprema del universo (*lex naturalis*), continúa Cicerón³⁹, puede organizar la *civitas* a su imagen y semejanza, arbitrando leyes (*nómoi gráphoi*) que la reproduzcan.

La cuestión que aquí interesa es que ciertos postulados metafóricos pueden llegar a justificar satisfactoriamente de cara al auditorio histórico un orden político en principio tan impopular como el despotismo. Incluso el propio Hobbes, uno de los más acérrimos detractores de la retórica, se auxilia en metáforas para legitimar una autoridad política absoluta. Para entender su estrategia argumentativa es preciso plantear resumidamente el ideario de sus adversarios, los Radicales puritanos, promotores de la Revolución Inglesa. A diferencia de la secta presbiteriana, apegada a la ortodoxia calvinista, el puritanismo independiente se refugiaba en la doctrina intelectualista de Lutero, quién, aún sin llegar a creer en la necesidad de la salvación universal, sí que confiaba en su posibilidad⁴⁰. Todo inglés tenía la redención al alcance de la mano, sólo bastaba con que se arrepintiera de sus pecados pasados (*metanoia*⁴¹), se humillara ante la potestad incontestable de Dios, prestando oídos a su palabra y obrando en consecuencia (*epistréfein*⁴²). Por consiguiente, la cuestión decisiva no era ¿qué quiere Dios de mí?, sino ¿cómo puedo distinguir entre la palabra humana, que expresa los

³⁹ Vid., CICERÓN, Marco tulio: *Sobre la república*, introducción, traducción, apéndice y notas de Álvaro D'ors, Madrid, Gredos, 2002.

⁴⁰ Consecuencia de reconstruir la doctrina de la predestinación a partir de la idea de omnisciencia como atributo de Dios. Dios conoce de antemano todas las acciones futuras de los hombres (*presciencia*), pero esta previsión no implica que dichas acciones no se efectúen libremente. No se puede decir, según San Anselmo, “Dios prevé que yo pecaré o no pecaré”, sino “Dios prevé que yo pecaré o no pecaré sin necesidad”. Tanto si peco como si no peco, ambas acciones serán libres. La Gracia divina hizo al hombre libre, y el hombre es libre porque tiene libertad de elección (*libertas est potestas*). Dios no ha puesto en el hombre una tendencia innata hacia el bien o hacia el mal, sino que le otorga la libertad como “arbitrio de indiferencia” (*libertas indifferentiae*), capacidad para decidirse indiferentemente entre el bien y el mal. Por consiguiente, cuando Dios predestina a unos a la salvación y a otros a la condenación lo hace basándose en la presciencia, es decir, en el conocimiento previo de todo cuánto sucederá libremente. Son predestinados a la salvación solamente aquellos cuya buena voluntad, libremente adquirida, Dios conoce de antemano, por lo que deja la salvación en manos de los hombres.

⁴¹ Etimológicamente: penitencia, cambio de mente o renuncia al hombre «viejo» y «carnal», según palabras de San Agustín en *La ciudad de Dios*.

⁴² Conversión por la que el hombre se vuelve hacia Dios e inicia una vida «nueva» y «espiritual», en rigurosa observancia de sus preceptos.

intereses subjetivos del hombre⁴³, y la palabra divina, que expresa la voluntad de Dios para con los hombres? La solución era el «sacerdocio universal». El apoyo de Lutero eran unas controvertidas palabras de San Pablo, que definían a la comunidad universal de los cristianos como «un sacerdocio real y un reino sacerdotal». La comunicación entre Dios y su *creatura* es directa, por lo que cada creyente es su propio sacerdote sin necesidad de ninguna ordenación especial. En alusión a la Biblia, Lutero llegó a afirmar que «no se ha escrito en la tierra ningún libro más claro». A la Verdad del Texto se llega personal e introspectivamente, descendiendo de la letra al espíritu, ahondando en la conciencia personal tras los pasos de Dios, que convoca al cristiano desde su fuero interno como una voz nítida. Así pues, el hombre cristiano es el hombre verdaderamente libre y bueno, porque sólo él participa de la verdadera fe, cuál es la de buscar dentro de sí la norma de la vida recta y virtuosa, prescrita por Dios. Vemos entonces que la teología puritana equiparaba libertad personal, autenticidad existencial y piedad cristiana, en otras palabras, libertad positiva (autodeterminación) y libertad de conciencia. De esta ecuación resulta lo que los historiadores llaman la “Ley del pecado”: obrar en conciencia es obrar virtuosamente, obrar contra la conciencia propia es pecar: «las buenas obras no hacen un buen hombre, sino que un buen hombre hace buenas obras». De acuerdo con esto, todo hombre poseería, ley de Dios mediante, un señorío “natural” y absoluto sobre su persona, que nada ni nadie puede menoscabar y mucho menos suprimir. El concepto de soberanía popular encontraba así su último sustento no en argumentos de orden político sino en las razones irracionales, retóricas, de la fe (*credo quia absurdum est*). No obstante, podría alegarse la tesis pesimista del calvinismo: el hombre es un ser vil y si se le deja en libertad hace el pecado, condenando su propia alma y dañando a sus congéneres. Consecuentemente, desde el punto de vista de la caridad cristiana es preferible que las autoridades morales administren la libertad de los hombres en su lugar. Así se expresa el propio Hobbes. La infancia salvaje es la «guerra de cada hombre contra cada hombre» (*bellum omnia*

⁴³ «Es preciso que hagamos uso de la razón y el juicio para discernir entre los dones naturales y los sobrenaturales, y entre los sueños y visiones que son naturales y los que son sobrenaturales. Y, en consecuencia, necesitan los hombres ser sobremanera circunspectos y cautelosos a la hora de obedecer la voz de un hombre que, pretendiendo ser profeta, nos requiere que obedezcamos a Dios siguiendo un camino que él, en nombre de Dios, nos dice que es el camino de la felicidad. Pues quien pretende enseñar a los hombres el camino de una felicidad tan inmensa, pretende también gobernarlos, es decir, dirigirlos y reinar sobre ellos, lo cual es cosa que todos los hombres desean de un modo natural; y eso hace que sea sospechoso de ambición e impostura». *Leviatán*, ed. cit., pág. 362.

omnes)⁴⁴. La vida del hombre en el estado de naturaleza es «solitaria, pobre, desagradable, brutal y corta»⁴⁵. Allí dónde no rija la ley coercitiva dictada por una autoridad absoluta la vida no está asegurada, y no cabe más que guardar un miedo permanente a ser agredido, esclavizado e incluso muerto a manos de otro. Probablemente ése fue el razonamiento que condujo a los antiguos a constituir la primera *civitas*. El cálculo es simple, evidentísimo, asegura Hobbes, para cualquier razón sanamente ejercitada: ¿acaso no es preferible contentarse con una libertad restringida, pero “posible”, antes que codiciar una libertad ilimitada pero que nos convierte a unos en siervos de otros, y lo que es peor, en víctimas suyas?

Yo no soy libre en la medida en que otros me impiden hacer lo que yo podría hacer si no me lo impidieran⁴⁶. Y para sortear la tendencia natural del vecino a coaccionarme absolutamente he de consentir la coacción parcial de la ley civil, cuya función es coaccionar a los que coaccionan, privándoles la libertad de restar libertad a sus prójimos. Preventivamente amenazando con el castigo físico, *a posteriori* ejecutando dicho castigo. La conclusión de Hobbes es controvertida, pero consistente: para asegurar la libertad de todos los hombres hay que reducir los márgenes de la libertad general, porque sólo una libertad limitada es duradera, segura o real: «cuanto más extenso sea el ámbito de esta ausencia de interposición, más extensa será mi libertad»⁴⁷.

Esta cadena de deducciones desemboca finalmente, opina Hobbes, en la justificación del absolutismo como mejor forma de gobierno. Siguiendo a Maquiavelo, y, curiosamente, en sintonía con el consecuencialismo defendido por demócratas convencidos como los *levellers* John Milton o Henry Parker, Hobbes cifra en la *salus populi* el objeto de la acción política. Los actos del gobierno de una nación deben regularse por la «razón de estado», suerte de moral pública basada en un único cálculo:

⁴⁴ *Leviatán*, ed. cit., pág. 112.

⁴⁵ *Ibid.*, pág. 115.

⁴⁶ Berlin, Isaiah: “Dos conceptos de libertad”, en *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid, Alianza, 1988. Pág. 191.

⁴⁷ *Ibid.*, pág. 193.



facilitar el mayor bien al mayor número de personas. Hobbes dará un paso más, poniendo las bases de lo que será un siglo después el despotismo ilustrado. No es que la *salus populi* sea un trabajo encargado eventualmente al gobernante, sino que el gobernante es el único capaz de desempeñar exitosamente dicho trabajo (*salus populi solus rex*). Los súbditos son, redefiniendo la metáfora metálica platónica, “menores de edad”, porque poseen naturalmente el poder pero no pueden administrarlo libremente por sí mismos, pues ello repercutiría en su propio perjuicio (*bellum omnia omnes*). De este modo, la autoridad del soberano es patriarcal; el jefe del estado es el gran benefactor de su pueblo, que gestiona sus poderes de la mejor manera posible, por su bien pero sin su participación: «todo para el pueblo pero sin el pueblo». Como un sublime Padre, el soberano sabe mejor que sus hijos qué es lo mejor para ellos y cuáles son los medios más eficaces para obtener dichos bienes; éstos deben limitarse a obedecer sus preceptos sin cuestionarlos. Sin embargo, la obediencia absoluta a la autoridad política que se exige al súbdito dentro del estado no lo sume en el servilismo ni la esclavitud. Pues lejos de actuar para su propio beneficio, cosa que sí hacen los súbditos en su vida privada, el soberano hobbesiano es, reiterémoslo, un representante fidedigno del pueblo, o, según una metáfora convencional de nuestro habla, su “humilde servidor”; aunque a veces tome medidas ingratas al pueblo siempre obra con la *salus populi* como horizonte. De hecho, la única forma en que el hombre puede disfrutar de una libertad real es obedeciendo a las leyes de su comunidad, por dos razones. Primero, porque la ley civil se la impone el ciudadano a sí mismo, mas indirectamente, y un imperativo autoimpuesto no es coercitivo, sino la forma propia de la libertad, apuntaría Kant⁴⁸. Segundo, porque la ley civil no impide al ciudadano organizar su vida privada de la manera que le plazca, evita que otros le arrebaten tal derecho, lo que implica colateralmente la necesidad de que el poder establezca las directrices de un pensamiento único (favorable a la paz común) y censure toda disensión ideológica (ideas que pongan en peligro la paz común, alentando a la disgregación y el enfrentamiento entre los hombres). Al pueblo no le es lícito obligar al soberano a legislar según sus opiniones (que son siempre egoístas), como pensaban los teóricos del contractualismo democrático (Milton, Parker, etc....), y mucho menos revelarse por esta causa, sino que

⁴⁸ Vid. KANT, Immanuel: *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, versión castellana y estudio preliminar de Roberto R. Aramayo, Madrid, Alianza, 2005.

es su deber acatar las leyes sin cuestionarlas, confiando en que redundan en el mayor bien posible para todos. Todos los deberes de los gobernantes se encierran en este único: la ley suprema es la salvación del pueblo⁴⁹. El gobernante ha de redactar las leyes civiles interpretando las leyes naturales, procurando que las reproduzcan con la mayor exactitud posible; pues su misión es asegurar que la *pólis*, en cuanto microcosmos artificial, funcione de acuerdo a las leyes con que Dios regula el macrocosmos natural, como ya sostenían Platón y Cicerón. Por lo tanto, el soberano debe esforzarse porque su interpretación de las leyes naturales o leyes de Dios sea fidedigna, no adulterada por intereses subjetivos. Sin embargo, añade Hobbes, el hecho de que esta interpretación sea más o menos afortunada no afecta lo más mínimo a su carácter normativo. Al súbdito le es debido observar la ley civil como si esta fuera una reproducción exacta de la ley natural o ley de dios, sin entrar a valorar su legitimidad, pues relativizar la autoridad es cancelarla por completo.

10. Si la luz, como principio (metafórico) de ordenación, era condición de posibilidad de la vida, el negro, que es la ausencia de luz visible, será por ende anulación de dicho principio, símbolo de la imposibilidad de la vida. Alegóricamente, los contrarios son recíprocamente “como el día y la noche”, se repelen (como el símil “agua y aceite”) pero al mismo tiempo se necesitan. La vida (blanca) suele quedar representada en el imaginario colectivo de nuestra tradición como un ciclo, rectilíneo o circular, un decurso o progresión *ex nihilo* (desde la nada, oscuridad) hacia la Nada. Esta dualidad metafórica esencial está ejemplarmente representada en el diagrama chino del *taiji*. La parte oscura representa el *yin*, y la parte clara el *yang*. La línea que las separa no es recta, sino sinuosa, significando el equilibrio dinámico entre ambas potencias y su continuo entrecruzamiento. Los puntos de distinto color en la extensión contraria simbolizan la copertenencia de las fuerzas absolutas, que, por ello mismo, dejan de ser absolutas. En armonía con la conciencia mítica griega, la dualidad metafísica china esquiva sutilmente cualquier simplonería maniqueísta y nos invita a descubrir la complementariedad de los contrarios. Apolo y Dionisos son hermanos, y cuando Apolo en el invierno se marcha a la Hiperbórea deja el oráculo de Delfos a Dionisos.

⁴⁹ *Leviatán*, ed. cit., pág. 113.



El blanco es positividad generosa, el fondo etéreo indeterminado (blanco inmaculado) por mor del cuál las cosas llegan a ser (sí mismas) por contraste, determinándose (la mancha [mácula] del negro sobre blanco). El negro es un *collage*, alotropía, pura negatividad por acumulación desordenada, pues es tanto la ausencia del color como la acumulación de todos los pigmentos. Una catacresis de cuño reciente, la figura lingüística “agujero negro”, refrenda esta tesis. Un agujero negro no es vacío matérico, sino un cuerpo tan denso que ni la luz puede escapar de él. La semántica metafórica del negro como señal de la muerte también alcanza a la vexilología. La bandera de este color, conocida como “Jolly Roger”, era izada por los piratas de Europa y América para avisar que no daban ni esperaban cuartel (*No Mercy; Take No Prisoners*).

Pero recordemos esto: el “miedo” al negro absoluto no es el *horror vacui* del barroco, sino que responde a un acceso de agorafobia; la inquietud que despierta la oscuridad indeterminada en el ánimo del europeo no es tanto turbación ante la nihilidad (no-ser) como desazón apeirofóbica, trance epiléptico inducido por la sobreexposición al devenir frenético de los tiempos, terrible sensación de precariedad y vulnerabilidad ante la irrupción desmesurada del Ser (todo y a la vez). En este sentido, el color negro se revela como metáfora existencial del vértigo ensayado teóricamente por el futurismo italiano ante la simultaneidad de la perspectiva múltiple en lugar del *desasimiento* místico (*khenosis*), que es el vacío de toda perspectiva gnóstica (*docta ignorancia* de Nicolás de Cusa, la *apofática* del Pseudodionisios Areopagita) y el desprendimiento de toda posibilidad ontológica (recuérdese los versos de San Juan de la Cruz: “muero porque no muero...”). El verdadero pavor es el terror pánico, afirma Ortega y Gasset, ése que sobreviene cuando se nos cae la casa en que estábamos instalados, y no sabemos a qué atenernos. Fríos y temblorosos, desguarnecidos neandertales privados de un abrigo en la roca, de una cueva o una choza, tiritantes cachorros hambrientos a la intemperie de la noche de los tiempos, anegados por la ceguera de la ignorancia siempre con la cabeza vuelta, temiendo la agresión de una daga traicionera por la espalda. El pavor orteguiano nos invade cuando perdemos la clave para interpretar el mundo (y a nosotros mismos, ocupando una plaza dentro de él), darle un sentido a la historia y maquillarla como “proceso”/“proyecto”, salvándola del azaroso devenir sin por qué.

Pero esta embriaguez nocturna resulta dichosa, sádicamente, a fuerza de ser terrible. El mundo se nos viene encima porque hemos perdido la cabeza, “hemos perdido el norte y nos da igual ocho que ochenta”. Se nos caen los palos del sombrero, o sea, resquebrajamos el Velo de Maya, pretencioso simulacro que hacía las veces de red para funambulistas torpes, y nos damos de bruces con un único rostro poliforme y a la vez con-forme; sólo en la inquietante opacidad de la noche dionisiaca somos capaces de transportarnos a lo más profundo, la Unidad Primordial (*Ur-Eine*). De día vivimos, en la consciencia. De noche “dormimos” para nuestra consciencia, nos emborrachamos y caemos en la *hamartia* aristotélica, cometemos el "trágico error" de querer hacer lo que no puede hacerse. Clandestino, ilegal es el fruto de nuestro pecado. Comerciamos con nuestras expectativas “normales” (en un mercado “negro”, qué si no) por unas pocas monedas que luego cambiaremos por más ambrosía que nos borre cualquier idea que aún resida en nuestra cabeza, dejando así vía libre a la pura sensación (sin-razón); “dinero negro”, por supuesto.

Según la *Teogonía* de Hesíodo, la Noche (Nix), nacida del Caos, engendró con su hermano Érebo a Éter (‘puro brillo’) y Hemera (‘día’). Más tarde, por sí misma, la Noche parió a Momo (‘sarcasmo’), Ponos (‘pena’), Moros (‘destino’), Tánatos (‘muerte’), Hipnos (‘sueño’), las Hespérides, las Keres y las Moiras, los Oniros, Némesis (‘venganza’), Apate (‘engaño’), Geras (‘vejez’), Eris (‘discordia’) y Oizís (‘angustia’). Por eso Pausanias llamaba a Dionisos *Nyktelios*, el ‘nocturno’. Como el cuadrado negro de Malévich, de 1915, el dios danza frenético, infringiendo el compás normativo de Apolo, hasta eclipsar el sol con su velludo cuerpo de Minotauro. En lugar de “un sol de justicia”, porque lo justo (*diké*) es que el ser sea, y que el no ser no sea (Parménides), triunfa la deliciosa sombra de la tarde más tardía, casi noche, que es un parche en el ojo del freudiano Superyó castrante y censor. Por eso, en la tarde, la tarde sombría, cuando ya no cae sobre nuestras nuca la nauseabunda (parafraseando a Sartre) atención del otro-carabina-autoridad (autoritario), se desatan los instintos sin temor a la reprobación paterna, estallando el universo todo en un *maremagnum* orgiástico, cediendo el recto protocolo de la moderación frente a la erótica desenfadada que genera un *mundo sin objetos* (*Gegenstandlosewelt*), un desierto de la individualidad



y la concreción dónde todo penetra y es penetrado por todo; piénsese en una pescadilla que se muerde la cola a sí misma, o alguien que se toca la mano izquierda con la derecha por la espalda. Queremos serlo todo, ser lo que nos está vedado por nuestra condición de finitos mortales. He aquí el significado oculto, metafórico, y no por ello accesorio, de lo negro: la *hybris*, la desmesura, el *páthos* de la pulsión descontrolada, el poder y el excesivo apego a uno mismo. En los convulsos tiempos de la Alemania nazi, en los círculos esotéricos la “potentada” etnia aria rendía culto al sol negro, *Schwarze Sonne*. También llamado *Sonnenrad* (“Rueda Solar”), fue el emblema de la Fuerza Aérea Alemana de la Segunda guerra mundial. El astro representaba la exaltación “naturalista” del individuo, que, emancipado de toda injerencia sobrenatural, debía (y podía) valerse de sus propias potencias e instintos para resolver los escollos de su existencia y labrarse así un destino que le pertenecería de manera absoluta e incuestionable.

11. Precisamente si de algo hay que morir hoy en día, no será de hambre, sino de un descomunal empacho. Como el asno de Buridán, cuya finita conciencia (o sea, mente bruta, burra, aburrida o somnolente, hierática en el mar negro de la sinrazón), el hombre del siglo XXI está abocado a fallecer de inanición, no porque le falte el pan que llevarse a la boca, sino por su incapacidad de decidirse entre las mil y una variedades ofertadas en ese escaparate de la gastronomía mundial que es el pequeño supermercado de la esquina. Hoy no morimos de hambre, repitámoslo, sino de cáncer, porque lo que nos mata no es la privación (¡bendita revolución sexual!) sino el exceso y la saturación, la obesidad mórbida provocada por la ingesta pulsional de modelos del sí mismo (pre)fabricados en serie, cuáles confecciones *prêt-à-porter* o *delicatessens* de un *fast-food*: de la parrilla a su estómago sin pagar peajes, sin atascos ni colas de espera (ya se la hacemos nosotros por usted); ése es el *éros* patológico del capitalismo, pensaban los neomarxistas frankfurtianos Herbert Marcuse⁵⁰ y Thomas Kuhn⁵¹. *El futuro es ahora*: avanzar o morir, decidirse o morir. Porque “estar a la última” es, según la voz inglesa, estar “in”. Estar “out” es estar fuera de onda, fuera del juego (*game over*), mordiendo el polvo como los perdedores, o mejor dicho, observando como el polvo se le acumula a uno sobre el lomo, como se acumula sobre el lomo de los muebles pasados de moda;

⁵⁰ Vid.: *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología en la sociedad industrial avanzada*, Barcelona, Ariel, 1987.

⁵¹ Vid.: *La estructura de las revoluciones científicas*, México [etc.], Fondo de Cultura Económica, 2006.



poco más o menos, lo mismo que criar malvas. Y es que quizá seamos menos post-modernos de lo que pensamos y tenga razón Romano Guardini⁵² cuando afirma que la nuestra no es la era posterior a la modernidad sino el siguiente capítulo en su manual de metarrelatos. No puede dudarse de que hemos heredado de nuestros ancestros modernos el culto a la *sacra iuventus*, la modernidad es el valor *par excellence*, o mejor dicho, es el genuino metavalor. Valioso se dice de aquello que tiene la virtud de ser moderno; ésa es la metáfora central que orchestra la política, la cultura y la autoconciencia contemporáneas: *sed jóvenes, sed resplandecientes, no miréis atrás, ni abajo, sólo adelante, siempre adelante. El futuro está a la vuelta de la esquina*

⁵² GUARDINI, Romano: *El fin de la modernidad*, Madrid, PPC, 1995.

La ciudadanía en Europa

Julían Arroyo

Madrid, España

Eurídice representa la red europea de información en educación. Con el presente documento se centra en el estudio comparado de la Ciudadanía en treinta países europeos, según afirma el Comisario de Educación, Ján Figel', en la página 3. Más concretamente, se trata de un estudio muy completo sobre esta materia, que se realizó en el año 2004-5. La valiosa información que ofrece hay que interpretarla desde esa fecha, si bien ya orienta perspectivas de futuro: "La educación para la ciudadanía ha ido ganando gradualmente terreno en los últimos años" (página 62).

El informe comienza definiendo ciudadano, ciudadanía responsable y educación para la ciudadanía. Plantea tres asuntos claves de la misma: cultura política, pensamiento crítico y actitudes y valores y participación ciudadana. Todo esto se va desarrollando a lo largo de los seis capítulos que componen el estudio.

A la *política educativa* sobre la ciudadanía responsable se dedica el capítulo 1, describiendo las principales orientaciones en los distintos países. Tiene muy diferente naturaleza en cada uno, llegando incluso a relacionar esta educación con la religión y/o el cristianismo, como el caso de Noruega.

En cuanto al *currículo*, varían los enfoques en Europa, que van desde considerar la ciudadanía como materia independiente hasta integrada o transversal. Lo mismo pasa con los objetivos: unos se fijan en el desarrollo de la cultura política, o en las actitudes y valores, o en la participación ciudadana. Igualmente enfatizan las competencias que tienen que adquirir los educandos.

El capítulo 3 ofrece las líneas de participación por parte de centros, de los alumnos y los padres, describiendo algunas formas de esta participación. Paralelamente, también los centros participan en la sociedad.

A la *evaluación* de la educación para la ciudadanía se dedica el capítulo 4. En general, los alumnos son evaluados de los conocimientos y de los aprendizajes, así como de las actitudes y conducta cívica. En cuanto a la evaluación de los centros, también se da. La evaluación externa se encuentra a cargo de los Inspectores y la interna de los distintos miembros de los Centros.

Del profesorado, sus competencias y apoyo se ocupa el capítulo 5. La formación inicial del profesorado en esta materia la ofrecen "sólo algunos países" (página 47). Donde no existe, los encargados de la materia son los profesores de Ciencias sociales, Historia y Filosofía. El apoyo al profesorado se reduce, por parte de la Administración, a información mediante guías o manuales impresos o electrónicos.

No se olvida el informe de llamar la atención acerca de la dimensión europea de la educación para la ciudadanía. Europa tiene que ser conocida desde diferentes puntos de vista: políticos, culturales, lingüísticos, etc., y esto tendría que reflejarse en los currículos. En general, en ellos sí aparece la pertenencia a Europa, así como los derechos y deberes de los ciudadanos y el funcionamiento de las instituciones.

Puede decirse que la educación para la ciudadanía presenta objetivos similares en los países europeos, pero distintos enfoques. En general coinciden en que no sólo debe incrementar la cultura política de los estudiantes, sino que igualmente se deben transmitir actitudes y valores cívicos, promoviendo la participación. La importancia de esta materia queda bien reflejada en la siguiente conclusión: "La educación para la ciudadanía está considerada como uno de los instrumentos para afrontar los retos del siglo XXI" (página 59).

El estudio concluye en con los anexos en los que aparece las denominaciones nacionales de ciudadanía y la organización formal del currículo en el año 2004-5. En este año el sistema educativo español tenía un enfoque integrado de la ciudadanía y la consideraba un tema transversal, sin prescripción de carga horaria lectiva. Por eso es necesario completar con los datos de que actualmente disponemos. De momento, ofrecemos un documento de FETE (UGT) con la carga horaria prescrita en las distintas Comunidades de Estado, en el que puede observarse que las horas asignadas a la materia no son ajenas al signo político de los gobernantes.

Principlismo e Pedagogia : entre a ética e a educação

Ramiro Délio Borges de Meneses

Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Saúde – Norte (Gandra e Famalicão)

Investigador do Instituto de Bioética, U. C. P., Porto, PORTUGAL

ramiro.meneses@ipsn.cespu.pt ; dr.ramiro@sapo.pt

Abstract: Morality requires not only that we treat persons autonomously and refrain from harming them, but also that we contribute to their welfare, or not. Such beneficial actions fall under the heading of beneficence, and others are malificients. No sharp breaks exist on the continuum from the non infliction of harm to the provision of benefit, but principles of beneficence potentially demand more than the principle of normal beneficence because agents must take positive steps to help others, and make up the justice. There principles of Ethics play a very important role to the pedagogy, and yours applications, as I presents on this paper.

Key Words: Principlism, Beauchamp, Childress, bioethic, ethic, applications, medicine, casuistic, pedagogic reflexion.

Resumo: Neste texto, o autor apresenta *in genere* as linhas orientadoras do principlismo, em Bioética, na busca de encontrar, além de aplicações no domínio da casuística clínica, pontes fundamentais para estabelecer uma ética pedagógica, criando assim uma leitura ética para a pedagogia e uma pedagogia ética.

Foram os princípios da beneficência, não- maleficência, de justiça e da autonomia os pilares da principlologia ,que tem uma visualização em Filosofia da Educação.

Palavras-Chave: Principlismo, Beauchamp, Childress, bioética, ética, aplicações, medicina, casuística e pedagogia.

Principlismo e Pedagogia : entre a ética e a educação

Ramiro Délio Borges de Meneses

Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Saúde – Norte (Gandra e Famalicão)

Investigador do Instituto de Bioética, U. C. P., Porto, PORTUGAL

ramiro.meneses@ipsn.cespu.pt ; dr.ramiro@sapo.pt

Abstract: Morality requires not only that we treat persons autonomously and refrain from harming them, but also that we contribute to their welfare, or not. Such beneficial actions fall under the heading of beneficence, and others are malificients. No sharp breaks exist on the continuum from the non infliction of harm to the provision of benefit, but principles of beneficence potentially demand more than the principle of normal beneficence because agents must take positive steps to help others, and make up the justice. There principles of Ethics play a very important role to the pedagogy, and yours applications, as I presents on this paper.

Key Words: Principlism, Beauchamp, Childress, bioethic, ethic, applications, medicine, casuistic, pedagogic reflexion.

Resumo: Neste texto, o autor apresenta *in genere* as linhas orientadoras do principlismo, em Bioética, na busca de encontrar, além de aplicações no domínio da casuística clínica, pontes fundamentais para estabelecer uma ética pedagógica, criando assim uma leitura ética para a pedagogia e uma pedagogia ética.

Foram os princípios da beneficência, não- maleficência, de justiça e da autonomia os pilares da principlologia ,que tem uma visualização em Filosofia da Educação.

Palavras-Chave: Principlismo, Beauchamp, Childress, bioética, ética, aplicações, medicina, casuística e pedagogia.

Introdução

Os *Principles of Biomedical Ethics* são considerados por alguns como o *best seller* da Bioética e são a obra de Tom Beauchamp e James Childress, que surgiu em 1979, com a publicação de 1ª edição, em 2001, viu publicada a sua 5ª edição.

Nesta magnífica obra, de raiz norte-americana, os autores apresentam um modelo de Bioética com a finalidade de servir como instrumento, para a deliberação ética, na prática dos profissionais de saúde. Este modelo surgiu logo após o conhecido *Belmont Report* – finalizado e aprovado em 1978 – pelo que existem semelhanças estruturais e de conteúdo entre este último e a teoria de Beauchamp e Childress.¹

A partir do *Belmont Report*, os autores redefinem os três princípios apresentados, nesse relatório, acrescentando, ainda, o princípio da não-maleficência como uma extensão do princípio da beneficência. Assim, nos *Principles of Biomedical Ethics*, Beauchamp e Childress propõem quatro princípios fundamentais: princípio do respeito pela autonomia – denominado pelos autores até à 2ª edição de princípio da autonomia –, princípio da não-maleficência, princípio da beneficência e princípio da justiça; e quatro regras essenciais: veracidade, fidelidade, confidencialidade e privacidade, que têm a sua justificação na moral comum.

A opção pela diferenciação entre princípios e regras deve-se, segundo os autores, ao facto de considerarem que as regras têm carácter mais específico que os princípios, pelo que são normas de condutas adequadas. Os princípios, contudo, são orientações gerais que dão lugar ao juízo particular em casos específicos e que ajudam no desenvolvimento de regras e linhas de acção mais detalhadas.² Nesta linha de entendimento, os princípios serão normas *in lato sensu*, abstractas, que não indicam com precisão como se deve actuar em cada circunstância e que encontram a sua especificação através das regras.

¹ Em 1974, o Congresso Norte-Americano criou a “National Commission for the Protection of the Human Subjects of Biomedical and Behaviour Research”, comissão esta responsável pela elaboração do “Belmont Report” da qual também fez parte Tom Beauchamp, pelo que não é surpreendente as semelhanças encontradas.

² BEAUCHAMP, T; CHILDRESS, J. – *Principles of Biomedical Ethics*, 4ª ed., p. 34. Ver também a 5ª.

Neste modelo bioético, os princípios possuem carácter *prima facie*, devido à influência, principalmente, da obra *The Right and the Good* de W. D. Ross. Deste modo, a validade *prima facie* dos princípios conduz à ausência de qualquer tipo de hierarquia entre os quatro, dado que num primeiro momento todos têm valor e devem ser respeitados, mas na medida em que outras razões suficientemente fortes exigirem a adopção de um outro princípio, a infracção poderá ser justificada. Para Beauchamp e Childress, alguns actos, do mesmo modo, podem ser *prima facie* errados ou correctos em determinadas circunstâncias, porque duas ou mais normas entram em conflito nessas circunstâncias.³ Frente a princípios, que são *prima facie* e conflituam entre si, o dever de agir de acordo com um outro princípio será determinado pela análise do que é certo ou errado na circunstância concreta, em que o indivíduo se encontra.

Assim, a partir da 4ª edição dos *Principles of Biomedical Ethics*, Beauchamp e Childress propõem o método de especificação e ponderação dos princípios por forma a obter uma coerência geral e um apoio mútuo entre normas socialmente aceites. Através da especificação, procede-se a um desenvolvimento conceptual progressivo do princípio abstracto por forma a que este se relacione cada vez mais com as situações concretas da prática. A ponderação é assegurada pelo percurso contínuo entre os princípios e as situações concretas, e vice-versa, para ser possível a aferição destes à prática.⁴

Com estas particularidades metodológicas, que caracterizam o modelo, os autores pretendem salvaguardar as lacunas da aplicabilidade dos princípios que propõem, principalmente em situações concretas de conflito entre princípios, respondendo, assim, a algumas críticas de que foram alvo. Na realidade, ao proporem este método, para especificar e ponderar sobre os princípios, os autores estão a admitir que o modelo não prevê regras directamente aplicáveis a estas situações, o que parece ser indicativo que tal não constitui um objectivo a atingir.⁵

Beauchamp e Childress, para além de aliarem princípios tradicionais da ética médica (beneficência e não-maleficência) com outros até tão ausentes das considerações éticas da prática clínica, desenham esses princípios a partir da moral comum, como um

³ BEAUCHAMP, 5ª ed., p. 14.

⁴ *Idem*, 4ª ed., pp 24-33.

⁵ GILLON, R. – “Ethics needs principles – four can encompass the rest, and respect for autonomy should be first among equals”, in: *Journal of Medical Ethics*, 2003, 29: 307-312.

grupo de normas que todas as pessoas sérias partilham.⁶ De acordo com os autores, a moral comum contém normas que cobrem todas as pessoas em todos os lugares. Nenhuma norma é mais básica na moralidade da vida,⁷ demonstrando assim o seu propósito em conhecer um modelo que assenta em princípios de natureza universal e objectiva. O facto dos princípios encontrarem a sua justificação na moral comum parece constituir uma forte razão para a utilização destes na reflexão bioética actual.⁸

1 – Princípio do respeito pela autonomia

O princípio do respeito pela autonomia é um princípio que afirma a capacidade do indivíduo para a autodeterminação e exige a regra da veracidade, como condição mínima para a sua aplicabilidade. De acordo com os autores, o respeito pela autonomia requer um reconhecimento permanente como a pessoa tem o direito a agir em concordância com as suas próprias convicções. Tal não significa apenas a abstenção de interferir em escolhas individuais, mas também a obrigação moral de promover condições que permitam a realização dessas eleições autónomas. Como tal, as circunstâncias que possam impedir o agir autónomo da pessoa como, por exemplo, o medo ou a falha de conhecimento acerca de determinada situação, têm de ser evitadas.⁹ Segundo esta perspectiva, respeitar a autonomia da pessoa implica o reconhecimento da capacidade de todas as pessoas para as próprias decisões, baseadas nos valores pessoais e crenças e a promoção efectiva de condições que favoreçam o exercício dessa autonomia. Nesta linha de pensamento, o respeito pela autonomia é uma acção que se dá quando o direito das pessoas é assegurado, reconhecido e promovido.

O princípio do respeito pela autonomia pode ser formulado de forma negativa, segundo a qual as acções autónomas não devem ser sujeitas ao controlo exercido por outras pessoas.¹⁰ Nesta formulação, ampla e abstracta, o princípio não admite excepções e, como tal, requer especificação em contextos particulares por forma a que se constitua

⁶ BEAUCHAMP, 5ª ed., p. 3.

⁷ *Idem*

⁸ NEVES, M. C. P. – “A teorização da Bioética”, in: NEVES, M. C. P. (coord.) – *Comissões de Ética. Das bases teóricas à actividade quotidiana*, 2ª ed. revista e aumentada, Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda, em colaboração com o Centro de Estudos de Bioética / Pólo dos Açores, 2002, p. 46.

⁹ Cfr. BEAUCHAMP, 5ª ed, pp. 63-64.

¹⁰ *Idem*, 5ª ed., p. 64.

um ditame de conduta ,que assegure os direitos da pessoa como, por exemplo, o direito à liberdade e ao consentimento informado. Assim, através da especificação, será possível determinar as exceções válidas ao princípio que surjam, eventualmente, em determinadas circunstâncias.

Na sua formulação positiva, o princípio exige que se revele informação que auxilie a pessoa no processo em que se favoreça a tomada de decisão autónoma. Assim, a revelação de informação constitui uma obrigação moral do profissional de saúde. Contudo, para além da revelação importa, ou ainda mais, que se assegure que a informação revelada seja compreendida, que se mantenha a voluntariedade na decisão e que se fomente adequada tomada de decisão.¹¹ Isto demonstra que as acções autónomas podem necessitar de algum tipo de auxílio para que ocorram na prática, como acontece quando um doente quer decidir sobre o seu tratamento. Mas, para isso, necessita da ajuda do profissional de saúde, para que entenda os possíveis benefícios e prejuízos implicados pela sua decisão.

Por seu lado, a omissão de informação constitui uma violação do princípio do respeito pela autonomia, salvo casos em que a pessoa recusa a informação, quando esta poderá ter um efeito antiterapêutico ou em situações de incompetência ou urgência, ou seja, nas situações em que é invocado um privilégio terapêutico.¹²

As duas formulações do princípio do respeito pela autonomia possibilitam a derivação de várias regras, as quais também têm carácter *prima facie*. São exemplos dessas regras: “dizer a verdade”, “respeitar a privacidade das pessoas”, “proteger a informação confidencial”, “obter o consentimento dos doentes para as intervenções”, “quando solicitado, ajudar as pessoas a tomar decisões importantes”.¹³

Na formulação deste princípio, Beauchamp e Childress tomaram por base a moralidade de Kant. Contudo, o deontologismo kantiano evidencia a autonomia da vontade como princípio supremo da moralidade. Desta forma, desrespeitar a autonomia da pessoa implica a sua desconsideração como fim em si mesmo e a sua perspetivação

¹¹ *Idem*, p. 64.

¹² *Idem*, p. 84.

¹³ *Idem*, p. 65.

como simples meio, susceptível de objectivação.¹⁴ A moralidade de Mill centra-se na individualidade dos agentes autónomos, pelo que se deve permitir que o indivíduo se desenvolva em função das suas convicções pessoais sempre que estas não interfiram na liberdade dos outros.¹⁵ Assim, o princípio enunciado por Beauchamp e Childress implica o respeito pela autonomia das pessoas, reconhecendo o direito de se expressarem e agirem de acordo com a sua vontade, desde que não haja prejuízos noutros indivíduos.

No que concerne à criação de condições para o exercício da autonomia, os autores indicam diversas fórmulas de acção absolutamente necessárias, das quais se destacam: a revelação de informação por parte do profissional de saúde, a verificação da compreensão da informação que foi revelada, a avaliação da competência do que tem de decidir, a avaliação da vontade da pessoa e do cumprimento do processo de consentimento informado, as quais passamos a apresentar com maior detalhe.

A revelação de informação, para além de ser um direito do cidadão e um dever do profissional de saúde, salvo os casos em que há recusa a ser informado,¹⁶ constitui uma necessidade para a pessoa na medida em que a ausência desta não lhe permite um adequado processo de tomada de decisão. Todavia, o excesso de informação poderá constituir algo contraproducente, pois poderá dificultar o processo de compreensão da informação que é transmitida.

Sendo o processo de revelação de informação em saúde algo de complexo, uma vez que determinar o que deve ou não ser revelado, é uma questão não resolvida e de difícil consenso.¹⁷

Este modelo principialista preconiza que a informação deve ser dada em função das necessidades e pretensões do doente, para que ele seja capaz de decidir no melhor bem para si.¹⁸

¹⁴ NEVES, M. C. P. – “A teorização da Bioética”, in: NEVES, M. C. P. (coord.) – *Comissões de ética. Das bases teóricas à actividade quotidiana*, 2ª ed. revista e aumentada, Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda., em colaboração com o Centro de Estudos de Bioética / Pólo dos Açores, 2002, p. 45.

¹⁵ BEAUCHAMP, 5ª ed., p. 64.

¹⁶ CARTA DOS DIREITOS DOS DOENTES – ver Direcção Geral de Saúde, Entidade Reguladora da Saúde, Brotéria 143 – Daniel Serrão.

¹⁷ BEAUCHAMP, 5ª ed., pp. 81-83; VIELVA, J. Ir ver

Para explicarem melhor esta posição, Beauchamp e Childress fazem uma referência crítica a três critérios de revelação: critério da prática profissional, critério de pessoa razoável e o critério subjectivo. O primeiro critério confere ao profissional de saúde a determinação do como deve ou não ser revelado ao doente a informação, visto que são estes peritos nos assuntos a revelar e os detentores de um compromisso moral de agir para o bem-estar do doente. O critério de “pessoa razoável” determina que a informação deve ser revelada em função das necessidades de uma hipotética pessoa, ou seja, em função do que uma pessoa “razoável” considere importante para poder tomar uma decisão. Por último, o critério subjectivo é aquele que sustenta que a informação a ser revelada deve ser determinada em função das necessidades individuais da pessoa.¹⁹

Pelo exposto, pode-se verificar que no segundo e terceiro critérios, contrariamente ao primeiro, a autoridade na determinação das necessidades informativas desloca-se do profissional de saúde para a pessoa,²⁰ o que leva a crer que poderá ser uma das razões pela qual os autores refutam o primeiro critério. No entanto, na opinião dos autores, o carácter hipotético e abstracto do segundo critério confere algumas dificuldades de ordem conceptual, moral e prático, pelo que defendem o critério subjectivo como o melhor critério moral a ser utilizado no processo de revelação de informação.²¹

Uma outra obrigação que deriva do princípio do respeito pela autonomia, será assegurar e comprovar a compreensão da informação revelada. O processo de compreensão de informação pode ser comprometido por diferentes factores, nomeadamente a incapacidade por parte da pessoa em compreender informação elementar, a sua falta de atenção perante o que lhe é dito ou até mesmo a recusa à informação, o facto de a informação ser científica ou de natureza incompreensível e a quantidade excessiva de informação que é transmitida.²² Assim, os autores propõe algumas acções que devem ser empreendidas, de tal maneira que o processo de compreensão seja eficaz. De entre essas acções salienta-se o cuidado em adaptar a linguagem às características da pessoa, determinar a sua capacidade de compreensão e

¹⁸ *Idem*, 5ª, pp. 81-83.

¹⁹ BEAUCHAMP, 5ª ed., pp. 80-83.

²⁰ *Idem*, p. 82.

²¹ BEAUCHAMP, 5ª ed., pp. 80-83.

²² *Idem*, pp. 88-92.

transmitir a informação necessária em diferentes momentos, esclarecendo todas as dúvidas manifestadas.²³

Dada a natureza complexa do processo de compreensão, os autores argumentam que para que ocorra uma tomada de decisão adequada, ou seja, informada e consistente com convicções do indivíduo, não existe necessidade de uma compreensão completa, mas sim que a pessoa seja capaz de compreender se dispõe da informação pertinente e confiança justificada e relevante acerca da natureza e consequências dos seus actos.²⁴ Na opinião dos autores, a subjectividade inerente ao processo de tomada de decisão não pode ser um impeditivo ao desenvolvimento de acções, que visam promover a eleição autónoma uma vez que, pelo facto das acções nunca serem completamente informadas, voluntárias ou autónomas, não se pode concluir que elas nunca serão adequadamente informadas, voluntárias ou autónomas.²⁵

Uma outra condição necessária para o exercício da autonomia é a competência da pessoa. O conceito de competência é contexto da tomada de decisão e definido, no modelo bioético principialista, como a capacidade da pessoa para entender a informação e para emitir juízos sobre essa informação em concordância com os valores, ao pretender alcançar determinado objectivo e expor o seu desejo perante os outros.²⁶ Para os autores, este conceito está associado ao da autonomia, não pelo seu significado, mas pelo seu fundamento, visto que uma pessoa autónoma é necessariamente competente para tomar decisões. Nesta linha de raciocínio, os julgamentos acerca da competência da pessoa, para autorizar ou recusar uma intervenção, devem-se basear na capacidade para entender e processar a informação, bem como para reflectir sobre as consequências de um acto.²⁷ A competência, para decidir, constitui uma *conditio sine qua non* para a aplicação do princípio do respeito pela autonomia, dado que a obrigação de respeitar a autonomia não se estende aos indivíduos considerados incompetentes ou não autónomos.²⁸

²³ *Idem*, pp. 88-92.

²⁴ BEAUCHAMP, 5ª ed., p. 88.

²⁵ *Idem*, p. 89.

²⁶ *Idem*, p. 71.

²⁷ *Idem*, p. 72.

²⁸ *Idem*, p. 65.

Uma outra obrigação requerida pelo princípio do respeito pela autonomia refere-se ao assegurar e promover a voluntariedade dos actos individuais. De acordo com a perspectiva dos autores, a voluntariedade de um acto reside na execução desse acto pela pessoa, sem que esteja submetida a qualquer tipo de controlo ou influência externa.²⁹ Neste sentido, a liberdade de eleição ou de decisão da pessoa deve ser assegurada pelos profissionais de saúde, para que o princípio seja respeitado. Assim, a obrigação moral consiste em coagir a pessoa para aceitar determinado tipo de intervenção clínica ou de investigação, podendo, no entanto, admitir-se algum tipo de persuasão, nomeadamente nas situações em que é necessário apelar à razão. De igual modo, compete ao profissional de saúde a verificação da presença das condições que, de alguma forma, podem comprometer a voluntariedade dos actos como, por exemplo, efeitos medicamentosos, distúrbios psicológicos ou, até mesmo, a própria doença.³⁰

Pelo exposto, poderemos verificar que a competência e a voluntariedade se assumem como pressupostos do princípio do respeito pela autonomia, na medida em que, pela ausência do primeiro, o princípio não pode ser aplicado e a ausência ou comprometimento do segundo constitui uma violação do princípio.

Um outro pressuposto será o consentimento informado o qual se assume como a expressão do exercício da autonomia e tem vindo a ser considerado como paradigma, em diferentes contextos, nomeadamente na assistência à saúde e na investigação. Aliás, no plano da relação profissional, a obtenção deste é um imperativo ético e uma exigência legal, bem como um processo pelo qual se reconhece, de forma efectiva, o direito do doente para participar activamente nas decisões relativas à saúde e no percurso da doença.

Tal como foi mencionado anteriormente, a obtenção do consentimento informado constitui uma das regras que especifica o princípio. Para o cumprimento desta regra, Beauchamp e Childress propõem uma estrutura que suporta três componentes, a saber: condições prévias, elementos informativos e características do consentimento, as quais, por sua vez, se subdividem em sete elementos, que definem a regra, e que já foram anteriormente abordados: competência e voluntariedade

²⁹ *Idem*, p. 93.

³⁰ *Idem*, pp. 94-98.

(condições prévias); revelação, recomendação e compreensão (elementos informativos); decisão e autorização, a favor ou contra (elementos de consentimento).³¹

Admitindo dois pólos opostos para os elementos de consentimento – a favor ou contra – os autores reconhecem a possibilidade da recusa informada a qual, à semelhança da decisão informada, constitui uma acção autónoma a ser respeitada.

O princípio do respeito pela autonomia tem vindo a ser alvo de críticas, desde a 1ª edição dos *Principles of Biomedical Ethics*, devido a ser considerado como o “super-princípio” em relação aos demais.³² Contudo, os seus autores negam essa supervalorização, argumentando que todos os princípios do modelo têm carácter *prima facie* e como afirma Neves: “o texto escrito não o permite afirmar senão, eventualmente, a partir dos casos ilustrativos em que, frequentemente, numa situação de conflito entre os vários princípios, o da autonomia parece prevalecer.”³³

2 – Princípio da não-maleficência

O princípio da não-maleficência está intimamente ligado à máxima *primum non nocere*: “em primeiro lugar, não causar dano”. Este princípio possui uma longa tradição em ética médica e tem as suas origens no Juramento Hipocrático. Deste modo, apresenta-se como princípio de relevância, na prática moral, especialmente na biomedicina, uma vez que serve como orientação efectiva para os profissionais da saúde.

Este princípio, segundo Beauchamp e Childress, é reconhecido por muitos tipos de teorias éticas, sejam elas utilitaristas ou não-utilitaristas. Embora o aceitem, há filósofos – como Frankena – que defendem a união desse princípio ao princípio da

³¹ *Idem*, p. 80.

³² RENDTORFF, J. D.; KEMP, P. – *Basic ethical principles in European bioethics and biolaw*, vol. I, Copenhaga / Barcelona: Centre for Ethics and Law / Instituto Borja de Bioética, 2000, pp. 18-19; MARTINEZ, J. L. – “De la Ética a la Bioética”, in: BRITO, J. H. S. (coord.), *Do início ao fim de vida*, Actas das primeiras jornadas de Bioética, Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2005, pp. 200-201.

³³ NEVES, M. C. P. – “A teorização da Bioética”, in: NEVES, M. C. P. (coord.), *Comissões de Ética. Das bases teóricas à actividade quotidiana*, 2ª ed. revista e aumentada, Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda., em colaboração com o Centro de Estudos de Bioética / Pólo dos Açores, p. 45.

beneficência. Tal união seria pertinente na medida em que as obrigações implicadas por ambos os princípios poderiam ser derivadas unicamente a partir do princípio da não-maleficência,³⁴ como a filosofia da escolástica, que defendia o princípio da forma seguinte: *bonum est faciendum malumque vitandum*. A posição dos autores, contudo, é a de que essas obrigações são distintas. Isso pode ser observado no caso das regras que contêm imperativos negativos, como o de “não causar dano” e as que consistem em imperativos positivos de acção, como “ajude as pessoas”. Assim, as implicações do princípio de não-maleficência diferem das inferidas a partir do da beneficência e não devem, portanto, ser subsumidas num único princípio.

Justificando a pertinência de enunciar os princípios de não-maleficência e da beneficência, como princípios distintos, os autores, à semelhança do princípio do respeito pela autonomia, apresentam duas formulações para o princípio da não-maleficência: uma negativa e outra positiva.

Na formulação negativa, o princípio da não-maleficência é assim enunciado: não se deve causar dano ou mal.³⁵ Dele derivam as regras, “não matarás”, “não causarás dor ou sofrimento aos outros”, “não incapacitarás”, “não ofenderás” e “não privarás os outros dos bens da vida”.³⁶ Quando formulado positivamente, o princípio admite três enunciados normativos: deve-se prevenir o dano ou o mal; deve-se evitar ou recusar o mal; deve-se fazer ou promover o bem,³⁷ que, para outros autores, constitui o princípio da beneficência.

Poderemos perceber que, embora pareçam ter o mesmo alcance ou extensão, os dois princípios diferem, principalmente, quanto às possíveis regras que originam e que podem ter maior peso ético, conforme a própria elaboração. No principialismo, assim como em muitas vezes, ocorre, na ética, que a forma negativa é predominante, pois o dever de não causar dano parece ter maior peso ético do que o imperativo da beneficência: deve-se primeiro prevenir um dano para depois promover um bem. Contudo, isso não significa que o princípio da não-maleficência tenha mais valor do que o da beneficência. Dado o carácter *prima facie* dos princípios, nem mesmo diante de um

³⁴ *Idem*, p. 114.

³⁵ BEAUCHAMP, 5ª ed., p. 88.

³⁶ *Idem*, p. 117.

³⁷ *Idem*, p. 115.

conflicto, entre eles, é regra que as obrigações de não-maleficência predominem.³⁸ Dadas essas peculiaridades, a sua diferenciação é pertinente na medida que foram perspectivados exclusivamente como princípios, dado que ambos enunciam obrigações morais a cumprir necessariamente.³⁹

De acordo com o modelo bioético de Beauchamp e Childress, o princípio da não-maleficência enuncia obrigatoriedade de não causar dano ou mal e de não impor o risco de dano. O mal é entendido pelos autores num sentido não normativo de contrariar, frustrar ou impedir os interesses de alguém.⁴⁰

Neste sentido, para que o princípio seja respeitado, o profissional de saúde têm a obrigação de agir por forma a que os resultados da sua acção não comprometam ou coloquem em risco os interesses da pessoa. Todavia, os autores defendem que uma acção maléfica pode não ser moralmente condenável, se a intenção subjacente a essa acção, determinasse primeiro e directamente um bem.

Com efeito, a aplicabilidade do princípio da não-maleficência pode conduzir a um duplo efeito na medida em que os resultados negativos de uma acção podem ser moralmente justificados ou moralmente condenáveis, pois dependem da natureza da intenção, que subjaz essa acção.⁴¹ Este duplo efeito suscita dificuldades de vária ordem, nomeadamente a determinação da natureza intencional de uma acção ou a determinação de que é um efeito intencional e ainda na eventual relevância da distinção entre acção e feito.⁴²

3 – Princípio da beneficência

O princípio da beneficência, nos *Principles of Biomedical Ethics*, enuncia a obrigatoriedade do profissional de saúde ou investigador de promover, prioritariamente

³⁸ *Idem*, pp. 114-115.

³⁹ NEVES, M. C. P. – “A teorização da Bioética”, in: NEVES, M. C. P. (coord.), *Comissões de Ética. Das bases teóricas à actividade quotidiana*, 2ª ed. revista e aumentada, Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda., em colaboração com o Centro de Estudos de Bioética / Pólo dos Açores, p. 43.

⁴⁰ *Idem*, p. 116.

⁴¹ *Idem*, p. 117-132.

⁴² *Idem*, pp. 130-132; NEVES, M. C. P. – “A teorização da Bioética”, in: NEVES, M. C. P. (coord.), *Comissões de Ética. Das bases teóricas à actividade quotidiana*, 2ª ed. revista e aumentada, Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda., em colaboração com o Centro de Estudos de Bioética / Pólo dos Açores, p. 43.

e sempre, o bem da pessoa. Por forma a clarificar a obrigatoriedade, exigida por este princípio, os autores fazem a distinção entre os conceitos de beneficência e benevolência.

Um acto beneficente pode ser classificado como aquele que proporciona um bem a alguém. Acções beneficentes, portanto, são todas aquelas que beneficiam as pessoas. O princípio da beneficência parece ter carácter imperativo e expressa uma obrigação moral de agir em benefício das pessoas. A beneficência, assim, distingue-se da benevolência, que pode ser caracterizada como uma virtude, que leva o agente a praticar actos beneficentes. O princípio da beneficência exige das pessoas que elas ajam por forma a promover o bem. Apesar dos actos beneficentes não serem obrigatórios, o mesmo não ocorre com aqueles que são implicados pelo princípio da beneficência. No contexto do modelo principialista, praticar o bem passa a ser um dever estabelecido por tal princípio e não apenas o resultado de uma disposição ou virtude dos homens.⁴³

O princípio da beneficência é apresentado, através de dois princípios, os quais consistem na beneficência positiva e na utilidade. O primeiro determina que se aja promovendo o bem, ou seja, que reais benefícios sejam providos por uma acção. Todavia quando uma pessoa pretende agir por forma a beneficiar as demais, deve avaliar os custos e benefícios da sua acção. Como referem os autores, ser adequadamente beneficente requer geralmente que se determine quais as acções que produzem um conjunto de benefícios suficientes para justificar os seus custos.⁴⁴ A obrigação moral de fazer o bem, estabelecida pelo princípio da beneficência, parece exigir assim, ao autor da acção, uma ponderação das consequências da sua acção.

Tendo em conta que a avaliação dos benefícios, assim como dos riscos, não deve ser meramente uma atitude do agente. Mas uma obrigação, correlacionada pelo dever da beneficência, justifica, na opinião dos autores, a inclusão de um outro princípio, o da utilidade, o qual requer do indivíduo um equilíbrio entre os benefícios, riscos e custos de determinada acção. O princípio da utilidade surge como uma extensão do princípio

⁴³ *Idem*, pp. 166-167.

⁴⁴ *Idem*, p. 166.

da beneficência positiva, sendo a sua aplicação restrita à avaliação de benefícios, riscos e custos,⁴⁵ não devendo ser estendida pela ponderação de outros tipos de obrigação.⁴⁶

À semelhança dos princípios que abordamos anteriormente, o princípio da beneficência permite a derivação de algumas regras, nomeadamente: “proteger e defender os direitos dos outros”, “prevenir que aconteça algum dano aos outros”, “suprimir as condições que podem produzir prejuízo a outras pessoas”, “ajudar as pessoas com deficiência” e “salvar pessoas em perigo”.⁴⁷

Como já antes fora referido, as regras da beneficência distinguem-se das não-malificência, na medida em que, enquanto as segundas têm carácter proibitivo, as primeiras apresentam normas positivas de acção, que raramente são passíveis de punição legal, quando não cumpridas e tampouco exigem que as atitudes sejam realizadas de forma imparcial. Os autores afirmam que é possível agir em não malificência para com todas as pessoas mas, geralmente, é impossível actuar em beneficência para com todas as pessoas. Com efeito, o fracasso do agir em não-malificência para com uma parte interessada é imoral, mas o fracasso do agir em beneficência para com a parte interessada é muitas vezes não imoral.⁴⁸

Embora, a concepção da autonomia defendida, nos *Principles of Biomedical Ethics*, refuta a tradicional atitude paternalista, que durante anos perpetuou nos cenários assistenciais, Beauchamp e Childress admitem que, em determinadas situações e sob determinadas condições, algumas expressões de paternalismo podem ser justificadas. Como complemento desta posição, os autores elencam quatro condições que podem justificar algumas atitudes paternalistas em contexto de cuidados de saúde e as quais passamos a citar: um doente corre risco de um significativo dano; a acção paternalista provavelmente prevenirá o dano; os benefícios delineados por paternalismo superam os

⁴⁵ Estes termos são definidos pelos autores como: custos – recursos, necessários para operar os benefícios, bem como os efeitos negativos decorrentes da procura e realização do benefício; risco – mal, prejuízo futuro entendido como contrariedades relativamente a interesses como a vida, a saúde, o bem-estar, benefício – refere-se de valor positivo como a vida e a saúde. Cfr. BEAUCHAMP, 5ª ed., pp. 194-195.

⁴⁶ *Idem*, p. 166.

⁴⁷ *Idem*, p. 167.

⁴⁸ BEAUCHAMP, 5ª ed., p. 108; p. 248.

seus riscos; serão adoptadas as alternativas que asseguram os benefícios e reduzem os riscos com a mínima restrição da autonomia.⁴⁹

4 – Princípio da justiça

O princípio da justiça, proposto nos *Principles of Biomedical Ethics*, impõe que todos os seres humanos devem ser tratados de igual modo, não obstante as suas diferenças.⁵⁰ Os fundamentos teóricos deste princípio subjazem nas várias teorias da justiça, nomeadamente a utilitarista, a liberal, a comunitária e a igualitária e no princípio formal de Aristóteles, assim como num outro grupo de princípios denominados, pelos autores, como princípios materiais.⁵¹ Na formulação do “princípio da justiça”, os autores introduzem o conceito de justiça distributiva.

Assim, o termo “justiça” é interpretado, na obra de Beauchamp e Childress, a partir da noção de justiça distributiva e refere-se à “distribuição equitativa e apropriada, determinada por normas justificadas, que estruturam os termos da cooperação social”.⁵² A justiça distributiva, quando utilizada em sentido mais amplo, refere-se à distribuição de todos os direitos e responsabilidades na sociedade, incluindo, por exemplo, direitos civis e políticos,⁵³ como refere J. Rawls ao dizer que a justiça é a virtude das instituições sociais.

Dado que a distribuição, na sociedade contemporânea, ocorre, na maioria das vezes, num ambiente cada vez mais escasso de recursos, torna-se impossível contemplar todos os elementos dessa sociedade de igual modo. Assim, a justiça distributiva serve de critério para distinguir as acções injustas, que podem ser consideradas aquelas que causam prejuízos às pessoas, na medida em que negam os benefícios, aos quais elas têm direito, das acções justas que se referem aos actos que respeitam os direitos individuais.⁵⁴ Nesta linha de entendimento, a formulação do princípio da justiça deveria possibilitar a derivação de regras que garantissem o cumprimento de acções em

⁴⁹ BEAUCHAMP, 5ª ed., p. 186.

⁵⁰ *Idem*, p. ____.

⁵¹ *Idem*, pp. 227-235.

⁵² *Idem*, p. 226.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 226.

benefício dos doentes, como, por exemplo, a garantia da prestação de cuidados de saúde.

Partindo de um conceito de justiça, intimamente associado à distribuição equitativa e apropriada na sociedade, os autores perspectivam o princípio da justiça a partir da enunciação do princípio de justiça formal e dos princípios de justiça material.

O princípio de justiça formal (também denominado princípio da igualdade) parte do pressuposto de que os iguais devem ser tratados igualmente e os desiguais devem ser tratados desigualmente e têm as suas origens na filosofia aristotélica, no livro V da *Ética a Nicomaco*. Contudo, na opinião dos autores, este princípio não permite a formulação de regras que possam estabelecer a aplicação de políticas de justiça social, devido à dificuldade em especificar o que se deve entender como igualdade e devido à ausência de critérios, que determinam, quando os indivíduos são iguais.⁵⁵

Os princípios da justiça material, por sua vez, justificam a distribuição igual entre as pessoas, oferecendo critérios ou características, que permitam distinguir o que seria um tratamento igual de um tratamento desigual. Um exemplo desta forma de especificação é considerar a “necessidade” como critério de avaliação para a igualdade. Assim, aquele que não tiver as suas necessidades fundamentais satisfeitas sofrerá prejuízos. Logo, a distribuição dos recursos sociais deve atender à satisfação destas necessidades; caso contrário, a não satisfação destas constituir-se-á como dano fundamental para o indivíduo.⁵⁶

Outras formas de especificação do princípio material da justiça são citadas pelos autores: a cada pessoa uma parte igual; a cada pessoa de acordo com a necessidade; a cada pessoa de acordo com o esforço ou a cada pessoa de acordo com a contribuição; a cada pessoa de acordo com o mérito; a cada pessoa de acordo com as trocas do mercado”.⁵⁷ Porém, não definem qual o critério mais adequado, embora reconheçam

⁵⁵ *Ibidem*, p. 227.

⁵⁶ *Ibidem*, pp. 228-230.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 228.

que determinadas características como, por exemplo, a raça, o sexo, a posição social não deveriam ser aceites como critério para a distribuição adequada dos recursos.⁵⁸

Muito embora o critério de necessidade seja um critério válido para a justa distribuição de recursos, consideram os autores, que, assumi-lo como único critério, coloca problemas à organização e formulação de programas de cuidados de saúde ou de políticas de saúde, sejam elas pública, sejam privadas, na medida em que a adopção de um critério pode opor-se a outro.

Os autores chegam a afirmar que uma teoria da justiça plausível poderia conter todas as especificações há pouco mencionadas, desde que fossem assumidas em *prima facie*, em que o peso axiológico-ético de cada uma delas teria de ser ponderado no seio de um contexto particular ou na esfera em que são especialmente aplicadas.⁵⁹ Porém, atendendo ao facto de que a aplicação de um critério exclui a possibilidade de aplicação de outro, parece ser indicativo que todos os critérios devem ser assumidos.

Nesta linha de pensamento, muito embora todos os critérios materiais fossem considerados *prima facie*, permanecia a indeterminação relativamente às circunstâncias em que cada critério deveria ser aplicado e nos casos de conflito, qual deveria ser escolhido. Com este tipo de argumento, os autores defendem que os princípios abstractos, se não forem considerados como parte de uma teoria, pouco ajudam para distinguir as acções justas das injustas. Neste sentido, parece que a solução é recorrer às teorias da justiça, a fim de ser possível delinear um princípio com capacidade de aplicação prática.

Como tal, Beauchamp e Childress analisam quatro teorias de justiça – utilitária, libertária, comunitária e igualitária – e demonstram que, pese embora as teorias poderem oferecer fundamentos úteis para a definição de políticas de saúde, em sociedades pluralistas e com diferentes concepções de justiça social. A sua adopção coloca problemas de coerência no sistema social. Isto porque, pela adopção dos fundamentos teóricos de cada uma delas isoladamente, não se cuaduna com as diferentes visões de justiça social e a adaptação de todas implica diferentes modelos de

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 235-239.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 228.

justiça, cujos resultados vão ser substancialmente diferentes em questões hoje em dia tão fundamentais como é o caso de acesso aos cuidados de saúde e a definição de prioridades na distribuição dos escassos recursos de saúde.⁶⁰

Mediante esta perspectiva, Beauchamp e Childress consideram que, na construção de uma reflexão sobre políticas de saúde, as entidades responsáveis devem ter em consideração que nenhuma teoria de justiça ou sistema de distribuição de cuidados de saúde são necessários ou suficientes. Como afirmam os autores, não existe um único princípio de justiça capaz de responder a todos os problemas de justiça.⁶¹

Assim, os autores apelam à necessidade urgente de um consenso social sobre a concepção de justiça, que deve ser implementada por forma a que o sistema de cuidados de saúde responda adequadamente.

5 – A crítica à Principiologia

Perante a inegável importância teórica e prática, o modelo bioético de Beauchamp e Childress não está ao abrigo de críticas, que se situam no nível metodológico e na formulação e hierarquização dos princípios.

Para alguns autores, a abordagem dos quatro princípios contribui para a redução de alguma subjectividade que caracteriza grande parte dos debates éticos, emergindo assim posições mais objectivas e proporcionando uma orientação razoável para a acção, oferecendo uma estrutura organizada por forma a ser possível lidar com os problemas éticos de forma análoga à resolução de problemas na prática clínica. Para além disso, dois dos princípios são idênticos às obrigações hipocráticas de agir no melhor interesse do doente e abster-se de causar dano, sendo que o ponto mais forte do modelo reside no seu potencial para a neutralidade cultural.⁶²

⁶⁰ *Ibidem*, pp. 230-270.

⁶¹ *Ibidem*, p. 227.

⁶² THOMASMA, D. C. – “Theories of medical ethics”, in: *Military Medical Ethics*, vol. I, cap. 2, pp. 36-38; GILLON, R. – “Ethics needs principles – four can encompass the rest – and respect for autonomy should be first among equals”, in: *Journal of Medical Ethics*, 2003, 29: 307-312.

Todavía, esta abordagem principialista não carece de alguns aspectos que a fragilizam. O princípio do respeito pela autonomia condiciona directamente o tradicional paternalismo hipocrático, o qual não dá espaço à participação da pessoa no processo de decisão clínica. O princípio do respeito pela autonomia e o princípio da justiça, não sendo familiares ao quotidiano clínico, são muitas vezes interpretados como opostos à beneficência e não-maleficência.⁶³ Thomasma crê que este tipo de conflitos originam uma das fragilidades atribuídas à aplicação do modelo na ética médica, que é precisamente a sua falta de fundamento em realidades clínicas.⁶⁴ Na verdade, a abordagem principialista de Beauchamp e Childress apresenta lacunas ao nível da ponderação dos princípios *prima facie*, quando estes entram em conflito entre si. Estes aspectos frágeis constituíram-se pontos fortes de objecção e de crítica na década de 90, dirigida, de uma forma geral, ao principialismo como metodologia.

Se bem que este modelo principialista tem vindo a ser alvo de críticas oriundas de vários países, a que mais o visou foi precisamente a oriunda do seu país, com a publicação do artigo “A critique of principlism” de Clouser e Gert, em 1990.

Clouser e Gert utilizaram o termo “principialismo” para se referirem à prática de utilização de princípios em substituição, quer da teoria moral quer das regras morais, em particular e a ideais de conduta para lidar com os problemas morais, que ocorrem na prática médica. Os autores argumentam que os quatro princípios, preconizados por Beauchamp e Childress, apenas funcionam como notas sem reflexão moral, sendo estes utilizados na teoria e na prática de forma ilusória e, como tal, não podem servir de orientação para a acção. Acrescentam ainda que a ausência de uma relação sistemática entre os quatro princípios, que frequentemente interagem entre si, têm como consequência a incapacidade de resolução de conflitos, na medida em que os princípios não derivam de nenhuma teoria moral unificada.⁶⁵

⁶³ THOMASMA, D. C. – “Theories of medical ethics”, p. 37.

⁶⁴ *Idem*.

⁶⁵ CLOUSER, K. D.; GERT, B. – “A critique of principlism”, in: *Journal of Medicine and Philosophy*, 1990 Apr, 15(2): 219-36.

Contudo, pela sua formulação, o modelo de Beauchamp e Childress não parece pretender ser uma teoria moral coerente. De acordo com Gillon,⁶⁶ os quatro princípios propõem-se ser compatíveis com diversas teorias morais, uma vez que proporcionam uma via que contorna os profundos conflitos entre teorias morais conflitantes entre si.

Como resposta, para a resolução dos conflitos entre princípios, Beauchamp e Childress argumentam que, quer dos princípios, quer das regras necessitam de ser especificados no contexto particular das situações, uma vez que nem as regras específicas nem qualquer princípio teriam a capacidade de antecipar os inúmeros conflitos, tanto entre regras morais quanto entre princípios,⁶⁷ pelo que propõem a utilização do método de especificação e ponderação.

Por seu lado, Gillon⁶⁸ refere que a obra de Beauchamp e Childress constitui algo de importante para a reflexão ética, em contexto de cuidados de saúde, na medida em que permite uma análise completa e sistemática dos problemas éticos e, citando John Harris, crê que a abordagem bioética é útil para aqueles que são novos no campo e possivelmente para as comissões de ética sem experiência substancial em ética.⁶⁹

Os autores dos *Principles of Biomedical Ethics* pretenderam conceber um modelo bioético alicerçado numa moral comum, derivada do consenso comum e não da filosofia, para evitar que, da sua aplicação, emergissem posições extremas de dedutivismo e de indutivismo.⁷⁰ Contudo, são acusados por alguns de serem demasiado dedutivistas. Esta crítica baseia-se na preocupação de que a Bioética se tornou demasiado abstracta e formalista.

De acordo com Durand, a Bioética sugere uma abordagem ou um método de análise interdisciplinar e pragmático, mas simultaneamente situacional, indutivo e

⁶⁶ GILLON, R. – “Ethics needs principles – four can encompass the rest – and respect for autonomy should be first among equals”, in: *Journal of Medical Ethics*, 2003, 29: 307-312.

⁶⁷ BEAUCHAMP, 4ª ed., p. 19.

⁶⁸ GILLON, R. – “Ethics needs principles – four can encompass the rest – and respect for autonomy should be first among equals”, in: *Journal of Medical Ethics*, 2003, 29: 307-312.

⁶⁹ GILLON, R. – “Ethics needs principles – four can encompass the rest – and respect for autonomy should be first among equals”, in: *Journal of Medical Ethics*, 2003, 29: 307-312.

⁷⁰ BEAUCHAMP, pp. 10-24.

holístico.⁷¹ Na linha de pensamento do autor, a Bioética centra-se na análise de casos e na solução de dilemas morais em contexto de cuidados de saúde e não apenas na avaliação dos custos e benefícios. Neste sentido, para a análise dos problemas morais, o autor propõe o “estudo de caso” como método de análise, a fim de explicar os aspectos éticos e os valores implicados na situação.⁷² Aliás este é um método frequentemente utilizado nas ciências sociais, nomeadamente em Enfermagem, para a resolução de problemas.

Rendtorff e Kemp parecem concordar com Beauchamp e Childress no que diz respeito à necessidade de avaliar as situações, em concreto, nas quais os princípios são aplicados. No entanto, os autores europeus consideram que, para a compreensão das situações concretas, é necessária uma reflexão para tentar formular as regras gerais e os princípios. Nesta linha de entendimento, torna-se premente a compreensão e interpretação da relação entre princípios e os casos concretos, a qual só é possível através da hermenêutica.⁷³

A nível europeu, as críticas efectuadas à abordagem dos quatro princípios de Beauchamp e Childress incidem, primordialmente, nas questões associadas à primazia dada ao princípio do respeito pela autonomia e ao facto dos seus autores não definirem com clareza o fundamento da moralidade.

De acordo com Rendtorff e Kemp, o principialismo norte-americano têm uma tendência para considerar a autonomia apenas como princípio orientador, para a protecção da pessoa humana, e, em consequência desta postura, os autores consideram que são ignoradas as suas restantes dimensões.⁷⁴

Focar o conceito de “pessoa humana” apenas reduzido à capacidade e ao direito da autodeterminação e de liberdade de escolha, de acordo com as crenças individuais é, na perspectiva de Rendtorff e Kemp, reduzir esse mesmo conceito apenas a uma das

⁷¹ DURAND, G. – *Introduction générale à la Bioéthique. Histoire, Concepts et Outils*. Montréal: Éditions Fides, 1999, p. 129.

⁷² *Idem*

⁷³ LEPARGNEU, R. H. – *Bioética, novo conceito: a caminho do consenso*, S. Paulo: Edições Loyola, 1996, pp. 58-69.

⁷⁴ RENDTORFF, J.; KEMP, P. – *Basic ethical principles in European Bioethics and Biolaw*, vol. I, Barcelona, Tecnos, 2000, p. 18.

suas vertentes na medida em que a “pessoa humana” deverá ser entendida como uma unidade que incorpora a dignidade, a integridade e a vulnerabilidade.⁷⁵

Na linha de pensamento dos autores, é a dignidade humana, entendida como o valor intrínseco da pessoa, e esta última sempre entendida como fim em si mesmo,⁷⁶ que confere estatuto moral à pessoa. Como tal, é a dignidade humana que constitui a condição *sine qua non*, para que a pessoa humana seja respeitada e não apenas a sua autonomia.⁷⁷

O facto de Beauchamp e Childress não definirem o que entendem por “pessoa” parece constituir um ponto frágil do modelo bioético que propõem sérias dificuldades aquando das deliberações éticas, relacionadas com aqueles que não têm, que não tiveram e que poderão nunca vir a ter capacidade de exercer a sua autonomia. Acresce que os avanços verificados, nos últimos tempos, ao nível da biotecnologia colocam novos desafios à bioética que, talvez, os autores dos *Principles of Biomedical Ethics* não conseguiram resolver sem a incorporação de outros princípios, no modelo, que conceberam.

Todavia, o modelo de Beauchamp e Childress não parece excluir a possibilidade de incorporação de novos princípios, uma vez que se baseia na moral comum, a qual incorpora outros princípios, para além dos quatro eleitos pelos autores, como por exemplo o da responsabilidade.

6 – Sentido pedagógico-ético e ética pedagógica

A pedagogia tem tanto de arte, quanto de teoria, como ciência da educação, para se relacionar e fundamentar eticamente. *In genere*, a pedagogia poder-se-á definir como uma filosofia e uma ciência da *educação*. Segundo a cultura grega, o *pedagogos* significa, etimologicamente, aquele que age ou actua com crianças, que, muitas das vezes, era um escravo culto, que faz parte da *oíkiá*. Naturalmente que a sua função,

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 21-24.

⁷⁶ SOROMENHO-MARQUES, V. – *Fundamentação da metafísica dos costumes de Kant*, trad. Paulo Quintela, Col.: Filosofia Textos, Porto: Porto Editora, 1995, pp. 45-77.

⁷⁷ RENDTORFF, J.; KEMP, P. – *Basic ethical principles in European Bioethics and Biolaw*, vol. I, Barcelona, Tecnos, 2000, p. 18.

além de transmitir conhecimentos sob a forma de *trivium et quadrium*, também transmitiam princípios de vida, tal nos diz etimologicamente a palavra latina *educatio* (*e-duco*), será conduzir ou levar através das normas e das condutas.

Por aqui vemos a relação filosófica que existe entre a Ética e a Pedagogia, tal como encontramos de forma análoga, quando Wittgenstein diz que ética e estética são uma unidade. Igualmente, vamos dizer que ética e pedagogia formam um todo.⁷⁸

A ética é a morada ontológica e axiológica da conduta, representada em normas e virtudes do agir humano. Da mesma forma, a pedagogia é a morada do agir por formação e transmissão de princípios. Toda a ética é um discurso pedagógico, podendo a pedagogia não ser ética, porque as condutas serão expressas nessa urbanidade. Pedagogia e Ética são duas formas de sistematizar o “agir humano” em duas perspectivas complementares.

Os princípios fundamentais da Bioética, expressos no relatório de Belmont, não cobrem a solução de toda a pendência, que se apresenta no quadro ético.

A “autonomia” da pessoa, estudada por Kant, na *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*, está conexo com a dignidade da pessoa humana, a qual é fundamental para se tomarem decisões em matéria pedagógica. Pela educação em geral e pela educação sanitária, o princípio da autonomia pode tornar-se uma arma contra o próprio bem, porque, em muitas situações pedagógicas, a decisão vale conforme o grau de esclarecimento e de informação do sujeito, que decide, quer seja o docente, quer o discente.

A decisão do escolápio será motivada essencialmente pelo raciocínio, a decisão do doente será motivada essencialmente pelo medo, isto é, pela emotividade. O mesmo fenómeno decisório poderá surgir no domínio da pedagogia.

A relação docente-discente, característica fundamental da pedagogia, naturalmente que, nos aspectos éticos, se encontra no âmbito do respeito pela autonomia, tal como é frisado por Beauchamp e Childress.

⁷⁸ Cf. WITTGENSTEIN, L. – *Tractatus Logico-philosophicus*, Surkamp-Verlag, Frankfurt-am-Main, 1984, 6.41.

Uma conclusão, neste momento, é óbvia, a qual reflecte necessariamente que nenhum princípio ético esclarece sozinho uma orientação ética, mesmo aplicada no âmbito pedagógico.

Assim, o problema do agir humano, da ética à pedagogia, em situações delicadas, é, pelo contrário, o da escolha entre princípios, que aconselham vias diversas e amiúde opostas. Se este problema tem implicações morais, então não o terá menos em matéria de pedagogia.

Estamos muito longe já da problemática simplista de obedecer ou não a um princípio que monopolize o dever, como o é no caso da autonomia.

Segundo as relações entre pedagogia e ética, trata-se antes da racionalização de valores decorrentes de certa interpretação da natureza humana ou das necessidades individuais, racionalizações abstractas, que exigem alguma mediação para reintegrar o comportamento humano, a saber a virtude individual da prudência, exercitada pela arte da casuística. Assim, a *recta ratio agibilium* de S. Tomás de Aquino⁷⁹ é apresentada por nós como um princípio fundamental em pedagogia.

Pedagogicamente pensando, o acerto entre o mundo e o agir humano vem do controlo racional do mesmo agir, dominado pela – *phrônesis* – (sabedoria prática) de Aristóteles, como coroamento da virtude (*aretê*).⁸⁰

A prudência, que estamos a referir, exerce-se como juízo da razão prática, que abrange todas as circunstâncias e dimensões do agir pedagógico e do ético. A prudência é vivencial em Pedagogia, por onde se devem orientar os formadores perante os formandos. A ética da prudência supera *de facto et de iure* toda a dicotomia excessiva entre ética de intenção e ética do resultado. Daqui que a intenção não sabe o que quer, se despreza a avaliação antecipada do resultado provável. Esta norma tem aplicação em Pedagogia, que está entre a intenção e o resultado educativo. Surge dialecticamente uma pedagogia fronesial, onde a norma educativa será: *prudentia sit habitus cum vera ratione actions, non quidem circa factibilia, quae sunt extra hominem, sed circa bona et*

⁷⁹ Cf. AQUINATIS, ST. THOMA - *Opera Omnia*, 2 (II), Frommann Verlag, Stuttgart, 1980, *Summa Theologiae*, I-II, q. 114, art. 8; II-II, q. 108, art. 2.

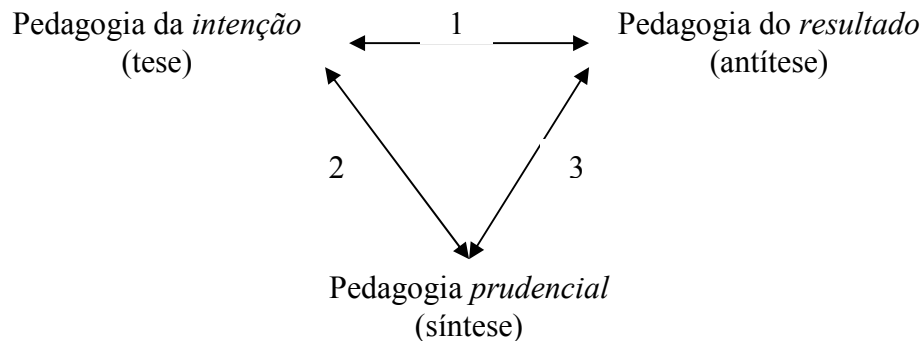
⁸⁰ Cf. Aristóteles – *Ética a Nicómaco*, tradução del grego, Editorial Gredos, Madrid, 1998, 1145 a⁵⁻⁶, 1140 b.

*mala ipsius hominis. Atqui prudentia est recta ratio agibilium circa unius hominis bona vel mala, idest sui ipsius.*⁸¹

Daqui que a prudência (*phrônesis*) será a figura de proa da Ética, dado que formula as regras da acção (boa ou má) e sabe implementá-las.

A situação da prudência como “sabedoria prática” (*phrônesis*) já está delineada em Aristóteles. Ainda que subordinada a uma “sabedoria” (*sophia*) mais abrangente, dominando a ordem da acção e a ordem do saber intelectual, a “sabedoria prática” da *phrônesis* determina a ética e, portanto, a vivência da moralidade, dado que vincula numa síntese o agente, o contexto da acção, a natureza da mesma e o seu resultado previsível. O mesmo princípio da prudência, no agir humano, aplica-se à Pedagogia.

Dialecticamente, poderemos generalizar, à Filosofia da Educação, o sentido prudencial da ética, nos termos seguintes:



A Pedagogia prudencial não cultiva a oposição, mas a complementariedade ou coordenação entre a racionalidade e a emotividade, vive entre o resultado da aprendizagem e a intenção de ensinar e transmitir princípios de conduta humana. Surge aquilo a que chamarei de “Pedagogia de Descrição”. A prudência condiciona a vida moral ao apontar a livre avaliação do acto que acarreta a responsabilidade do agente, que poderá ser o aluno ou o professor.

⁸¹ Cf. AQUINATIS, ST. THOMA – *In Decem Libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum Expositio*, editio novissima cura ac studio a M. Pirrotta, P. Marietti, Taurini, Italia, 1933, n.º 1196, 1455, 1166, 1167.

Como a prudência designa uma actividade articulada, relacionando uma deliberação de descrição à luz de valores permanentes com a condição singular do agir educativo. Mas, esta qualidade pedagógica não se contenta com o escolher dos meios mais convenientes ao caso. Ela ordena a execução da decisão e acompanha o projecto até ao fim da sua realização.⁸²

Pedagogicamente dizendo, a prudência corresponde à perplexidade individual do agente ,confrontado com uma decisão ética delicada para ser tomada.

Aqui está o sentido prudencial da Pedagogia, que ao recair na *recta ratio agibilium* traduz o novo carácter da relação docente-discente. Esta é uma relação de descrição formativa, em que, na interacção noética e dianoética, vai surgindo a pedagogia decisional, a qual aprofunda e suplanta as formas clássicas de pedagogia na sua fundamentação filosófica.

Conclusão

Os princípios fundamentais da Bioética surgem um pouco como a Tábua dos Dez Mandamentos para iluminar a nova ética secular, que é plural e dominada pela principiologia. Trata-se de uma ética proposta por Beauchamp e Childress. Os autores elaboraram uma espécie de “paradigma” ético, voltado para quem trabalha na área da saúde, com o fim de fornecer uma referência prático-conceitual, que os pudesse orientar na casuística clínica. Este paradigma principiológico é constituído pela formulação dos princípios da autonomia, beneficência, não-maleficência e justiça, interpretado à luz do utilitarismo (S. Mill) e do deontologismo transcendental (Kant).

De facto, os princípios de Beauchamp e Childress fornecem indicações gerais do comportamento, mas é o valor ético do Bem da pessoa, como fim último a ser atingido, que confere o sentido último da acção.⁸³

⁸² Cf. SGRECCIA, E. – *Manual de Bioética*, I, *Fundamentos e Ética Biomédica*, tradução de Soares Moreira, Edições Loyola, S. Paulo, 1996, pp. 166-167.

⁸³ Cf. BEAUCHAMP, T. ; CHILDRESS, J. F. – *Principles of Biomedical Ethics*, fourth edition, Oxford University Press, New York, 1994, pp. 259-266.

A formulação dos princípios, sem uma fundamentação ontológica e antropológica, torna os princípios confusos. Será necessária uma sistematização ontológica e uma hierarquização axiológica, com o fim de harmonizar e unificar o seu significado. Será necessário elaborar adequada conexão hierárquica em fenomenológica, onde reaparecerá o seu sentido e a sua validade. O paradigma principialista, apesar do interesse casuístico, corre o risco de esquecer a experiência moral e os seus fundamentos éticos.

O nosso grande objectivo, neste trabalho, fora fazer uma incursão da principiologia no âmbito da Filosofia da Educação, de modo que permitisse criar uma nova “sabedoria prática pedagógica”, inspirada na *epiqueia* de S. Tomás de Aquino e no sentido aretológico de Aristóteles, que poderá definir uma *pedagogia prudencial*, tão necessária para docentes e discentes, nos dias que correm.⁸⁴ Porque a pedagogia prudencial tem tanto de ética, quanto a ética tem de *recta ratio agibilium*, segundo o esquema doutrinal de S. Tomás de Aquino, por influência de Aristóteles.

A nova forma de Pedagogia poderá eticamente autofundamentar-se segundo o esquematismo elaborado pela principiologia. Por meio desta leitura ética, surge uma leitura pedagógica nova e diferente.

eticamente falando, a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objectivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem neste mundo. Desde o início existe no conceito de Educação, para a consciência e para a racionalidade, uma certa ambiguidade, que procura a sua solução numa forma de paradigma ético, sob diversas formulações, dado que o conceito de pedagogia é analógico e apresenta muitas dimensões.

Naturalmente que as tarefas que se poderão atribuir à educação já não são mais atribuições de alguma formação superior, mas elas também se colocam em planos que, vistos pelas representações hierárquicas da formação, se situam mais a nível inferior e por aqui deverão começar. Logo, um dos pontos centrais da educação moderna reside na relação entre teoria e prática. Como tal buscará a sua raiz numa

⁸⁴ Cf. SCHELER, M. – *A Concepção Filosófica do Mundo*, tradução e posfácio de João Tiago Proença, Elementos Sudeste, Porto, 2003, pp. 83-86.

formulação ética. Daqui se levanta uma Ética Pedagógica e uma Pedagogia da Ética, como elementos complementares de adequada educação.

HORARIO SEMANAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Educación ha introducido en el currículum el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos como asignatura independiente y obligatoria en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato. Este enfoque independiente se ha de complementar con el carácter transversal, de manera que en el conjunto de las áreas y materias se seguirá trabajando la educación en valores.

La LOE ha establecido que esta materia se imparta en 5º ó 6º de educación primaria y en uno de los tres primeros cursos de educación secundaria obligatoria. Además se impartirá en 4º de la ESO con la denominación de "educación ético-cívica" y en el bachillerato con el nombre de "Filosofía y ciudadanía".

Posteriormente los reales decretos 1531/2006 y 1631/2006, han establecido las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación primaria y a la ESO, respectivamente. En esos reales decretos aparecen los horarios escolares mínimos de cada materia.

La finalidad de las enseñanzas mínimas es asegurar una formación común a todos los alumnos dentro del sistema educativo español. Las administraciones educativas han de establecer el currículo del que formarán parte las enseñanzas mínimas que fija este real decreto que requerirán el 65% de los horarios escolares y el 55% en las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial.

A partir de ellos las comunidades autónomas desarrollan sus propios decretos de currículo y la distribución horaria de las materias.

En cuanto al Bachillerato aún no se ha publicado el Real Decreto en el que se establecen las enseñanzas mínimas.



2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Según el calendario previsto de implantación de la LOE este área de educación para la ciudadanía y los derechos humanos se implantará el curso 2009-2010.

Según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria los alumnos han de recibir 50 horas de esta área en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa. Por tanto en los horarios se deben fijar un mínimo de 1'5 horas semanales en alguno de los cursos del tercer ciclo de Educación Primaria.

Una vez fijadas las enseñanzas mínimas las comunidades autónomas, haciendo uso de las competencias educativas, han elaborado su propias leyes para regular la implantación de la educación primaria en sus comunidades autónomas.

En el cuadro siguiente se detallan las horas que han fijado las diferentes comunidades autónomas para esta materia. Aragón, Asturias, Baleares, Castilla y León, La Rioja, Madrid y País Valenciano han establecido el mínimo de 1'5 horas semanales. Mientras que Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Ceuta, Extremadura, Galicia, Melilla y Navarra (en el modelo "G") han fijado 2 horas semanales para esta materia.

Las comunidades autónomas de Cataluña, Euskadi y Navarra (excepto en el modelo "G") han fijado 1 hora semanal para esta materia. Estas comunidades autónomas al tener lengua cooficial, disponen para la organización de su lengua cooficial del 10% del horario escolar total, no pudiendo detraer de un área una cifra superior a 35 horas. Esto les ha permitido disminuir 15 horas de esta materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos para dedicarlas a su lengua cooficial.



Comunidad Autónoma	5º de Primaria	6º de Primaria
ANDALUCÍA	1'5	
ARAGÓN		1'5
ASTURIAS	1'5 en el Tercer Ciclo	
BALEARES	1'5	
CANARIAS		2
CANTABRIA	2	
CASTILLA-LA MANCHA	2	
CASTILLA Y LEÓN	1'5	
CATALUÑA	1 en el Tercer Ciclo	
EUSKADI		1
EXTREMADURA		2
GALICIA		2
LA RIOJA	1'5	
MADRID	1'5	
MEC	2	
MURCIA (Borrador)	1'5	
NAVARRA (1)	2 (Modelo G) 1 (Modelo G/A, D y D/A)	
PAÍS VALENCIANO (Borrador)	1'5	

(1) En Navarra existen cuatro modelos lingüísticos:

Modelo A: Enseñanza en castellano, con el euskera como asignatura.

Modelo B: Enseñanza en euskera, con el castellano como asignatura.

Modelo D: Enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana.

Modelo G: La enseñanza es en castellano, sin incorporar el euskera.



3. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Según el calendario previsto por la LOE, este curso 2007/2008 comienzan a implantarse los cursos 1º y 3º de la ESO.

El Real Decreto de enseñanzas mínimas de la secundaria obligatoria determina que para la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se asignarán un mínimo de 35 horas en los tres primeros cursos y otras 35 horas para la Educación Ético-cívica en 4º de la ESO.

La materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, puede comenzar a impartirse este curso si la comunidad autónoma la establece en 3º de la ESO. En el caso de que la haya fijado en 2º comenzará a impartirse en el curso escolar 2008/2009.

En el cuadro siguiente aparecen las horas y el curso que las comunidades autónomas han asignado a estas materias, así como las horas de Ética que hasta ahora están establecidas en 4º de la ESO en cada comunidad. Los datos están basados en la normativa oficial publicada hasta el momento. Andalucía sólo ha publicado los horarios correspondientes a 1º y 3º de la ESO y la información de Murcia está extraída de borradores.



HORAS ASIGNADAS A LAS MATERIAS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS Y A EDUCACIÓN ÉTICO CÍVICA EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN LA ESO

CCAA	Educación para la Ciudadanía y los D.D.H.H. 2º ESO	Educación para la Ciudadanía y los D.D.H.H. 3º ESO	Educación Ético cívica 4º ESO	(Actualmente) Ética En 4º de la ESO
Andalucía		1	2	2
Aragón		1	2	2
Asturias		1	2	2
Baleares	1		1	2
Canarias	1		2	2
Cantabria		1	2	2
Castilla La Mancha*	2		1-2	2
Castilla y León	1		1	2
Cataluña		1	1	0 (Incluida en los contenidos de Ciencias Sociales de 4º)
Euskadi*	1 (según PEC)	1 (según PEC)	1	1
Extremadura		1	2	2
Galicia	2		1	1
La Rioja	1		1	2
Madrid	1		1	2
MEC	2		2	2
Murcia* (Según Borrador)	1		1	2
Navarra		1	1	2
País Valenciano	1		2	2



*En Euskadi el centro decide si se cursa 1 hora en 2º o en 3º.

*En Murcia se han publicado oficialmente los horarios de 1º y 3º. Los de 2º y 4º en borrador.

*En Castilla la Mancha para la Educación ético-cívica de 4º de la ESO, la normativa establece un mínimo de 1 hora y un máximo de 2.

Según el cuadro anterior podemos observar que:

1. Todas las CCAA han establecido 1 hora de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos excepto en Castilla La Mancha, Galicia y Territorio MEC (Ceuta y Melilla) que han asignado 2 horas semanales.
2. Se han mantenido las dos horas de Ética (ahora Educación Ético-cívica) en 4º de la ESO, que se cursaban en la mayor parte de las comunidades, excepto en aquellas gobernadas por el PP (menos País Valenciano) que han reducido 1 hora de esta materia para asignarla a Educación para la Ciudadanía.
3. Todas las CCAA gobernadas por el PP (menos País Valenciano) asignan el horario mínimo establecido en el anexo III del Real Decreto 1631/2006: 1 hora para Educación para la Ciudadanía y los D.D.H.H. y otra para la Educación Ético-cívica.
4. En el resto de CCAA debemos distinguir entre aquellas que han establecido **para las dos materias** un total de 2, 3 ó 4 horas

2 horas (1+1)	3 horas	4 horas (2+2)
Cataluña	Andalucía (1+2)	Castilla La Mancha
Euskadi	Aragón (1+2)	Ceuta y Melilla
	Asturias (1+2)	
	Canarias (1+2)	
	Cantabria (1+2)	
	Extremadura (1+2)	
	Galicia (2+1)	
Baleares		
Castilla y León		
La Rioja		
Madrid		
Murcia		
Navarra	País Valenciano(1+2)	



- Cataluña establece 2 horas. Hay que destacar que es la única comunidad donde no se cursa Ética en 4º de la ESO.
 - Euskadi asigna 2 horas. Hasta ahora asignaba 1 hora semanal de Ética en 4º de la ESO.
 - Las comunidades que establecen 3 horas lo hacen manteniendo las de 2 horas de Ética y asignando 1 de Ciudadanía que la mayoría disminuye de religión.
 - Las comunidades que establecen 4 horas lo hacen manteniendo las 2 horas de Ética y asignando 2 horas a Ciudadanía a cargo de 1 hora de religión y 1 de Sociales.
 - En Canarias se ha optado, igual que en las comunidades socialistas, por mantener las 2 horas de Ética y asignar 1 hora a la Ciudadanía a costa de reducir 1 hora de religión. Los recortes en Plástica, Música y Tecnología en esta comunidad han ido a potenciar las matemáticas y las lenguas extranjeras.
 - En Cantabria, igual que en Canarias y que en las CCAA gobernadas por el partido socialista se ha optado por mantener las 2 horas de Ética y asignar 1 hora a la Ciudadanía a costa de reducir 1 hora de religión. Plástica y Música se mantienen y sólo se reduce 1 hora de Tecnología.
- 5.** Respecto al inicio de las clases de esta materia, en las CCAA que han establecido la Ciudadanía en 3º de la ESO comienzan este curso y las que la han determinado en 2º de la ESO, empezarán el próximo.

2º ESO- curso 2008/2009	3º ESO-curso 2007/2008 (Comienzan este curso)
Baleares	Andalucía
Canarias	Aragón
Castilla La Mancha	Asturias
Castilla y León	Cantabria
Galicia	Cataluña
La Rioja	Extremadura
Ceuta y Melilla	Navarra
Murcia	
País Valenciano	

*En Euskadi corresponde al centro decidir el curso en el que se imparte.



CONCLUSIONES

Ninguna comunidad gobernada por el PP – excepto Navarra- empieza este curso a impartir la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

En las CCAA en las que gobierna el PP - excepto en el País Valenciano-la implantación de la Ciudadanía no ha supuesto ningún reajuste de la carga horaria, pues las horas asignadas van a cargo de la actual Ética.

En el resto de comunidades, la mayor parte asigna una hora más a estas materias (Educación para la Ciudadanía y Educación Ético-Cívica) a cargo de la reducción de la religión.

En términos generales no se puede afirmar que la reducción de horas de Música, Plástica y Tecnología, que han realizado algunas comunidades haya sido para implementar la Educación para la Ciudadanía. Esas horas se han dedicado a potenciar la Lengua castellana (CCAA del PP) y a reforzar las horas de matemáticas y de lenguas extranjeras (en las CCAA que no son del PP).



La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo





La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo

Eurydice
La Red europea de información en educación

La Unidad Europea de Eurydice publica este documento con el apoyo financiero de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

Disponible en español (La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo), francés (*L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*) e inglés (*Citizenship Education at School in Europe*).

ISBN 92-894-9582-0

Este documento también se encuentra disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>).

Texto terminado en mayo de 2005.

© Eurydice, 2005.

Los contenidos de esta publicación pueden ser parcialmente reproducidos excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido de una referencia completa a "Eurydice, la Red europea de información en educación", seguida de la fecha de publicación del documento.

Las solicitudes de permiso para reproducir el documento completo deben dirigirse a la Unidad Europea.

Fotografía de cubierta: © Mediateca del Parlamento Europeo

Eurydice
Unidad Europea
Avenue Louise 240
B-1050 Bruselas
Tel. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

Impreso en España

PRÓLOGO



En los últimos años, la promoción de la cohesión social y de la participación más activa de los ciudadanos en la vida social y política se ha convertido en un tema clave en todos los países europeos, y también en un objetivo que cuenta con el firme apoyo de la Comisión Europea. En su comunicación de 2004, *Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)*, la Comisión identificó claramente el desarrollo de la ciudadanía europea como una de las principales prioridades de acción de la UE.

El próximo programa de acción de la UE "Ciudadanos con Europa" tiene como objetivo promover la participación ciudadana y reforzar el sentido de ciudadanía. Este nuevo programa, de siete años de duración, y previsto como continuación del actual programa de acción que finaliza en 2006, facilitará a la Unión Europea los instrumentos necesarios para lograr estos objetivos. Durante la elaboración de la propuesta del programa se consultó ampliamente a la mayoría de los sectores de la sociedad civil. El programa apoyará proyectos e iniciativas para concienciar a los europeos de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos, involucrarlos activamente en el proceso de integración europea y fomentar en ellos un sentido de pertenencia y de identidad europea.

El desarrollo de un comportamiento cívico responsable puede fomentarse desde una edad muy temprana. La educación para la ciudadanía, que incluye el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto por los valores democráticos y por los derechos humanos, y la importancia de la solidaridad, tolerancia y participación en una sociedad democrática, está considerada como un instrumento para que niños y jóvenes se conviertan en ciudadanos responsables y activos.

Esta nueva publicación de Eurydice aborda la organización de la educación para la ciudadanía en los centros docentes de los 30 países europeos que integran la Red Eurydice. El estudio comparado se centra en las distintas maneras de enfocar la educación para la ciudadanía a escala nacional y analiza si se ha incorporado, de manera oficial, una dimensión europea o internacional a la enseñanza de esta materia en los centros. El estudio muestra que la mayoría de países europeos enfocan la enseñanza de esta área con detalle. No obstante, la mejora de la formación de quienes imparten ciudadanía y una promoción más eficaz de la participación activa de los alumnos en la sociedad en general son, posiblemente, los dos retos más importantes para los próximos años.

El Consejo de Europa ha declarado 2005 como el *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*. La Unión Europea apoya activamente la inestimable labor del Consejo de Europa para promover la educación para la ciudadanía y yo espero que el presente estudio de Eurydice sirva para reforzar dicho apoyo.

Ján Figel'

Comisario de Educación, Formación,
Cultura y Multilingüismo

ÍNDICE

Prólogo	3
Índice	5
Introducción general	7
Capítulo 1: Ciudadanía y política educativa	13
1.1. Concepto de "ciudadanía responsable"	13
1.2. Principales orientaciones de la política educativa	15
Capítulo 2: Educación para la ciudadanía y currículo	17
2.1. Enfoques de la educación para la ciudadanía	17
2.2. Objetivos y contenido de la educación para la ciudadanía	22
2.3. Competencias que los alumnos deben adquirir	25
Capítulo 3: Cultura escolar y participación en la vida de la comunidad	27
3.1. La vida diaria en los centros	27
3.2. Iniciativas de participación en los centros	29
3.3. Participación de los centros en la sociedad	36
Capítulo 4: Evaluación de la educación para la ciudadanía	39
4.1. Evaluación de los alumnos	40
4.2. Evaluación de los centros	45

Capítulo 5: Competencias del profesorado y apoyo	47
5.1. Formación del profesorado	47
5.2. Apoyo	49
Capítulo 6: Dimensión europea de la educación para la ciudadanía	51
6.1. Currículo	52
6.2. Formación del profesorado	54
6.3. Apoyo al profesorado y materiales didácticos	57
6.4. Actividades en el contexto escolar más amplio	58
Conclusiones	59
Glosario	63
Anexos	65
Lista de gráficos	79
Referencias	81
Agradecimientos	85

INTRODUCCIÓN GENERAL

En los últimos años, las iniciativas de diversas organizaciones internacionales e instituciones para la investigación han tratado de promover la idea de la educación para la ciudadanía y la investigación de otros temas afines, así como la enseñanza en este campo. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promovió activamente la idea de la educación para la ciudadanía a escala global a través de su Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)⁽¹⁾.

El Consejo de Europa ha venido desarrollando su proyecto sobre *Educación para la Ciudadanía Democrática*⁽²⁾ (ECD) desde 1997. El proyecto es un foro de debate entre expertos en ECD y profesionales de toda Europa, cuyo fin es definir conceptos, desarrollar estrategias y reunir buenas prácticas en materia de ECD. Basándose en los resultados y recomendaciones emitidas, el Consejo de Europa ha definido las normas políticas en el campo de la ECD y ha recomendado a sus estados miembros la aplicación de las mismas. Se han distribuido diversos folletos, documentos, manuales y equipos de formación en materia de ECD, con el fin de facilitar a los responsables políticos, profesores y otros profesionales, la puesta en marcha de las políticas de ECD en los distintos contextos nacionales. El proyecto sobre ECD concluye a finales de 2005, declarado oficialmente como el *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*⁽³⁾.

En los últimos 10 años, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) se ha esforzado en preparar y llevar a cabo un *Estudio de Educación Cívica* a escala internacional en el que participaron más de 140.000 alumnos, profesores y directores de 28 países y que dio lugar, en 2001 y 2002⁽⁴⁾, a la publicación de dos importantes informes por parte de la IEA.

En la UE, la estrategia de Lisboa ha marcado la ruta hacia una economía del conocimiento y una nueva agenda social europea hasta 2010. La inclusión social y la ciudadanía activa son importantes objetivos políticos, fundamentales en el proceso de Lisboa. En este contexto, el sistema educativo puede considerarse como el instrumento más importante para transmitir y enseñar los principios de equidad, inclusión y cohesión. Por consiguiente, la inclusión social y la ciudadanía activa ocupan un lugar prominente dentro de los tres objetivos estratégicos de los sistemas educativos y de formación europeos adoptados por el Consejo Europeo en marzo de 2001, que abarcan la calidad, el acceso y la apertura de la educación europea al mundo⁽⁵⁾.

⁽¹⁾ Para más información véase: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=1920&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

⁽²⁾ Para más información véase: <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/>.

⁽³⁾ Para más información véase: <<http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/>>.

⁽⁴⁾ Para más información véase: <<http://www.wam.umd.edu/~iea/>>.

⁽⁵⁾ Consejo de la UE: *The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. Report from the Education Council to the European Council*. 5980/01 (Bruselas, 14 de febrero de 2001).

Con la reciente ampliación de la UE, el concepto de ciudadanía ocupa de nuevo un lugar destacado en la agenda política. A medida que Europa crece y se une, se hace cada vez más importante explicar a los jóvenes el significado de la ciudadanía responsable en una sociedad democrática, siendo igualmente necesario enseñarles los principios de una actitud cívica positiva. Por el bien de la cohesión social en Europa y de una identidad europea común, los alumnos, en los centros docentes, deben recibir información específica sobre el significado de la ciudadanía, los tipos de derechos y deberes que ésta conlleva, y sobre qué hacer para portarse como un "buen ciudadano".

Los políticos también han reconocido la necesidad de acercar la UE a los ciudadanos y de consolidar la democracia promoviendo su participación activa en la vida de la sociedad. Por esta razón, a principios de 2003 se creó en el seno de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea un grupo de trabajo sobre "Entorno de aprendizaje abierto, ciudadanía activa e inclusión social". Uno de sus objetivos es garantizar "la promoción eficaz del aprendizaje de valores democráticos y la participación democrática de todos los miembros de la escuela con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa"⁽⁶⁾. Por esta razón, los representantes de los Estados miembros de la UE han proporcionado a dicho grupo de trabajo importantes datos sobre la educación para la ciudadanía.

Desde comienzos de 2004, la Comisión Europea ha venido desarrollando un programa de acción comunitario⁽⁷⁾ para fomentar la ciudadanía activa, con el fin de apoyar a varios organismos y acciones en este campo. El objetivo de este programa es promover los valores y objetivos de la UE, acercar a los ciudadanos a la misma e implicarlos en la reflexión y el debate sobre su futuro, intensificando las relaciones entre los ciudadanos de los distintos países y estimulando iniciativas en el campo de la ciudadanía activa⁽⁸⁾. Este programa concluirá en diciembre de 2006. No obstante, ya se está preparando una propuesta para un posterior programa. Además del programa de acción comunitario, la Comisión Europea ha acordado aumentar la investigación para elaborar indicadores clave para la cohesión social y la ciudadanía activa en Europa⁽⁹⁾.

⁽⁶⁾ Comisión Europea: *Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion. Implementation of Education and Training 2010 Work Programme: Progress Report*. (Bruselas, noviembre 2003).

⁽⁷⁾ Para más información, véase: <http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/activecitizenship/index_en.htm>.

⁽⁸⁾ Consejo de la UE: *Council Decision of 26 January 2004 Establishing a Community Action Programme to Promote Active European Citizenship (Civic Participation)*. 2004/100/EC (Luxemburgo, 4 de febrero de 2004). <http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/civilsociety/decision_en.pdf>.

⁽⁹⁾ Documento de trabajo de los servicios de la Comisión Europea: *New Indicators on Education and Training*. Bruselas, 29-11-2004, SEC (2004) 1524.

Contexto y metodología

El presente estudio de Eurydice, que abarca a 30 países de la Red Eurydice⁽¹⁰⁾, analiza cómo se imparte la educación para la ciudadanía en los centros docentes. Este estudio fue solicitado por la presidencia holandesa del Consejo de la Unión Europea durante su mandato de julio a diciembre de 2004. Uno de los objetivos de la presidencia fue iniciar un debate entre los ciudadanos y los gobiernos sobre los valores comunes europeos y sobre cómo conseguir la plena integración y cooperación europeas. En este sentido, se prestó especial atención a la "contribución de la educación a la cohesión social a través de actividades dirigidas a promover la ciudadanía activa"⁽¹¹⁾.

Este análisis comparado se basa en las descripciones nacionales proporcionadas por las Unidades nacionales de Eurydice. Para recabar dicha información la Unidad europea de Eurydice (UEE), tras consultar a las Unidades nacionales, preparó, a principios de 2004, una *Guía de contenido* que incluía unas pautas y unas definiciones comunes. El objetivo de la *Guía de contenido* era garantizar que las descripciones nacionales se elaborasen siguiendo una estructura común para facilitar la posterior comparación de la información aportada por los países. Las descripciones nacionales finalizadas están disponibles en Internet (<http://www.eurydice.org>). Algunos elementos descriptivos nacionales se han incluido en el análisis comparado allí donde se consideran necesarios para la correcta interpretación del mismo y donde proporcionan ejemplos clarificadores.

El estudio cubre los niveles de primaria y secundaria inferior y superior general de la enseñanza pública y/o privada-subsuvcionada (es decir, la educación impartida en centros financiados en más de un 50% con fondos públicos). El año de referencia es 2004/05, no obstante, la información sobre las reformas en materia de educación para la ciudadanía que se están debatiendo y/o que se van a poner en marcha próximamente se presentan en el último apartado de las descripciones nacionales.

Debe tenerse en cuenta que la UEE se ha beneficiado del trabajo ya realizado por el Consejo de Europa en su proyecto sobre ECD mencionado anteriormente. Como parte del proyecto ya se han publicado varios documentos e informes regionales con información valiosa sobre muchos de los países miembros de la Red Eurydice. De este modo, Eurydice ha podido estudiar y ampliar la información sobre ciertos temas que el Consejo de Europa no ha tratado en detalle.

⁽¹⁰⁾ Turquía no participó en el estudio puesto que se incorporó a la Red Eurydice a principios de 2004, cuando la recogida de información ya estaba en marcha.

⁽¹¹⁾ Presidencia holandesa del Consejo de la Unión Europea: *Priorities*, p. 14. (La Haya/Bruselas, 2004). <http://www.eu2004.nl/default.asp?CMS_TCP=tcpAsset&id=AB2CCD9E8D1A455FB3970D912B88791>.

Definiciones

Para este estudio, la Red Eurydice ha adoptado una definición común del término "ciudadanía responsable" y del concepto, estrechamente asociado, de educación para la ciudadanía, que es educar a los jóvenes para que se conviertan en "ciudadanos responsables". Las siguientes definiciones se basan, en parte, en las incluidas en el proyecto sobre ECD⁽¹²⁾ del Consejo de Europa.

En principio, un "ciudadano" puede ser considerado como una persona que coexiste en una sociedad. En las últimas décadas las sociedades han cambiado y con ellas las concepciones teóricas y las aplicaciones prácticas de la ciudadanía. El concepto se amplía y transforma continuamente, a medida que nuestros estilos de vida y maneras de relacionarnos con los demás se diversifican. Lejos de limitarse al contexto nacional, la noción de coexistencia armoniosa entre los ciudadanos guarda relación con el concepto de una comunidad que abarca todos los contextos (local, regional, nacional e internacional) en que viven los individuos.

La noción de "**ciudadanía responsable**" lleva a cuestiones relativas a la sensibilización y al conocimiento de los derechos y deberes. Asimismo, está estrechamente relacionada con los valores cívicos, como la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, el asociacionismo, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social. En la actualidad, el concepto de "ciudadanía responsable" se extiende cada vez más, en particular, desde que los Estados miembros del Consejo de Europa⁽¹³⁾ han adoptado una serie de importantes recomendaciones y resoluciones para promover dicha cuestión. Asimismo, la Comisión Europea⁽¹⁴⁾ ha publicado Libros blancos y estudios sobre el tema, convirtiéndolo en un área prioritaria para muchos países europeos.

La **educación para la ciudadanía** en el contexto del presente estudio hace referencia a la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Aunque sus objetivos y contenido son sumamente variados, tres son los temas clave que tienen un interés especial. Por lo general, la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia (a) la cultura política, (b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y (c) la participación activa.

El desarrollo de la **cultura política** puede incluir:

- el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas, así como los derechos humanos;
- el estudio de las condiciones bajo las cuales las personas pueden vivir en armonía, los temas sociales y los problemas sociales actuales;

⁽¹²⁾ Véanse las definiciones incluidas en: Consejo de Europa, Karen O'Shea: *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship* (Estrasburgo, 2003).

⁽¹³⁾ Consejo de Europa: *Final Declaration. Second Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe* (Estrasburgo, 10-11 de octubre de 1997); Consejo de Europa, Comité de Ministros: *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, Based on the Rights and the Responsibilities of the Citizens* (Estrasburgo, 1999); Consejo de Europa, Comité de Ministros: *Recommendation to Member States on Education for Democratic Citizenship* (Estrasburgo 2002).

⁽¹⁴⁾ Comisión Europea: *Learning for Active citizenship. A significant Challenge in Building a Europe of Knowledge: Education and Active Citizenship in the European Union*. (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1998); Comisión Europea: *Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion. Implementation of Education and Training 2010 Work Programme: Progress Report*. (Bruselas, noviembre 2003); Comisión Europea: *The future of Education and Citizenship Policies: The Commission adopts Guidelines for Future Programmes after 2006* (Bruselas, 2004).

- la enseñanza a los jóvenes de sus constituciones nacionales, con el fin de que estén mejor preparados para ejercer sus derechos y responsabilidades;
- la promoción del reconocimiento del patrimonio cultural e histórico;
- la promoción del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad.

El desarrollo del **pensamiento crítico** y de ciertas **actitudes y valores** puede suponer:

- la adquisición de las competencias necesarias para participar activamente en la vida pública;
- el desarrollo del reconocimiento y respeto por uno mismo y por los demás para favorecer la comprensión mutua;
- la adquisición de la responsabilidad social y moral, que incluye la confianza en sí mismo y el aprender a comportarse de manera responsable con los demás;
- la consolidación de un espíritu solidario;
- la construcción de valores prestando la debida atención a los distintos puntos de vista y perspectivas sociales;
- el aprendizaje de la escucha y resolución de conflictos de forma pacífica;
- el aprendizaje para contribuir a un entorno seguro;
- el desarrollo de estrategias más eficaces para combatir el racismo y la xenofobia.

Por último, la **participación activa** de los alumnos se puede promover:

- permitiéndoles implicarse más en la comunidad en general (a escala internacional, nacional, local y escolar);
- ofreciéndoles una experiencia práctica de democracia en el centro docente;
- desarrollando su capacidad de compromiso con los demás;
- animando a los alumnos a desarrollar iniciativas conjuntas con otras organizaciones (por ejemplo asociaciones de la comunidad, organismos públicos y organizaciones internacionales), así como proyectos que impliquen a otras comunidades.

Contenido

El análisis comparado sigue la estructura adoptada para las descripciones nacionales que, como ya se mencionó anteriormente, se encuentran disponibles en la página web de Eurydice. Consta de seis capítulos, cada uno de los cuales aborda un aspecto diferente de la educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Las preguntas realizadas a las Unidades nacionales en la *Guía de contenido* se mencionan al principio de cada capítulo.

El **capítulo 1** analiza si los distintos países europeos cuentan con su propia definición oficial del término y cómo se articula en su legislación. El capítulo revela de forma clara que el término "ciudadanía" tiene distintas connotaciones en cada caso. Por ello, no resulta fácil encontrar una definición que pueda aplicarse a todos los países para referirse al concepto de educación para la ciudadanía en el conjunto de Europa.

El **capítulo 2** examina los distintos enfoques incluidos en los currículos escolares oficiales para organizar la educación para la ciudadanía. Puede tratarse de una materia específica e independiente (cuya denominación varía de un país a otro), de un tema integrado en otras materias (como historia, geografía, etc.) o de un tema transversal. Posteriormente, el capítulo aborda los principales objetivos y el contenido de la educación para la ciudadanía, y los distintos tipos de competencias que los alumnos han de adquirir como resultado de esta enseñanza.

El **capítulo 3** estudia cómo se promueve el comportamiento cívico responsable de los alumnos en la vida escolar diaria a través de la "cultura" de los centros, y analiza cómo se involucra a los alumnos (y a sus padres) en el funcionamiento de los mismos, proporcionándoles una oportunidad para practicar activamente sus propias competencias cívicas. Se subraya la importancia de la participación de los alumnos en los órganos formales, como los consejos de alumnos o los consejos escolares, y el capítulo también incluye ejemplos de cómo los centros pueden involucrar a los alumnos para que participen activamente en la sociedad.

El **capítulo 4** se centra en la evaluación de la enseñanza de la educación para la ciudadanía en los centros docentes. Se analizan dos aspectos fundamentales: en primer lugar, si se evalúa a los alumnos y cómo, en materia de educación para la ciudadanía y, en segundo lugar, de qué modo se evalúa a los centros respecto a la organización, curricular o no, de esta área.

El **capítulo 5** analiza cómo se organiza la formación específica del profesorado en ciudadanía y con qué apoyos cuentan los profesores para su trabajo diario en materia de ciudadanía. Son varios los actores que pueden proporcionar dicho apoyo, entre ellos, las autoridades educativas, los centros públicos o privados para la formación profesional continua, los institutos para el desarrollo del currículo u otros centros de investigación educativa, y organizaciones no gubernamentales.

Por último, el **capítulo 6** está dedicado al análisis de la dimensión europea de la educación para la ciudadanía. En él se intenta descubrir si la educación para la ciudadanía en los centros cuenta con una dimensión europea y, si es así, de qué forma se pone en práctica. Por tanto, se examinan los currículos oficiales y el contexto escolar en el sentido más amplio, para buscar cualquier referencia a temas europeos. Además, también se analiza la formación del profesorado y las medidas de apoyo relacionadas con la dimensión europea.

CAPÍTULO 1

CIUDADANÍA Y POLÍTICA EDUCATIVA

Uno de los objetivos de los responsables políticos de todos los países europeos es el fortalecimiento de la cohesión social y de la solidaridad en toda la sociedad. Para ello es necesario ponerse de acuerdo sobre lo que significa actuar como un "ciudadano responsable". Por consiguiente, todos los países deben definir su propio concepto "nacional" de "ciudadanía responsable", aunque la definición de "ciudadanía", en sí misma, no resulta en modo alguno fácil. Su significado y manera de entenderla difieren de un país a otro y en algunas lenguas nacionales ni siquiera existe un término equivalente exacto.

La educación juega un papel importante en el fomento de la ciudadanía activa y responsable. Además de los padres, de la familia en el sentido más amplio, de los amigos y de la comunidad local, los centros docentes constituyen el principal ámbito de socialización. La preparación de los jóvenes para la vida adulta ha sido siempre uno de sus objetivos. Por eso es importante que proporcionen a los alumnos las competencias básicas y los conocimientos que les ayuden a participar de manera eficaz en la sociedad y a contribuir al desarrollo positivo de ésta.

Las dos cuestiones que se abordan en este capítulo son:

- ¿Existe un **concepto nacional de "ciudadanía responsable"**? Y, si es así, ¿cómo se traduce en términos legislativos o de definiciones oficiales?
- ¿Cuáles son las principales características de la **política educativa respecto al papel del sistema escolar en la promoción de la "ciudadanía responsable"** tal y como se define en las pertinentes fuentes oficiales?

1.1. Concepto de "ciudadanía responsable"

Una definición común del término "ciudadanía responsable", adoptada para esta publicación, ya se ha facilitado en la Introducción general.

No debe olvidarse que la palabra "ciudadanía" puede tener connotaciones muy diferentes en función del contexto en el que se use. En la lengua nacional de varios países el término "ciudadanía" únicamente indica la relación jurídica entre el ciudadano y el Estado. En otros países, el término también se refiere al papel social de los ciudadanos en la sociedad en la que coexisten (véase el Anexo 1).

La mayoría de las fuentes legislativas nacionales no dan una definición explícita de "ciudadanía responsable" aunque, de algún modo, su significado se desprende de varios documentos oficiales. Algunos países utilizan otra expresión para referirse a lo que anteriormente se ha definido como "ciudadanía responsable", como por ejemplo, "participación cívica" (Letonia y Rumanía), "actitudes cívicas" o "conciencia cívica" (Polonia), "compromiso cívico" (Rumanía) o "derechos y deberes cívicos" (Alemania, Lituania, Países Bajos y Reino Unido -Escocia).

Por tanto, podría decirse que, por lo general, la "ciudadanía responsable" engloba aspectos relacionados con **el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas**. Igualmente, todos los países asocian el concepto con ciertos valores estrechamente relacionados con el papel de un ciudadano responsable. Entre ellos se incluye la democracia, la dignidad humana, la libertad, el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad, el respeto a la ley, la justicia social, la solidaridad, la responsabilidad, la lealtad, la cooperación, la participación y el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico. Aunque los países conceden mayor o menor importancia a uno o a varios de estos principios, en general, se está de acuerdo en que todos ellos son esenciales para entender el concepto de ciudadanía responsable y el modo de llevarla a la práctica.

Casi todos los países se refieren a su Constitución o a documentos educativos específicos (por ejemplo los currículos, las leyes de educación u otros documentos oficiales) como las fuentes que mejor definen el concepto de "ciudadanía responsable".

Por ejemplo, en la **República Checa**, la Constitución subraya la responsabilidad de los ciudadanos hacia otros individuos y hacia la comunidad en su conjunto. Por encima de todo, es la Constitución la que pone de relieve valores como la dignidad humana, la libertad, la igualdad, el respeto por los derechos humanos, la preocupación por el patrimonio natural, cultural, material y espiritual, el respeto a la ley y la obediencia a la autoridad.

En **Alemania**, el concepto de "ciudadanía responsable" está incluido en la *Grundgesetz* (Ley Fundamental). El art. 33 I de dicha ley estipula que "todos los alemanes, de cualquier *Land*, tienen los mismos derechos y deberes civiles".

Los currículos generales de los centros **lituanos** de Educación General (1997) establecen que un ciudadano es una persona consciente de sus derechos y deberes, capaz de participar de manera constructiva en la vida pública. Asimismo, estipulan que la "ciudadanía responsable" se basa, por ejemplo, en los principios morales y en los valores fundamentales.

En el **Reino Unido (Escocia)**, la idea de los ciudadanos como "personas que coexisten en una sociedad" está presente en el debate y en el documento de consulta *Education for Citizenship in Scotland*, publicado por *Learning and Teaching Scotland*, de la siguiente manera: "La ciudadanía supone disfrutar de derechos y ejercer responsabilidades en las diferentes comunidades. Este modo de entender la ciudadanía engloba la idea específica de participación política por parte de los miembros de un estado democrático. Asimismo, incluye la noción más general de que la ciudadanía cubre todo un abanico de actividades participativas, no todas abiertamente políticas, que afectan al bienestar de las comunidades. (...). La ciudadanía consiste en realizar elecciones y tomar decisiones informadas, y en actuar individualmente y dentro de procesos colectivos".

La mayoría de países de Europa del Este han subrayado la importancia de la **dimensión histórica** en el término "sociedad civil". El establecimiento de los principios democráticos en sus sociedades a comienzos de los años 90 provocó cambios importantes. Las transformaciones sociales y políticas de las dos últimas décadas han influido bastante en el significado y en el papel de la "ciudadanía responsable" y, por consiguiente, también en la idea de educación para la ciudadanía. Esto ha llevado a los expertos y a los responsables políticos a reconsiderar su importancia en el currículo y, en concreto, su influencia en la formación y desarrollo de una cultura política democrática.

En varios países, y en especial en aquellos con minorías numerosas, el concepto de "ciudadanía responsable" está también estrechamente ligado a su **política de integración para los "no ciudadanos"**, es decir, aquellas personas que aunque hayan residido durante mucho tiempo en un país concreto o incluso hayan nacido en él, no han adquirido dicha nacionalidad.

Por ejemplo, **Estonia** puso en marcha un Programa Estatal de Integración en el año 2000 que funcionará hasta 2007. Su principal objetivo es promover la inclusión de los ciudadanos no estonios en la sociedad estonia. Uno de los tres subprogramas del Programa de Integración (conocido como "Competencia social") intenta garantizar que "la población estonia sea socialmente competente y que los habitantes de Estonia participen activamente en el desarrollo de la sociedad civil, independientemente de su nacionalidad y lengua materna".

1.2. Principales orientaciones de la política educativa

Puesto que los centros docentes son una de las principales instituciones de socialización, resulta asimismo necesario analizar de qué modo la política educativa de cada país promueve la "ciudadanía responsable" a través de su sistema escolar.

Todos los países declararon que el concepto se promueve, en algunos casos como una prioridad, a través de la legislación educativa, los libros blancos, los planes de acción y decretos, etc. La mayoría de ellos explican cómo se orienta a los alumnos o estudiantes a través del sistema escolar hacia los tres objetivos de la educación para la ciudadanía mencionados anteriormente, en concreto, el desarrollo de la cultura política, el pensamiento crítico y ciertas actitudes y valores, y la participación activa.

Por ejemplo, en el *Land alemán* de Renania del Norte-Westfalia, el artículo 1 de la *Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens* (Primera Ley para la Ordenación del Sistema Escolar) estipula que: "Debe educarse a los jóvenes en un espíritu de humanidad, democracia y libertad con los objetivos de la tolerancia y el respeto por las convicciones de los demás, y de responsabilidad en la conservación del entorno natural. (...) Los jóvenes deben poder y querer demostrar que pueden servir de manera satisfactoria a la comunidad, a su familia y profesión, a los individuos y al Estado".

En **Chipre**, según el Currículo de primaria (2003), la enseñanza impartida en los centros públicos "tiene como objetivo el desarrollo armonioso de personas responsables y democráticas, que posean los conocimientos, competencias y actitudes para enfrentarse a un mundo en continuo cambio. Al mismo tiempo, los alumnos deben estar preparados y ser capaces de contribuir con su participación y sus actos al desarrollo político, económico y social de su patria y de la más amplia sociedad europea a la que pertenecen".

En **Finlandia**, la Ley de Educación Básica (1998) subraya que "la finalidad de la educación descrita en esta ley es apoyar el desarrollo de los alumnos como seres humanos solidarios y miembros éticos y responsables de la sociedad". Además, un decreto gubernamental, dictado por el Ministerio de Educación en diciembre de 2001, estipula que "el objetivo de la educación es apoyar a los alumnos en su desarrollo como seres equilibrados, con un ego sano, y como miembros de la sociedad con capacidad para analizar de manera crítica su entorno social y natural. Esto tiene sus bases en el respeto por la vida, la naturaleza y los derechos humanos, así como en la valoración del aprendizaje y del trabajo propio y ajeno".

Debe señalarse que algunos países nórdicos, como Estonia, Finlandia, Islandia y Noruega, incluyen el **respeto por la naturaleza** como un elemento a promover a la hora de desarrollar la "ciudadanía responsable" en los alumnos.

Algunos países establecen una relación explícita entre la educación, por un lado, y **la religión y/o el cristianismo** por otro.

En **Alemania**, la *Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens* (artículo 1) del *Land* de Renania del Norte-Westfalia reconoce el "respeto a Dios" como uno de los objetivos más importantes de la educación.

Según la legislación escolar **islandesa**, los métodos y prácticas educativas deben caracterizarse por la tolerancia, la ética cristiana y la cooperación democrática.

El preámbulo de la Ley de Educación **noruega** de 1999 estipula que: "Los centros de primaria y secundaria inferior, en colaboración y de acuerdo con las familias, tratarán de dar a los alumnos una educación cristiana y moral. (...) La Educación Secundaria superior contribuirá a extender el conocimiento y la comprensión de los principales valores cristianos y humanistas, nuestro patrimonio cultural nacional, las ideas democráticas y un modo científico de pensar y trabajar".

Uno de los principales objetivos de la **reforma educativa en los nuevos Estados miembros de la UE**, en especial en los antiguos países socialistas, es la preparación de los jóvenes ciudadanos para participar de manera constructiva en la sociedad nacional y europea. Durante la última década se han llevado a cabo importantes reformas en los países de Europa del Este. Aquellas que afectaron al sistema de enseñanza pública se inspiraron en el patrimonio europeo común de unos valores políticos, culturales y morales reflejados en los derechos humanos, como corresponde a cualquier Estado de derecho basado en la democracia pluralista, la tolerancia y la solidaridad. Todos los países de Europa del Este aluden a la importancia de fortalecer su potencial de integración y cohesión social.

En la **República Checa**, el Programa Nacional para el Desarrollo de la Educación llama especialmente la atención sobre la importancia de reforzar la cohesión social, el apoyo a la democracia y la preparación para el asociacionismo y la cooperación entre las sociedades europeas y globales. Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de una transición, donde los alumnos pasen de la adquisición de meros datos al desarrollo de las capacidades y competencias necesarias para llevar una vida sana y responsable en la que interactúen de manera inteligente con otros miembros de la sociedad.

En **Letonia**, los Conceptos de Desarrollo de la Educación (2002-2005) tratan de "garantizar cambios en el sistema educativo que promuevan la formación de una sociedad democrática y socialmente integrada".

La Estrategia Nacional de Educación (2003-2012) en **Lituania** define la misión de la educación en los términos siguientes: "Ayudar a los individuos a comprender el mundo contemporáneo, a adquirir una competencia cultural y social, y a convertirse en personas independientes, activas y responsables con un continuo deseo y capacidad de aprender y de construir su propia vida juntamente con la de su comunidad".

En **Eslovaquia**, los cambios de la reforma educativa posterior a 1989 se centraron más en la democracia, la autonomía de los centros, la ampliación de los derechos de los alumnos y de las familias, la responsabilidad, el respeto por los ciudadanos no nativos y la concienciación global de la posición de los seres humanos en el conjunto de la sociedad.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y CURRÍCULO

Las recomendaciones del Consejo de Europa (2002) sobre *Educación para la Ciudadanía Democrática* dejan claro que todos los niveles del sistema educativo deben contribuir a la aplicación de este concepto en el currículo, bien como materia específica o como tema transversal. Las propias medidas demandan enfoques multidisciplinares que faciliten la adquisición de los conocimientos, actitudes y competencias necesarias para que las personas convivan en armonía en una sociedad democrática y multicultural⁽¹⁾.

Este capítulo se centra en la posición que ocupa la educación para la ciudadanía en los currículos escolares oficiales y analiza las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se aborda de manera explícita el tema de la ciudadanía responsable en los currículos escolares? ¿Cómo se sugiere que se **enfoque** el tema? ¿Es **obligatorio** u **optativo**?
- ¿Cuáles son los **objetivos** y el **contenido** de la educación para la ciudadanía tal y como se especifica y explica en el currículo? ¿Se centra el currículo en los principios de participación activa de los alumnos en la vida de la comunidad, así como en su sentido de pertenencia a una comunidad en la que se comparten valores comunes?
- ¿Existen objetivos concretos respecto a los distintos tipos de **competencias** que los alumnos deben adquirir como resultados de la educación para la ciudadanía?

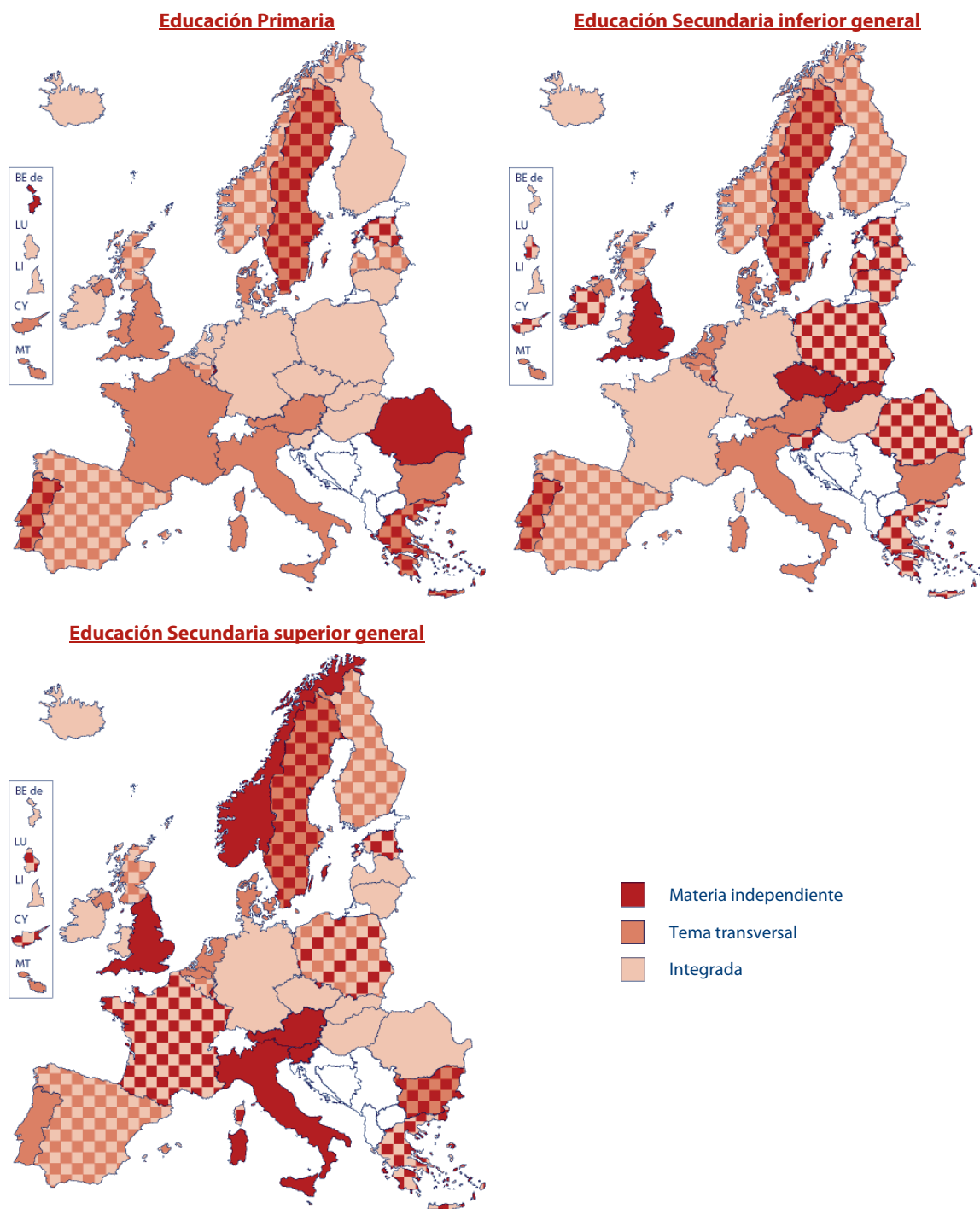
2.1. Enfoques de la educación para la ciudadanía

Desde el punto de vista curricular, la educación para la ciudadanía puede organizarse de distintas maneras, en función de los niveles educativos y de la organización del currículo en el país correspondiente.

Puede ofertarse como una **materia independiente** obligatoria u optativa, o **integrada** en una o más materias, como por ejemplo la historia o la geografía. Otra posibilidad es la de impartirla como **tema de educación transversal**, de modo que los principios de la educación para la ciudadanía estén presentes en todas las materias del currículo. Estos distintos enfoques no se excluyen entre sí.

(¹) Consejo de Europa, Comité de Ministros, Recommendation [Rec (2002)12] of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship (adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812ª reunión de los Delegados de los Ministros).

Gráfico 2.1: Enfoques de la educación para la ciudadanía tal y como se indica en el currículo de Educación Primaria y Secundaria inferior y superior general. Curso 2004/05



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE de): a partir de 2006/07 la educación para la ciudadanía se convertirá en un tema transversal en Educación Primaria.

Irlanda: la educación para la ciudadanía es un componente importante dentro de la materia de Educación Social, Personal y para la Salud en el nivel de primaria.

Italia: en los nuevos currículos de Educación Primaria y Secundaria inferior, que entraron en vigor en el curso escolar 2004/05, la "educación para la convivencia cívica" se ha introducido como un nuevo tema de educación transversal.

Finlandia: en el nuevo currículo de Educación Secundaria inferior (cursos 7º-9º), que se aplicará a partir del 1 de agosto de 2006, la "educación para la ciudadanía" (*yhäteiskuntaopp*) será una materia independiente y también un tema transversal. La misma regulación se aplicará al nuevo currículo nacional básico de Educación Secundaria superior general, que entrará en vigor en agosto de 2005.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la información muestra cómo se define la ciudadanía en los currículos nacionales, pero son los centros quienes deciden el método organizativo a seguir para esta materia. En el currículo reorganizado de Irlanda del Norte, "la ciudadanía local y global" se convertirá en una exigencia legal para los centros de secundaria a partir de septiembre de 2006.

Nota explicativa

El gráfico se basa en la información disponible en los currículos nacionales y en las directrices oficiales.

Materia independiente: materia por derecho propio que puede ser obligatoria, optativa obligatoria del currículo básico, u optativa.

Integrada: el tema forma parte de una o más materias, como por ejemplo historia y estudios sociales.

Tema de educación transversal: la educación para la ciudadanía está presente en todo el currículo.

Los enfoques que se presentan para cada nivel no implican que la educación para la ciudadanía sea una materia independiente, integrada en otras materias, o un tema de educación transversal en toda la Educación Primaria o en toda la Educación Secundaria inferior o superior. Para más información sobre el/los curso(s) donde se adopta un determinado enfoque, véase el Anexo 2.

La mayoría de países se refieren a la educación para la ciudadanía como un principio que orienta los objetivos de los distintos currículos de la enseñanza obligatoria y de la Educación Secundaria superior. Forma parte del currículo de todos los países y está presente en los tres niveles de Educación General analizados. Sin embargo, su organización puede diferir bastante de un país a otro (gráfico 2.1).

En el nivel de primaria, la educación para la ciudadanía es una materia independiente únicamente en Bélgica (Comunidad germanoparlante) y Rumanía. En Estonia, Grecia, Portugal y Suecia se integra también en otras materias o está presente como tema transversal. En el resto de países, o bien es un tema transversal, o bien se integra en otras materias.

En Educación Secundaria, la educación para la ciudadanía suele ofertarse como materia independiente. Es el caso de Estonia, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Polonia, Eslovenia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra), tanto en el nivel de secundaria inferior como superior. En la República Checa, Irlanda, Letonia, Lituania, Portugal, Eslovaquia y Rumanía, únicamente es una materia independiente en la Educación Secundaria inferior. En Francia, Austria, Noruega y Bulgaria es una materia independiente de la Educación Secundaria superior. No obstante, en la mayoría de países, la educación para la ciudadanía como materia independiente coexiste con las otras dos modalidades: integrada en otras materias o como tema transversal.

En el resto de países, el enfoque integrado es el más extendido en Educación Secundaria.

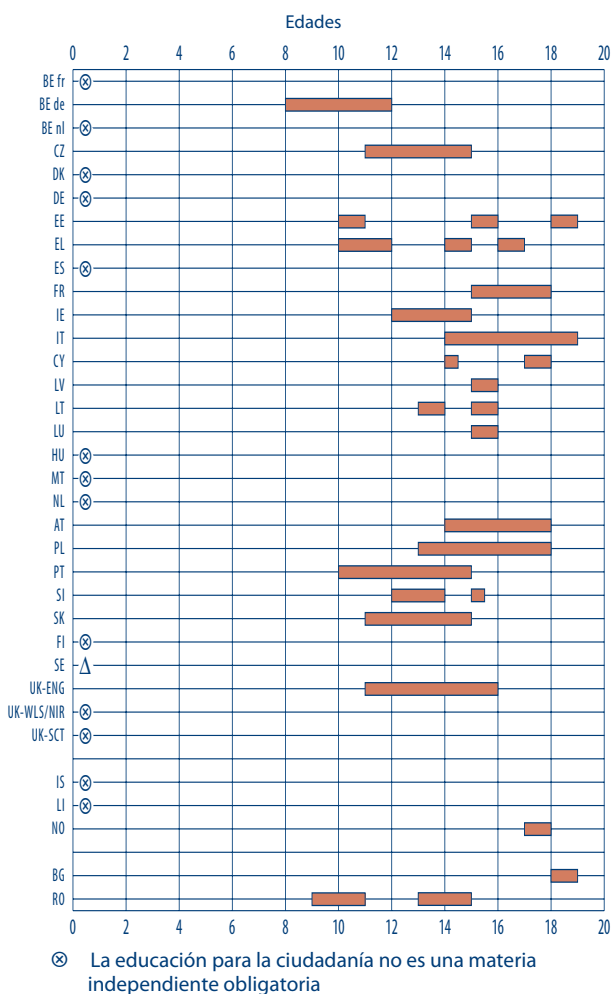
En caso de integrarse en otras materias, la historia, los estudios sociales, la geografía, la educación religiosa y moral, la ética, la filosofía, las lenguas extranjeras y la lengua de instrucción son las materias en las que la educación para la ciudadanía se incluye con mayor frecuencia en todos los niveles.

En algunos países, la educación para la ciudadanía también está presente en materias como la introducción al mundo científico (**Comunidad francesa de Bélgica**), el medio ambiente, (**República Checa, Grecia, Chipre, Países Bajos, Hungría y Eslovenia**), geografía regional y formación científico-técnica básica (**Alemania y Chipre**), literatura antigua (**Grecia y Chipre**), psicología (**Grecia y Bulgaria**), latín (**España**), economía (**España, Letonia, Lituania, Hungría y Bulgaria**), educación para la salud (**Países Bajos y Letonia**), historia nacional (**Eslovaquia**) y aptitudes sociales (**Islandia**).

Si se imparte como materia independiente, la ciudadanía suele ser una enseñanza obligatoria. Sin embargo, si se integra en otras materias o aparece como tema transversal, con frecuencia se recomienda encarecidamente la inclusión de cuestiones relacionadas con la misma. Algunos países incluyen, entre los objetivos a alcanzar, varios tipos de competencias en materia de ciudadanía (véase el apartado 2.3) y se espera que todos los alumnos las adquieran. En el nivel de primaria, la educación para la ciudadanía no es obligatoria en Luxemburgo ni en el Reino Unido (Inglaterra). En el nivel de secundaria es una optativa del currículo en Alemania (Educación Secundaria inferior y superior), Irlanda (Educación Secundaria superior) y Luxemburgo (Educación Secundaria inferior).

Carga lectiva

Gráfico 2.2: Edad a la que se imparte a los alumnos educación para la ciudadanía como materia independiente obligatoria y duración de esta enseñanza. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05



Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Bélgica (BE de): a partir de 2006/07 la educación para la ciudadanía se convertirá en un tema transversal en Educación Primaria.

En los países en los que la educación para la ciudadanía se integra en otras materias o en los que se adopta un enfoque transversal, no siempre es posible determinar con claridad el número de años durante los cuales ésta forma parte del currículo obligatorio.

El tiempo destinado a la educación para la ciudadanía sólo puede indicarse en los países en los que el currículo la incluye como materia independiente. Por tanto, de la mitad de los países europeos estudiados, no es posible ofrecer ninguna información sobre su carga lectiva.

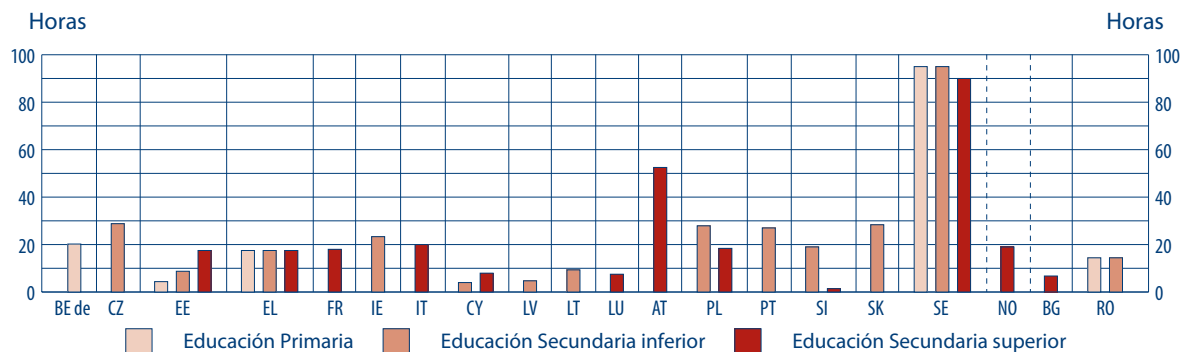
En Educación Primaria, la educación para la ciudadanía es una materia independiente obligatoria en Bélgica (Comunidad germanoparlante), Estonia, Grecia, Portugal (segunda etapa), Suecia y Rumanía. De todos ellos, es en Bélgica (Comunidad germanoparlante, hasta 2005/06) donde más temprano se introduce la educación para la ciudadanía. En Suecia, los centros gozan de autonomía para decidir cuándo se introduce una materia y cómo se distribuye el número de horas a lo largo de los nueve años de la *grundskola* (niveles de primaria y secundaria inferior).

Casi todos los países introducen la educación para la ciudadanía como materia independiente obligatoria en la Educación Secundaria inferior, a excepción de Luxemburgo, Italia, Austria, Noruega y Bulgaria, donde únicamente figura como materia independiente obligatoria en el nivel de secundaria superior.

Si se imparte como materia independiente, el número de años durante los cuales su enseñanza es obligatoria varía bastante de un país a otro. Este periodo es particularmente largo en Italia, Polonia, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra), pues en todos ellos dura cinco años.

En Bélgica (Comunidad germanoparlante), la República Checa, Grecia, Austria (*allgemein bildende höhere Schule*), Eslovaquia y Rumanía su duración es de cuatro años. En el resto de países en los que la educación para la ciudadanía es una materia independiente obligatoria, ésta se imparte como tal durante un año, excepto en Estonia, Francia e Irlanda (tres años), y en Lituania y Eslovenia (dos años).

Gráfico 2.3: Promedio del número mínimo de horas anuales recomendadas para la educación para la ciudadanía como materia independiente obligatoria. Educación Primaria y Secundaria inferior y superior general. Curso 2004/05



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
	⊗	20,2	⊗	⊗	⊗	⊗	4,4	17,5	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
	⊗	⊗	⊗	28,8	⊗	⊗	8,8	17,5	⊗	⊗	23,3	⊗	3,98	4,7	9,3	⊗	⊗
	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	17,5	17,5	⊗	18	⊗	20,0	7,95	⊗	⊗	7,5	⊗
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	95,0	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	14,4
	⊗	⊗	⊗	27,9	27,0	19	28,4	⊗	95,0	Δ	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	14,4
	⊗	⊗	52,5	18,4	⊗	1,4	⊗	⊗	90 e	Δ	⊗	⊗	⊗	⊗	19,0	6,75	⊗

⊗ No es una materia independiente obligatoria Δ Carga lectiva no prescrita

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Letonia: según el nuevo currículo de la Educación Básica, que entrará en vigor a partir del 1 de septiembre de 2005, la carga lectiva destinada a la educación para la ciudadanía como materia independiente aumentará significativamente.

Finlandia: según el nuevo currículo de Educación Secundaria inferior (cursos 7º-9º), que entrará en vigor a partir del 1 de agosto de 2006, la educación para la ciudadanía se convertirá en materia independiente, incrementándose su carga lectiva. La situación es similar en el caso de la Educación Secundaria superior general (agosto 2005), que incluirá dos cursos obligatorios en lugar de uno sólo.

Nota explicativa

El gráfico 2.3 muestra el número mínimo de horas destinadas a la enseñanza obligatoria de la educación para la ciudadanía como materia independiente obligatoria en la Educación Primaria y Secundaria inferior y superior. Con el fin de facilitar la comparación entre los países, el número de horas se basa en un año teórico de Educación Primaria y Secundaria inferior o superior. El número obligatorio de horas lectivas guarda relación con el número de años correspondientes a los niveles CINE 1,2 y 3 respectivamente.

Por tanto, en el cálculo se tiene en cuenta:

- el número de clases destinadas a la enseñanza de la ciudadanía que se recomiendan en el currículo o en las directrices oficiales;
- la duración de una clase (en minutos);
- el número de días lectivos semanales o anuales (en función de si el número de clases se refiere a la carga lectiva semanal o anual);
- el número de años que dura la Educación Primaria y la Educación Secundaria inferior y superior.

Número de años en los que se imparte ciudadanía como materia **independiente obligatoria** y número de años correspondientes a la duración de la:

Educación Primaria

BE de	EE	EL	SE	RO
4/6	1/6	2/6	6/6	2/4

Educación Secundaria inferior

CZ	EE	EL	IE	CY	LV	LT	PL	PT	SI	SK	SE	UK-ENG	RO
4/4	1/3	1/3	3/3	0,5/3	1/5	2/6	3/3	5/5	2/3	4/4	3/3	3/3	2/4

Educación Secundaria superior

EE	EL	FR	IT	CY	LU	AT	PL	SI	SE	UK-ENG	NO	BG
1/3	1/3	3/3	5/5	1/3	1/4	4/4	2/3	0,5/4	1/3	2/4	1/3	1/4

Sólo en unos pocos países existen recomendaciones sobre la carga lectiva destinada a la educación para la ciudadanía como materia independiente obligatoria en Educación Primaria. La mayor asignación anual media corresponde a Suecia (95 horas). Este país prevé más de 800 horas de educación para la ciudadanía en los 9 años de enseñanza obligatoria. No obstante, su distribución a lo largo de todo el periodo se deja a criterio del centro.

Cuando el cálculo es posible en Educación Secundaria, el promedio de la carga lectiva anual varía enormemente. En el nivel de secundaria inferior, la mayor asignación corresponde de nuevo a Suecia (95 horas). En Estonia, Grecia, Chipre, Letonia, Lituania y Rumanía, el promedio de horas anuales recomendadas es inferior a 20. En estos países, esta materia se imparte de manera independiente sólo durante uno o dos cursos de la Educación Secundaria inferior.

Esta variación también afecta a la Educación Secundaria superior. En Suecia, la enseñanza de la educación para la ciudadanía es de aproximadamente 90 horas. En otros países, el promedio de horas anuales recomendadas nunca supera las 40, excepto en Austria, donde la educación para la ciudadanía se imparte como materia independiente durante cuatro años.

En la mayoría de países, la parte flexible del currículo, determinada libremente por los centros, incluye el tiempo adicional asignado a la educación para la ciudadanía como materia independiente, además del número mínimo de horas obligatorias que se muestran en el gráfico 2.3.

2.2. Objetivos y contenido de la educación para la ciudadanía

El aprendizaje en materia de ciudadanía es un proceso complejo y continuo que comienza a una edad muy temprana y abarca toda la vida de una persona. En el nivel de primaria, despierta en los alumnos la conciencia de los valores cívicos, preparándolos para las posteriores etapas de la educación. En este sentido, es una primera etapa importante para la formación de ciudadanos responsables, capaces de participar activamente en la sociedad democrática. Por ello, los currículos de Educación Primaria de todos los países, excepto Luxemburgo, aluden explícitamente a la educación para la ciudadanía.

Los objetivos de la educación para la ciudadanía se formulan de manera muy distinta en función del país, según el contexto nacional, las tradiciones y el patrimonio cultural. Pueden definirse en términos generales o de forma más detallada, lo cual depende, en parte, del grado de descentralización en materia de gestión y de la autonomía concedida a las autoridades locales. Estos objetivos también varían en función del nivel educativo.

En la mayoría de países, los objetivos de la Educación Primaria relativos a la promoción de la ciudadanía responsable se presentan de forma que tengan sentido para los más pequeños, con un enfoque que difiere del adoptado para el nivel de secundaria. Por ejemplo, en primaria, se pone más énfasis en el aprendizaje de los principios que rigen la vida en sociedad que en la adquisición de conocimientos teóricos. Se hace hincapié en las competencias necesarias para fomentar el respeto en las relaciones con otros alumnos y con los adultos, basándose en el hecho de que todo el mundo pertenece a la misma comunidad escolar local, nacional e internacional. Asimismo, se enseña a los alumnos a actuar o a reaccionar ante distintas situaciones con las que podrían encontrarse tanto dentro como fuera de la escuela.

Los propios objetivos se describen en distintos documentos oficiales, entre los que se incluye la legislación educativa, los decretos, currículos nacionales básicos y documentos más detallados que especifican el contenido curricular de cada materia o disciplina, etc. Los objetivos pueden ser estrictamente disciplinares (si la educación para la ciudadanía es una materia independiente) o transversales (si se aborda como un tema transversal o se integra en varias materias), según el enfoque adoptado por cada país a la hora de impartir valores cívicos en el ámbito escolar.

El análisis de los objetivos de la educación para la ciudadanía establecidos en los documentos oficiales permite identificar una amplia gama de expresiones y términos que se utilizan para incluir esta materia en el currículo. No obstante, también revela referencias más explícitas a determinados conceptos, como por ejemplo los derechos humanos, la diversidad cultural, la tolerancia, el compromiso, los valores, etc. Estos conceptos se han agrupado en tres grandes "categorías" de objetivos (véase también la Introducción general), según el grado de participación activa que se espera de los alumnos:

- objetivos dirigidos a desarrollar en los alumnos una **cultura política** (adquirir conocimientos teóricos sobre los derechos humanos y la democracia, familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones políticas y sociales, apreciar la diversidad cultural e histórica, etc.);
- objetivos relativos al desarrollo de las **actitudes** y **valores** necesarios para convertirse en ciudadanos responsables (aprender a respetarse y a respetar a los demás, escuchar y resolver conflictos de forma pacífica, contribuir a que los individuos convivan en armonía, desarrollar valores acordes con una sociedad plural, construir una imagen de sí mismo positiva, etc.);
- objetivos para estimular la **participación activa** de los alumnos, que les permitan implicarse en la vida de la comunidad escolar y local, y adquirir las competencias necesarias para participar en la vida pública de forma responsable, constructiva y crítica. Se debe dar a los alumnos la oportunidad de experimentar de manera práctica con los principios democráticos. Asimismo, también debe promoverse su capacidad para actuar los unos a favor de los otros y para participar en otras iniciativas pertinentes.

Estas tres categorías de objetivos son interdependientes y se articulan en una secuencia lógica continua, que abarca desde el grado de especificación formal de estos aspectos del aprendizaje hasta el nivel de implicación de los alumnos en los mismos. La primera categoría se refiere a la adquisición formal de conocimientos teóricos, que implica la comprensión esencialmente pasiva de los alumnos. La segunda categoría exige una mayor participación de éstos en materia de opiniones y actitudes. En la tercera, se espera que se movilicen y participen plenamente en la vida política, social y cultural de la comunidad.

Más en concreto, los objetivos relativos a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de la cultura política se centran, sobre todo, en la transmisión de información y de conocimientos relacionados con la historia y la geografía del país correspondiente, los principios en los que se basa su constitución, sus principales modelos organizativos y su sistema político. El rendimiento de los alumnos en estas áreas se puede evaluar fácilmente por medio de pruebas o exámenes escritos u orales.

La segunda categoría pretende desarrollar en los jóvenes la conciencia y las actitudes necesarias para actuar en la sociedad como ciudadanos bien informados y responsables. Los mismos objetivos también están relacionados con las aptitudes personales de los alumnos y con un sistema de valores aceptado y compartido por la sociedad. Por tanto, los objetivos son menos "neutros" y más difíciles de evaluar que la adquisición de los conocimientos formalmente definidos.

Los objetivos de la tercera y última categoría engloban un concepto más amplio de la educación para la ciudadanía activa. Estos objetivos tratan de proporcionar a los alumnos oportunidades para que lleven adelante su compromiso de portarse cívicamente durante el trabajo en clase y fuera de ella, y de animarlos a que tomen distintas iniciativas. Por tanto, su finalidad última es alentarlos para que exploten

activamente lo que han aprendido en las dos categorías anteriores. La información de la que disponen pretende ayudarles a comprender y a mejorar su capacidad de participación activa. Los valores y actitudes que han adquirido deben servir de marco de referencia para una participación responsable basada en los derechos y deberes de los ciudadanos.

La inclusión explícita o implícita de cada una de estas categorías de objetivos en los currículos de los países europeos se muestra en el gráfico 2.4.

Gráfico 2.4: Objetivos de la educación para la ciudadanía definidos en los documentos oficiales. Educación Primaria y Secundaria inferior y superior general. Curso 2004/05

		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Cultura política	Primaria	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●
	Secundaria inferior/superior	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Actitudes/valores	Primaria	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●
	Secundaria inferior/superior	●	●	●	●	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Participación activa	Primaria	●	●	●	○	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●
	Secundaria inferior/superior	●	●	●	○	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●
		NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT						
Cultura política	Primaria	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●
	Secundaria inferior/superior	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●
Actitudes/valores	Primaria	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●
	Secundaria inferior/superior	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●
Participación activa	Primaria	●	●	●	●	○	○	○	○	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●
	Secundaria inferior/superior	●	●	●	●	○	○	○	○	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●

● Referencia explícita ● Referencia implícita ○ No se menciona Secundaria inferior ○ Secundaria superior

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

República Checa: la reforma curricular emprendida en 2004 concede importancia al desarrollo de las competencias relativas al pensamiento crítico, la toma de decisiones y la participación, así como a las competencias sociales y comunicativas.

Estonia: los programas de estudios de la Educación Básica y de la Educación Secundaria superior se aprobarán en 2007 y 2008 respectivamente, y entrarán en vigor en 2008/09 y 2009/10. Se prevé que los cambios en la educación para la ciudadanía reduzcan los aspectos teóricos, concentrándose más en los prácticos y en los métodos activos. Los materiales didácticos también se actualizarán.

Italia: en 2004/05 entró en vigor un nuevo currículo para los niveles de primaria y secundaria inferior (véase el apartado 2.3). Respecto a la organización y a los currículos de la Educación Secundaria superior, se publicó, en enero de 2005, el borrador de un decreto para la aplicación de la ley de reforma.

Lituania: en el curso escolar 2004/05 entró en vigor un nuevo currículo de educación para la ciudadanía (véase el apartado 2.3).

Países Bajos: los objetivos se definen únicamente en función de las competencias que se deben alcanzar (véase el apartado 2.3).

Reino Unido (NIR): se está revisando el currículo y la situación de la educación para la ciudadanía. El nuevo currículo de Educación Primaria y Secundaria propone un enfoque para la ciudadanía que incluye la participación activa.

Noruega: la estrategia de la educación para la ciudadanía está recogida en el currículo básico y en la Ley de Educación. La política gubernamental denominada "ciudadanía activa" tiene como objetivo promover, entre los jóvenes, la sensibilización en temas de ciudadanía y la participación activa.

Nota explicativa (gráfico 2.4)

Referencia explícita: los objetivos de cada categoría están claramente definidos en el currículo u otros documentos oficiales.

Referencia implícita: no se especifica ningún objetivo como tal, aunque sí se mencionan en el contenido o en las actividades incluidas en el currículo u otros documentos oficiales.

No se menciona: el currículo oficial no incluye ninguna referencia a este tipo de objetivos relacionados con la educación para la ciudadanía.

En general, se puede afirmar que estas tres grandes categorías de objetivos se mencionan, de manera explícita, en los documentos oficiales de la mayoría de países. Los objetivos relativos al desarrollo de la cultura política, actitudes y valores son a todas luces muy importantes, y ocupan un lugar destacado en los currículos u otros documentos oficiales de casi todos los países, bien sea de manera explícita o implícita. Los países que constituyen la excepción son Alemania, Finlandia, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra) e Islandia, en el nivel de primaria, y Bulgaria, en todos los niveles de la enseñanza, pues sus currículos no mencionan los objetivos relativos a la cultura política. Sólo en dos países, Alemania (Educación Secundaria inferior y superior) y los Países Bajos (Educación Secundaria superior), los documentos oficiales de 2004/05 no han hecho referencia al desarrollo de actitudes y valores relacionados con la ciudadanía. En la República Checa, Luxemburgo, Hungría e Islandia, la participación activa de los alumnos en la vida de la comunidad no figura en los currículos de ninguno de los niveles educativos. En Alemania, Eslovaquia y el Reino Unido, estos objetivos están presentes en la Educación Secundaria pero no en Primaria. En Italia y los Países Bajos, la participación activa de los alumnos no se ha definido como un objetivo educativo de la Educación Secundaria superior. Por otro lado, en Liechtenstein, esta categoría de objetivos sólo está presente en la Educación Secundaria superior.

Algunos países dan más importancia a una "categoría" de objetivos que a otra o a determinados objetivos de una categoría concreta.

En **Alemania**, los objetivos correspondientes a la categoría "cultura política" tienen una mayor presencia en los currículos que los relativos a la participación activa y al desarrollo de los valores y actitudes necesarias para la buena práctica de la ciudadanía. No obstante, en **Finlandia**, ocurre lo contrario y se da más peso a la participación, actitudes y valores que al desarrollo de la cultura política. En **Irlanda**, en el nivel de secundaria inferior, se hace hincapié en la participación activa de los ciudadanos, a la vez que se adopta un enfoque conceptual.

En **Islandia** y **Noruega**, la educación para la ciudadanía se centra, sobre todo, en el crecimiento personal de los alumnos y en el desarrollo de las actitudes, competencias y valores necesarios para convertirse en individuos "independientes" y "fuertes", bien preparados para ocupar su lugar futuro en la sociedad.

A veces, se especifican ciertos campos concretos como la ecología. Por ejemplo, Alemania, Hungría, Finlandia y el Reino Unido (Gales) ponen especial atención en la protección del medio natural y en el desarrollo sostenible.

En cuatro países de Europa Central (República Checa, Polonia, Eslovaquia y Rumanía), el patriotismo figura, junto con otros objetivos, como un valor que los ciudadanos responsables han de adoptar.

2.3. Competencias que los alumnos deben adquirir

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, los objetivos oficiales transversales y disciplinares de la educación para la ciudadanía hacen referencia al desarrollo de las competencias que los alumnos deben haber adquirido al finalizar su curso, etapa o nivel educativo. En la mayoría de los casos, **estas competencias están integradas en los objetivos educativos**. No obstante, en los documentos oficiales de 11 países: Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), la República Checa, Estonia, España, Francia, Malta, los Países Bajos, Polonia, Eslovenia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Bulgaria, las competencias que los alumnos deben dominar dentro del contexto de la educación para la ciudadanía se distinguen muy claramente de los objetivos educativos. De hecho, en ocasiones, sólo se especifican las competencias. Éstas suelen estar estrechamente relacionadas con los objetivos

establecidos para las distintas materias o para el tema o temas transversales relativos a la ciudadanía, y se adaptan a la edad, madurez y habilidad de los alumnos.

En la **Comunidad francesa de Bélgica**, las competencias y conocimientos exigidos a los alumnos en la enseñanza obligatoria se han establecido de acuerdo con los objetivos generales fijados en el Decreto *Missions*. En la **Comunidad germanoparlante de Bélgica**, un documento oficial de 2003 describe, por separado, además de las competencias disciplinares básicas, las competencias interdisciplinares que deben promoverse en los distintos ámbitos hasta el fin de la Educación Secundaria inferior y, en particular, aquéllas relativas a la educación para la ciudadanía. En **Estonia** se han fijado las competencias que la "educación cívica" debe proporcionar a los alumnos de Educación Primaria y Secundaria, y entre ellas se encuentran la comprensión de los mecanismos de funcionamiento de la sociedad, el desarrollo de una actitud que favorezca los juicios personales y razonados sobre aspectos relativos a la vida social, y la adquisición de las competencias necesarias para una participación activa. En **Italia**, el nuevo currículo para los niveles de primaria y secundaria inferior entró en vigor en el curso escolar 2004/05, y pone el acento sobre las competencias que los alumnos deben adquirir en el área de ciudadanía. El documento titulado *Profilo Educativo, Culturale e Professionale del primo ciclo di Istruzione (6-14 anni)*, que acompaña al decreto legislativo de febrero de 2004, contiene una descripción de estas competencias para la enseñanza obligatoria. En él se indica lo que cada "alumno de 14 años debe saber y hacer para ser un ciudadano" y se describen las competencias culturales y sociales, así como los conocimientos relativos a la ciudadanía que los alumnos deben haber adquirido al final de la Educación Secundaria inferior. En **Lituania**, el nuevo currículo para la ciudadanía, que entró en vigor en el curso escolar 2004/05, prevé que los objetivos en materia de ciudadanía se centren más en el desarrollo de competencias. Se han identificado cuatro tipos de competencias: cognitivas, sociales, prácticas y de convivencia. Además, respecto a los niveles deseables de competencia, se hace una distinción entre las aptitudes cognitivas y las prácticas. En **Malta**, las competencias en educación para la ciudadanía incluidas en el currículo nacional también se encuentran entre las señaladas para las distintas materias, y pueden agruparse en las tres categorías siguientes: escucha, comunicación y participación en debates con espíritu crítico; organización, planificación y trabajo con otros; y toma de decisiones y puesta en práctica de actuaciones de cambio. En los **Países Bajos**, los objetivos se determinan en función de las competencias que los alumnos deben adquirir e incluyen aspectos relativos a la educación para la ciudadanía. Los centros docentes y los profesores gozan de autonomía para determinar los contenidos. En el **Reino Unido (Inglaterra)**, las competencias que han de adquirirse a través de la educación para la ciudadanía se especifican para las *key stages*, donde se describen los distintos tipos y niveles de rendimiento relativos a los conocimientos, competencias y comprensión que la mayoría de alumnos debe demostrar al final de cada *key stage* en el área de ciudadanía.

Las reformas de los currículos o programas de estudios que aún están en marcha o ya se han aprobado pero aún no se han aplicado, conceden una mayor importancia a las competencias a adquirir en el área de ciudadanía.

En la **República Checa**, la nueva reforma del currículo va a dar más importancia a las competencias de los alumnos en el área de ciudadanía, que deberán basarse en los principios fundamentales de una sociedad democrática y en los conceptos de tolerancia y respeto por los derechos humanos, y contribuir a la identidad nacional y europea de los alumnos.

CAPÍTULO 3

CULTURA ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN EN LA VIDA DE LA COMUNIDAD

Puesto que el objetivo de la educación para la ciudadanía es preparar a los jóvenes para que participen activa y positivamente en la sociedad, ésta no debe transmitir únicamente conocimientos teóricos, sino también las competencias, la práctica y la experiencia necesarias para ser un ciudadano activo y responsable.

Por tanto, dicha educación cubre, asimismo, un campo mucho más amplio que el del aprendizaje formal y tiene mucho que ver con la interacción diaria de todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los profesores, alumnos, padres y otros agentes locales, así como con las jerarquías escolares y los métodos de participación. No obstante, la necesidad de educar a los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos responsables no puede limitarse al recinto escolar. Por el contrario, en la actualidad, los centros intentan igualmente promover la participación activa de los alumnos en la vida de la comunidad local y de la sociedad en general.

El centro docente puede describirse como el microcosmos en el que se aprende y pone en práctica la ciudadanía activa. Sin embargo, esto sólo es posible si los directores, profesores y demás personal proporcionan a los alumnos la oportunidad de comprometerse con el concepto a diario.

Por consiguiente, la educación para la ciudadanía no debe ofertarse únicamente a través del currículo formal, sino que también debe ser parte natural de la vida diaria de los centros y de su organización. Este principio da lugar a distintas cuestiones que deben abordarse sucesivamente:

- ¿De qué modo la **organización del centro y su "cultura"** contribuyen al desarrollo de la ciudadanía entre los alumnos?
- ¿Cómo **involucran los centros a los alumnos** para que contribuyan a un entorno de aprendizaje seguro, democrático y respetuoso?. Por ejemplo, ¿se implica a los alumnos en los órganos consultivos y de decisión propios o ajenos al centro?
- ¿Con qué medidas, formales o no, cuentan los **padres para contribuir** al desarrollo de un entorno de aprendizaje seguro, democrático y respetuoso en los centros?
- ¿De qué forma **participan los centros docentes en la sociedad?**. Más en concreto, ¿persiguen objetivos que permiten a los alumnos comprometerse con la comunidad local, reforzar su sentido de pertenencia a la misma y compartir sus valores?

3.1. La vida diaria en los centros

La cultura escolar, también conocida como "filosofía", "atmósfera general" o "clima" de un centro, puede definirse como su sistema de actitudes, valores, normas, creencias, prácticas diarias, principios, reglas, métodos de enseñanza y medidas organizativas. Esta cultura condiciona el comportamiento de toda la comunidad escolar, incluidos alumnos, profesores, personal no docente y padres. Asimismo, influye en la forma de interactuar de los centros con su comunidad local o comunidad más amplia y en cómo éstos resuelven sus problemas o aplican reformas y nuevas ideas.

En la publicación *Charting our Education Future. White Paper on Education 1995* (Diseñando nuestro futuro educativo. Libro blanco de educación) el Ministerio de Educación y Ciencia de **Irlanda** manifestó al respecto: "Es importante subrayar que la filosofía de un centro es un elemento orgánico que, ante todo, tiene su origen en las propias prácticas que se desarrollan en ese centro a diario, semanal y anualmente".

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, un Comité consultivo especial llamó la atención, en su informe de 1998, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la democracia en los centros), sobre la importante contribución de la filosofía del centro a la educación para la ciudadanía: "Existe un reconocimiento cada vez mayor de las importantes consecuencias que tienen la filosofía, la organización, las estructuras y las prácticas diarias de los centros, incluidas las actividades globales y las reuniones, en la eficacia de la educación para la ciudadanía. (...) Los centros han de analizar en qué medida su filosofía, organización y prácticas diarias concuerdan con el objetivo y el fin de la educación para la ciudadanía, y apoyar y reforzar que los alumnos se conviertan en ciudadanos activos".

La mayoría de los países europeos subrayan en su legislación educativa u otros documentos oficiales, la importancia de promover una **cultura escolar participativa** que anime a los jóvenes a convertirse en ciudadanos activos y responsables. La idea fundamental es que esta cultura debe **basarse en los valores democráticos**, entre ellos el respeto hacia los demás, la tolerancia, la confianza mutua, la solidaridad y la cooperación.

En general, los países sostienen que las medidas democráticas deben fijarse y preservarse siempre en el conjunto del sistema escolar para complementar la enseñanza de la ciudadanía.

Por ejemplo, en la **República Checa**, el principio transversal de la *Výchova demokratického občana* (La educación del ciudadano democrático) pretende impregnar todos los aspectos de la vida escolar en Educación Primaria y Secundaria inferior, y de este modo ejercer una influencia positiva sobre el clima del centro, las prácticas escolares, los métodos de enseñanza y el contenido de la formación del profesorado.

En **Alemania**, en abril de 2002, la *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (Comisión Bund-Länder para la Planificación de la Educación y la Promoción de la Investigación) inició un proyecto piloto conocido como *Demokratie lernen & leben* (Aprender y vivir la democracia), en el que participan 13 de los 16 *Länder*. Dos son los principales objetivos del proyecto: "El aprendizaje de la democracia" a través de la promoción de competencias democráticas y cívicas, y "la vivencia de la democracia" a través del desarrollo de una cultura democrática en los centros⁽¹⁾.

Durante la reforma del sistema educativo **lituano** se decidió que la educación para la ciudadanía no debía suponer únicamente la inclusión de los correspondientes temas en los programas de estudios, sino también "el desarrollo democrático de la comunidad escolar y el funcionamiento de la autorregulación de los centros".

En **Islandia**, se da a los alumnos la oportunidad de cooperar y jugar un papel activo en la vida escolar a través del ejercicio del poder y la responsabilidad. Se estima que estos principios deben reflejarse en la organización de los centros. Reykjavík, la capital y el mayor de los municipios, ha creado un grupo de trabajo para estudiar la forma de aumentar la democracia en la organización de los centros. Asimismo, existen planes para seleccionar ciertos centros de enseñanza obligatoria (denominados "centros madre") destinados a promover métodos de trabajo democráticos mientras asumen un trabajo de desarrollo especial y asesoran a otros centros en esta área.

Todos los países apoyan la idea de una **"escuela democrática"** en la que cada miembro se implique en la gestión y en la toma de decisiones y en la que predominen los métodos de enseñanza democráticos. La mayoría de los países se centran en los **derechos de los alumnos**, incluido el derecho a expresar su opinión libremente o el derecho general a un entorno de aprendizaje seguro.

Sin embargo, en algunos países, el concepto de los derechos de los alumnos se completa con la introducción de los **deberes y obligaciones** que éstos, a su vez, han de cumplir. Por ejemplo, la

(1) Los resultados de este proyecto piloto, de cinco años de duración, estarán disponibles en el verano de 2007. Para más información, véase: <<http://www.blk-demokratie.de>>.

Comunidad germanoparlante de Bélgica, Alemania, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Polonia, Islandia, Noruega y Rumanía insisten, de manera explícita, en que los alumnos tienen tanto derechos como deberes. Entre ellos incluyen la obligación de asistir a las clases regularmente, estudiar con asiduidad, cumplir el reglamento del centro, obedecer las instrucciones de los profesores y cuidar el material escolar.

Respecto a la cultura escolar democrática y participativa, los nuevos Estados miembros de la UE de Europa Central y del Este se encuentran en una situación relativamente especial. Desde la caída del comunismo, la gestión y organización de los centros ha cambiado de forma radical. Se ha tenido que reestructurar todo el sistema educativo y los alumnos se han incorporado a los procesos de toma de decisiones de los centros de manera más abierta y democrática. No obstante, el principal reto ha sido la súbita obligación de los profesores a aprender y enseñar valores cívicos y a ponerlos en práctica para crear un entorno educativo democrático. Algunos de los países de Europa Central y del Este hacen referencia explícita a este reto.

En **Hungría**, por ejemplo, la gran mayoría de las instituciones educativas aún carecen de un verdadero partenariado profesor/alumno, debido a la persistente influencia del sistema escolar de tipo prusiano. Aunque se hacen intentos para involucrar a los alumnos como *partners* en la vida escolar, a lo que esto conduce es a un enfoque de *laissez-faire*, puesto que ni los profesores ni los alumnos cumplen con normas sociales aceptadas por ambas partes, ni se comportan de forma democrática.

3.2. Iniciativas de participación en los centros

La educación para la ciudadanía también se ocupa de la necesidad de los jóvenes de participar y contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en su conjunto. En el ámbito escolar, esto se corresponde con la participación de los alumnos y, en parte, de los padres, en la configuración de la vida escolar diaria. Dicha participación tiene, sobre todo, un carácter formal y suele producirse a través de estructuras organizativas estables, como la afiliación a los órganos formales del centro.

3.2.1. Participación de los alumnos

En los centros docentes, la ciudadanía activa de los alumnos puede fomentarse animándolos a participar en las tareas de los órganos formalmente establecidos. Todos los países europeos cuentan con una legislación en la que se recomienda que los centros deben animar a los alumnos a representar sus intereses de un modo organizado, y a involucrarse en los órganos consultivos o de decisión de los centros. En este sentido, se distinguen distintos niveles organizativos (la clase o todos los alumnos de un curso escolar, el centro en su totalidad, la ciudad, el municipio, la región o el país) que implican distintos grados de participación (desde un papel meramente consultivo a una participación plena en el proceso de toma de decisiones). Además, la participación puede restringirse a ciertos niveles educativos (p. ej. en algunos países, a los alumnos de Educación Secundaria inferior o superior).

La participación de los alumnos puede adoptar diversas formas en función de los correspondientes niveles organizativos:

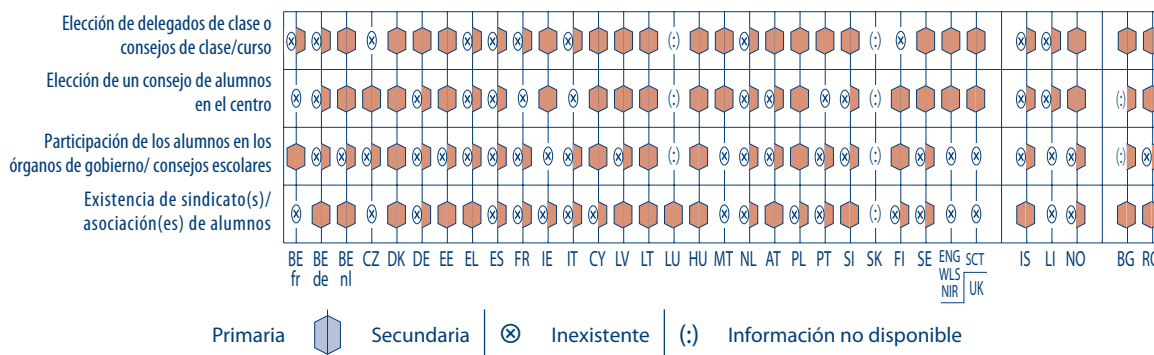
- Cada clase (o curso) puede elegir a uno o más **delegados de clase** (normalmente entre uno y tres) que representan a toda la clase en sus relaciones con los profesores.
- Todos los delegados de clase de un mismo centro pueden ser miembros de un **consejo o parlamento de alumnos** que representa los intereses de los éstos ante el centro en su conjunto.
- Los representantes de los alumnos (elegidos en su mayoría de entre los miembros de los consejos de alumnos de Educación Secundaria) pueden ejercer sus derechos de participación en los **órganos de**

gobierno del centro, como los consejos escolares o juntas de gestión, junto a otros miembros de la comunidad escolar (profesores, padres, etc.). Estos órganos se encargan de la organización general de la enseñanza y de las actividades escolares, y también pueden aprobar el informe anual del centro, su presupuesto y supervisar el trabajo del mismo.

- En un nivel superior, los alumnos pueden integrarse en los **sindicatos o asociaciones de alumnos**, que son las federaciones regionales o nacionales de representación de todos los alumnos.

El gráfico 3.1 muestra la implicación de los alumnos en los órganos consultivos o de decisión de los centros en función de estas cuatro categorías de participación de los alumnos.

Gráfico 3.1: Recomendaciones oficiales relativas a la participación de los alumnos en los órganos formales de los centros. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE fr): la elección de delegados de clase está muy extendida en Educación Secundaria. En algunos casos, el consejo escolar puede incluir a delegados de clase de Educación Primaria de forma permanente o puntual.

Bélgica (BE nl): en Educación Primaria, los centros docentes tienen la obligación de establecer un consejo de alumnos a petición de al menos el 10% de los alumnos de 11 a 13 años. En Educación Secundaria, el consejo de alumnos es siempre obligatorio.

Dinamarca: si un centro imparte enseñanzas de 5º curso o superior, los alumnos tienen derecho a crear un consejo de alumnos. Pueden ser miembros de este consejo los alumnos de cualquier curso.

Alemania: una recomendación para los centros de primaria (para alumnos de 6 a 10 años) establece la preparación de éstos para las labores y tareas de participación en los centros.

España: los alumnos pueden participar en las tareas del consejo escolar a partir del 3º año de enseñanza obligatoria. No obstante, a partir del tercer ciclo de Educación Primaria (5º curso) pueden participar según las condiciones establecidas por las autoridades educativas.

Finlandia: no existen recomendaciones nacionales para la elección de los delegados de clase o de los consejos de clase/curso. No obstante, el reglamento interno de los centros puede incluir procedimientos para elegir a los "presidentes de clase". En los centros de secundaria superior, el establecimiento de los consejos de alumnos y la participación de los alumnos en las tareas de la junta de gestión del centro están regulados por ley. Esta situación varía en la Educación Básica (niveles de primaria y secundaria inferior), ya que los responsables educativos (autoridades locales) son autónomos.

Reino Unido (ENG): según las *School Governance Regulations* (2003), los órganos de gobierno de los centros pueden nombrar a los alumnos como "miembros asociados". En febrero de 2005 se creó la Asociación Inglesa de Estudiantes de Secundaria.

Islandia: los delegados de clase o consejos de clase/curso sólo existen en Educación Secundaria inferior. Los alumnos únicamente participan en los consejos escolares en el nivel de secundaria superior.

Noruega: cada clase de primaria cuenta, normalmente, con un consejo de clase integrado por todos los alumnos de la misma. Todos los centros de primaria tienen un consejo de alumnos con un representante por clase (etapas 5º-7º y 8º-10º). En secundaria superior existe, normalmente, un consejo de alumnos con al menos un representante por cada 20 alumnos.

Dos países europeos han destinado de forma explícita una parte del horario lectivo a los consejos de alumnos o de clase.

En **Eslovenia**, dentro de la enseñanza primaria, se ha fijado media hora a la semana para debates del consejo de clase. En **Noruega**, el currículo determina para los consejos de alumnos/clase de los cursos 8º a 10º un total de 95 periodos lectivos.

En países como Alemania, Austria y Eslovenia existe un sistema multinivel de representación de alumnos que abarca desde las elecciones de los delegados de clase (o curso) hasta la creación de consejos de alumnos en el centro, la ciudad, el distrito o el ámbito regional y nacional.

La participación en los **órganos de gobierno de los centros**, como por ejemplo en los consejos o juntas escolares, permite a los alumnos abordar una serie de temas relacionados con su vida escolar diaria. Éstos pueden estar implicados, en todo o en parte, en las siguientes cuestiones:

- la participación en la vida del centro en general (decisiones relativas al reglamento del mismo, transporte, uniformes o menús escolares);
- la elaboración del currículo del centro, expresando las opiniones de los alumnos sobre los objetivos, contenidos y exigencias curriculares;
- la cooperación con otros centros en el ámbito nacional e internacional;
- la promoción de un comportamiento positivo y la prevención del acoso escolar entre iguales y del racismo.
- los temas de disciplina o de atención a los alumnos con problemas de conducta;
- la edición y publicación de un periódico escolar;
- la organización de proyectos culturales, actividades educativas y deportivas supervisadas por el centro.

Además de las oportunidades de participación en las tareas de los órganos formales existen otras estrategias e iniciativas para involucrar a los alumnos de forma activa en la vida escolar.

Normalmente, en **Alemania**, los alumnos convocan sus propias asambleas generales siempre que desean intercambiar opiniones y discutir sobre temas que afectan directamente a todos los que asisten al mismo centro.

En **Malta** y en el **Reino Unido**, en especial en la Educación Secundaria superior, los alumnos pueden llegar a *prefects*, *house/school captains* o *heads boys/girls*. Elegidos por sus compañeros y el personal que ha estado en contacto con ellos durante su educación, se espera que sirvan de modelo a los alumnos más jóvenes. Asimismo, son los encargados de representar al centro en la comunidad local y de organizar los eventos sociales del centro o actividades de apoyo a organizaciones benéficas.

Países como Bélgica (Comunidad germanoparlante), la República Checa, Italia e Islandia afirman que es difícil involucrar tanto a alumnos como a profesores en las tareas de los consejos de alumnos o escolares. Esto ocurre, en especial, allí donde la existencia de estos consejos se recomienda pero no es obligatoria, o no se inscribe dentro de una medida institucional arraigada. En dichos casos, la decisión de crear algún tipo de representación de los alumnos depende únicamente de la buena voluntad del director del centro o de la motivación de profesores comprometidos.

En **Malta**, por ejemplo, se planeó reforzar el trabajo de los consejos de alumnos a través de la creación de una conferencia nacional de estos consejos ante la proximidad del "Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación" organizado por el Consejo de Europa para 2005.

De nuevo, en los últimos años, resulta mucho más fácil para los alumnos de los nuevos Estados miembros de la UE tomar parte en los anteriores tipos de actividades. Los órganos elegidos libremente para la representación de los alumnos juegan ahora un papel mucho más importante en la toma de decisiones de los centros y el derecho de los alumnos a participar de manera general en la vida escolar se discute más abiertamente.

3.2.2. Participación de los padres

Los padres o (tutores) constituyen una ayuda fundamental en la formación de los jóvenes como ciudadanos activos. Por tanto, es importante que exista una estrecha cooperación entre los padres y la escuela, ya que ambos comparten la responsabilidad de transmitir a los jóvenes el comportamiento y los valores cívicos adecuados. Además, los padres deben jugar un papel activo en la vida escolar, como modelos para sus hijos, y también para desarrollar y consolidar sus propias competencias cívicas.

Los padres pueden involucrarse en las actividades escolares de varias formas. Por ejemplo, para acceder a la información, pueden participar en los **consejos de padres**, que normalmente se celebran una o dos veces al año. En estas reuniones el director les informa de los planes y proyectos de desarrollo del centro para el año siguiente, animándoles a exponer cualquier asunto de especial interés. La distribución periódica de **boletines escolares** es otro modo de informarles sobre los temas de actualidad del centro. Por último, los centros pueden celebrar **reuniones para consultas individuales** en las que los profesores informan a los padres sobre la conducta y el progreso de sus hijos y sobre otros temas generales relacionados con el centro.

Además de estas oportunidades, que implican una participación relativamente "pasiva" por parte de los padres, éstos también pueden participar más activamente en los órganos colectivos de consulta o de decisión. Esto puede ocurrir tanto en consejos o asociaciones, en que únicamente los padres estén representados, como en foros mixtos en los que también participan otros miembros del centro, incluidos profesores y alumnos.

En muchos países existen **consejos o asociaciones de padres** en el ámbito escolar. En algunos países (Polonia, Islandia y Noruega), se han creado como respuesta a un requerimiento o recomendación de las autoridades educativas. En otros, su creación depende del centro y/o los padres. Los consejos de padres asumen, principalmente, un papel consultivo, expresando opiniones sobre el currículo y los programas de desarrollo del centro, discutiendo las quejas de los padres o proponiendo posibles actividades culturales o sociales.

En el **Reino Unido (Escocia)**, los padres y los profesores pueden agruparse para formar las *Parent Teacher Associations - PTAs* (Asociaciones de Padres y Profesores) donde ambos grupos trabajan apoyando al centro correspondiente. Las *PTAs* pueden estar representadas en el ámbito nacional por el *Scottish Parent Teacher Council - SPTC* (Consejo de Padres y Profesores Escoceses).

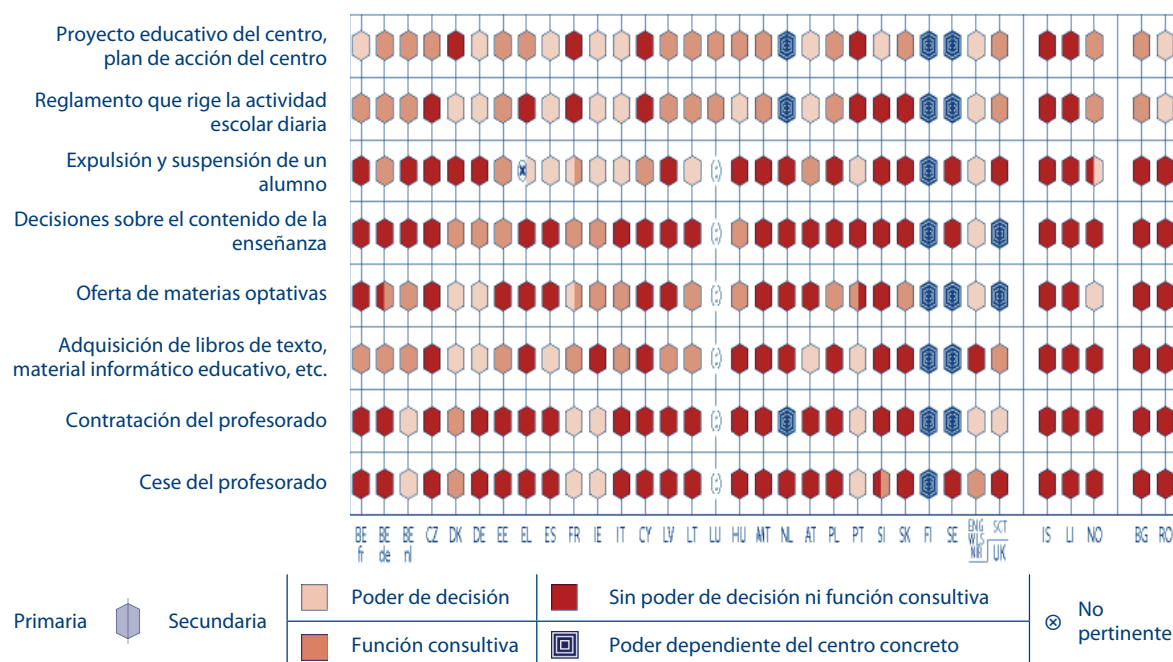
Los padres pueden igualmente implicarse a otros niveles superiores. En general, las asociaciones locales de padres se organizan en **confederaciones** nacionales, cuyo trabajo les permite participar directamente en los debates políticos e innovaciones puestas en marcha a escala nacional, aunque sólo a modo de consulta. Por último, la Asociación Europea de Padres (*EPA*) engloba a casi todas las organizaciones o confederaciones nacionales de padres con el fin de mejorar la cooperación familia/escuela.

Por otra parte, los padres pueden participar activamente en las tareas de los **órganos de gobierno de los centros**, que normalmente agrupan a representantes de los profesores, alumnos y padres. Los padres implicados suelen ser elegidos por los miembros del consejo de padres del centro o por todos los padres de los alumnos del mismo. En algunos países, los representantes del personal no docente y de la comunidad local pueden, asimismo, participar en las reuniones de los consejos escolares. Los órganos de gobierno del centro constituyen un foro oficial en el que los padres expresan sus ideas y ejercen su poder

a través de los representantes elegidos. Su esfera de influencia puede variar considerablemente según de qué área se trate, pudiendo pasar de contar con poder de decisión o ejercer un papel consultivo, a no tener ninguno de los dos (véase el gráfico 3.2).

La República Checa, Italia y el Reino Unido (Escocia) manifiestan que los centros encuentran a veces dificultades para animar a los padres a participar en las tareas de sus órganos de gobierno. Dicha pasividad se debe, sobre todo, a una falta general de compromiso por parte de los padres. Por ello, en el futuro, se les debe concienciar mucho más de los beneficios potenciales que su participación activa en la vida escolar tiene para sus hijos, para ellos mismos y para la sociedad. Junto con los profesores, los padres son los principales modelos para sus hijos y será más probable que quienes vean a sus padres ejercer sus propios derechos de participación también hagan lo mismo.

Gráfico 3.2: Poder ejercido en ocho áreas por los consejos/juntas escolares con representantes de los padres. Enseñanza obligatoria. Curso 2002/03



Fuente: Eurydice.

El presente gráfico figura como gráfico B25 en el *Key Data on Education in Europe 2005*. Bruselas: Eurydice, 2005.

Notas adicionales

Bélgica (BE nl): los padres en los consejos de los centros privados subvencionados no tienen poder de decisión ni consultivo respecto a la contratación y cese del profesorado.

Grecia: no se puede expulsar ni suspender a los alumnos de Educación Primaria.

Italia: la expulsión y suspensión de los alumnos de secundaria la decide un órgano del centro. La participación de los padres en este órgano depende del reglamento interno del centro. En primaria, la expulsión y suspensión no están reguladas y no suelen darse en la práctica.

Eslovenia: las quejas sobre los alumnos problemáticos se pueden dirigir al consejo escolar, que tiene poder de decisión para el traslado de estos alumnos.

Eslovaquia: la Ley 596/2003 sobre la administración pública y la autonomía en materia de educación, que entró en vigor el 1 de enero de 2004, amplió los poderes de los consejos escolares que comprenden, al menos, cuatro representantes de padres.

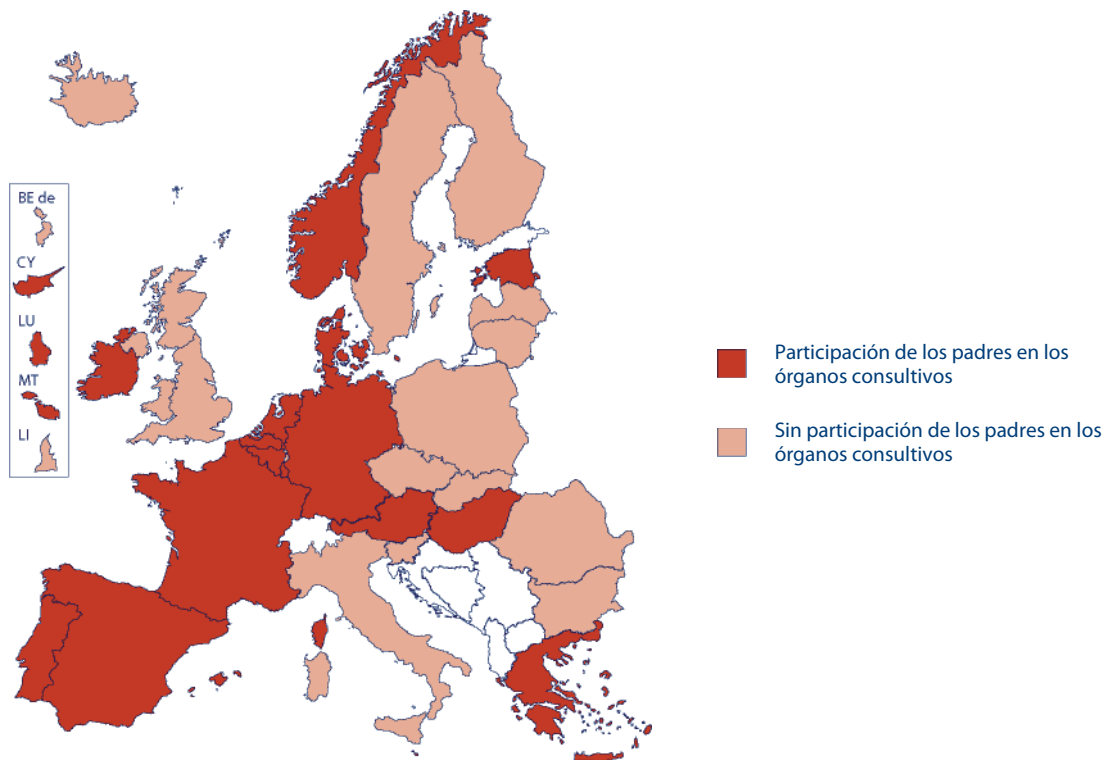
Suecia: desde 2003, los centros ya no están obligados a presentar planes escolares locales.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el órgano de gobierno del centro establece las normas básicas que han de regir la actividad diaria y que el director se encarga de hacer cumplir. La decisión de suspender o expulsar a un alumno recae sobre el director, aunque debe ser confirmada por el órgano de gobierno. Este último es el máximo responsable en temas de personal, aunque normalmente delega la contratación del profesorado en el director.

Reino Unido (SCT): la responsabilidad de nombrar a profesores con experiencia se comparte con la autoridad local.

El gráfico 3.3 muestra los tipos de órganos que cuentan con representantes de padres en el ámbito central (o superior).

**Gráfico 3.3: Participación de los padres en los órganos consultivos.
Enseñanza obligatoria. Curso 2002/03**



Fuente: Eurydice.

El presente gráfico figura como gráfico B26 en el *Key Data on Education in Europe 2005*. Bruselas: Eurydice, 2005.

Notas adicionales

Alemania: la situación varía de un *Land* a otro. La legislación escolar y la administración del sistema educativo corresponde a los *Länder*.

Polonia: la ley de 1991 prevé un consejo nacional que incluye a los padres, pero aún no se ha creado.

Nota explicativa

No se muestran las asociaciones integradas únicamente por padres.

En la mayoría de los 15 Estados miembros de la UE (con anterioridad a mayo de 2004) y en Noruega existe, al menos, un órgano de participación nacional o central que incluye a padres y a representantes de otros actores del sistema educativo. Allí donde existen, estos órganos suelen tener únicamente capacidad consultiva respecto a casi todos los temas educativos. Por el contrario, en la mayoría de los nuevos países miembros de la UE, así como en Bulgaria y Rumanía, no existe ningún consejo nacional con representación de los padres. Éste es también el caso de la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Finlandia, Suecia, el Reino Unido, Islandia y Liechtenstein. En Italia existe un órgano consultivo a escala central que no incluye a los padres.

A continuación se presentan otras formas de participación de los padres en la actividad escolar.

En la **Comunidad francesa de Bélgica**, las federaciones de asociaciones de padres y la *Ligue des familles* organizaron, en 2002, una campaña especial del Ministerio de Educación denominada *École parents a(d)mis*, con el fin de preparar a los representantes de los padres para participar en las tareas de los consejos escolares.

En **Letonia**, se firmó un acuerdo de cooperación a finales de 2004 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la organización no gubernamental (ONG) Padres para la Educación, la Cooperación y el Desarrollo. La ONG ha puesto en marcha un proyecto con el nombre de "La promoción de la participación de los padres en temas de política educativa", dentro del cual se han organizado numerosas conferencias en toda Letonia. Los principales campos de acción del proyecto son la creación y el fortalecimiento de la cooperación y de una red de contactos, la promoción de la participación de los padres para mejorar la accesibilidad y calidad de la educación, y el desarrollo de un diálogo con los políticos y responsables políticos sobre la calidad de la educación de los jóvenes.

En **Lituania**, los "contratos" se negocian con los alumnos, sus padres y el centro correspondiente.

En **Luxemburgo**, los padres están reconocidos oficialmente como socios del centro docente.

En los **Países Bajos**, en Educación Primaria, los padres pueden implicarse en el trabajo del aula o incluso ser contratados como profesores auxiliares.

En **Polonia**, los padres pueden contribuir a las tareas de los Clubes Escolares Europeos (véase el apartado 6.4).

3.3. Participación de los centros en la sociedad

Una de las principales formas de aumentar los conocimientos sobre ciudadanía responsable consiste en la participación activa en la sociedad, ejerciendo y cumpliendo con los derechos y deberes. Además de familiarizarse cada vez más con los principios democráticos y con las medidas organizativas, también puede ponerse en práctica lo aprendido en la escuela.

En casi todos los países europeos, los centros docentes tratan de implicar a sus alumnos en las actividades de la sociedad y viceversa. Los centros y la sociedad civil pueden conectarse de dos formas opuestas: o bien se implica a los representantes del público en general en las actividades escolares, o bien los alumnos salen de los límites de su centro para experimentar aspectos de la vida en sociedad. En la sociedad, los centros disponen de numerosos homólogos con los que pueden asociarse para enseñar a los alumnos el comportamiento característico de la ciudadanía responsable. Entre ellos están los alumnos de otros centros de ámbito nacional o internacional, los miembros de la comunidad local y los representantes institucionales, de empresas o de ONG.

La participación escolar puede incluir distintas actividades, desde iniciativas informativas, que permiten a los alumnos comprender mejor la evolución de la sociedad, hasta su participación real en la vida diaria de la comunidad local. Entre dichas actividades se encuentran las siguientes:

- **asociaciones e intercambios de alumnos** con centros de otros países, incluidos los amigos por correspondencia;
- **días de puertas abiertas o fiestas (del centro)** en las que se invita a la comunidad local a visitar los centros, ver cómo funcionan, y a reunirse con los alumnos;
- **visitas a las instituciones del barrio o a los cuerpos de la comunidad**, donde se incluye la policía, los bomberos, los museos, las autoridades locales o nacionales, los centros especiales de orientación profesional para titulados, las instituciones religiosas, las ONG, las residencias para menores con necesidades especiales, ancianos o demandantes de asilo;
- **simulacros de elecciones** a imitación de las elecciones nacionales o del Parlamento Europeo y **juegos** que simulan el trabajo de los ayuntamientos o parlamentos;
- **recaudación de fondos** para apoyar proyectos de beneficencia o solidaridad dirigidos especialmente a los menores que viven en países en vías de desarrollo o son víctimas de desastres naturales;
- **trabajo voluntario**, incluida la ayuda a las personas mayores en sus hogares o la limpieza de las áreas de recreo o zonas forestales locales;
- **prácticas de trabajo de corta duración** para los alumnos de Educación Secundaria con el fin de introducirlos en el mundo laboral y darles la oportunidad de conocer a sus posibles empleadores.

Los centros que desean participar en la sociedad civil tienen una amplia variedad de **socios potenciales** para apoyarlos en sus actividades. Entre ellos están las autoridades públicas, empresas e industrias locales, nacionales e incluso internacionales, instituciones culturales, religiosas o sociales, asociaciones juveniles e instituciones de educación superior.

Además, los centros de todos los países pueden cooperar con ONG u organizaciones internacionales. Por ejemplo, pueden participar en campañas de ONG como *Greenpeace* o Amnistía internacional, en los trabajos de las organizaciones benéficas u organizaciones de ayuda (p. ej. UNICEF, PNUD, la Cruz Roja), o en los proyectos de organizaciones internacionales como la ONU (p. ej. a través de la Red de Escuelas Asociadas).

En concreto, en los países de Europa Central y del Este, muchas ONG han invertido un esfuerzo considerable en el desarrollo de programas de educación para la ciudadanía desde principios de los 90.

Por ejemplo, en **Polonia**, el *Centrum Edukacji Obywatelskiej* (Centro de Educación Cívica) ha venido promoviendo diversas iniciativas educativas relacionadas con la educación para la ciudadanía desde su fundación en 1994. Además, los centros polacos pueden asimismo cooperar con la *Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej* (Fundación para la Democracia Local) creada en 1989 con el fin de facilitar los contactos con la comunidad local.

En **Eslovenia**, la *Zveza prijateljev mladine Slovenije* (Asociación de Amigos de los Jóvenes), cuyos principales objetivos son la mejora de la calidad de vida de los menores y la protección de sus derechos, organiza un parlamento infantil a escala nacional en el que pueden participar los representantes electos de los centros docentes.

Además, el *Soros Open Society Institute* (Instituto Soros para una Sociedad Abierta) ha venido apoyando una serie de actividades para una sociedad abierta a través de su red de fundaciones, entre las que se incluyen aquéllas relacionadas directamente con la educación para la ciudadanía en los centros de todos los nuevos Estados miembros de la UE de Europa Central y del Este (excepto Eslovenia).

Asimismo, en algunos países, los sectores locales sociales, artísticos, científicos, culturales o económicos pueden involucrarse en las tareas de los consejos de administración de los centros, como ocurre en la Comunidad francesa de Bélgica, la República Checa, Alemania, Lituania, Luxemburgo, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

En muchos países europeos, los centros docentes también celebran jornadas especiales en las que se da a los alumnos la oportunidad de salir del centro para ofrecer alguna contribución, de una u otra manera, a la sociedad civil. Estos días elegidos pueden ser fiestas nacionales (como por ejemplo el día de la Constitución en Noruega o el aniversario de la proclamación de la República en Estonia), o **jornadas de ciudadanía** especiales en las que los jóvenes pueden reunirse con miembros del parlamento y representantes del gobierno local.

Desde 1996, los centros docentes **franceses** celebran, cada 20 de noviembre, la *Journée Nationale des Droits de l'Enfant* (Día Nacional de los Derechos del Niño). La finalidad de este día es promover la reflexión y discusión acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la ONU en 1989.

Por ejemplo, en **Letonia**, los centros docentes celebran anualmente una jornada en memoria de las víctimas de los regímenes totalitarios.

En **Lituania**, existen las llamadas jornadas para la acción en las que las autoridades urbanas confían a los jóvenes poderes oficiales.

En **Finlandia**, se organiza cada año una campaña denominada "Día del Hambre", cuyo objetivo es la concienciación y manifestación de que la pobreza y el hambre aún constituyen un grave problema en África y en otros países en vías de desarrollo.

En **Suecia** y en **Noruega**, una jornada para la acción denominada, respectivamente, *Operation Dagsverk* y *Operasjon Dagsverk* ("Dona un día de trabajo" o "Día de operación") se ha venido organizando anualmente desde hace 40 años. Los alumnos tratan de recaudar la mayor cantidad de dinero posible para una causa solidaria que ellos mismos eligen de antemano. En Noruega, el Día de operación suele ir precedido de la Semana Internacional, cuyo objetivo es informar sobre cuestiones internacionales y, más en concreto, sobre el proyecto específico para el que se recaudan fondos.

Por último, cabe señalar que algunos países han puesto en marcha planes o programas de acción a largo plazo para promover la participación de los jóvenes en la sociedad civil.

En **Estonia**, se ha elaborado un plan de acción denominado "Aplicación del Concepto de Desarrollo de la Sociedad Civil Estonia 2004-2006". Entre sus objetivos se incluye la mejora de la cooperación entre las distintas organizaciones e iniciativas activas para desarrollar la ciudadanía responsable. Asimismo, se presta especial atención a la mejora de la educación cívica en los centros docentes.

En **Irlanda**, la *National Children's Office* (Oficina Nacional del Menor) apoya el *Dáil na nÓg* (Parlamento de los Jóvenes), que representa a los niños y jóvenes de Irlanda a escala nacional, y los *Comhairle Na nÓg* (Consejos de Jóvenes de los Condados). En total existen 34 *Comhairle Na nÓg* organizados por las *City/County Development Boards* (Juntas de Desarrollo Local/del Condado) de cada región. Su objetivo es dar voz a los jóvenes en el ámbito de la comunidad.

En **Finlandia**, se está organizando un Proyecto para la Participación de los Jóvenes como parte del Programa Gubernamental sobre la Política de Participación Civil, que se desarrolla de 2003 a 2007. El objetivo del proyecto es el desarrollo de prácticas y modelos operativos para promover la participación de los jóvenes en la sociedad civil.

En **Bulgaria**, se inició en 1999 un proyecto denominado "El Arte de la Sinergia" con el fin de tomar conciencia sobre la necesidad de tolerancia, derechos humanos y justicia, estimular el pensamiento crítico y promover formas positivas de resolver conflictos.

En resumen, está claro que uno de los cometidos más importantes de la educación para la ciudadanía es preparar a los alumnos para su futuro papel de ciudadanos activos que contribuyan al bienestar social. El modo más eficaz de lograrlo es dándoles la oportunidad de experimentar, de manera directa, lo que significa la acción cívica responsable, tendiendo para ello un puente entre el centro docente, como paradigma en miniatura de la sociedad, por un lado, y la sociedad real, fuera del mismo, por otro. Por eso, aunque debe darse a los jóvenes oportunidades para que se involucren en el funcionamiento diario de la comunidad local, no es menos importante que, con anterioridad, hayan asumido responsabilidades dentro de la estructura y organización de sus centros. Sólo si los centros docentes practican lo que enseñan, conseguirán persuadir a los alumnos de que su compromiso ciudadano debe ser serio. Y quizás, el modo más convincente de lograrlo sea promoviendo una filosofía participativa y democrática que implique tanto a los alumnos como a los padres, sus principales modelos, en los procesos de decisión de los centros.

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Cada país desarrolla los recursos necesarios para medir el rendimiento de los alumnos y mejorar continuamente la calidad de su educación. La evaluación puede referirse a distintos aspectos de la enseñanza y asumir diversas formas: puede examinar el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, su gestión y administración por parte de las autoridades locales, las tareas emprendidas por los centros o el rendimiento de los alumnos.

La educación para la ciudadanía está integrada en el currículo y todos los países incluidos en este estudio han formulado objetivos educativos afines (véase el capítulo 2). La puesta en marcha de medidas para la evaluación en este campo es una de las principales preocupaciones de los responsables políticos europeos. Casi todos ellos subrayan la importancia de diseñar instrumentos fiables para evaluar y mejorar la calidad de la educación para la ciudadanía. En función de cada país, estos instrumentos pueden ir dirigidos a los conocimientos, actitudes y comportamiento de los alumnos, al clima y "cultura cívica" de los centros, a las competencias de los profesores o a la implicación de los responsables del desarrollo de políticas en este campo.

Este capítulo analiza, en especial, dos cuestiones fundamentales relativas a la educación para la ciudadanía:

- ¿Se **evalúa específicamente a los alumnos** en esta área?. En otras palabras, ¿se mide su rendimiento, progreso y competencias en esta área?
- ¿Se **evalúa a los centros** respecto a la aplicación del currículo o a la puesta en práctica de medidas que favorezcan el desarrollo de la ciudadanía?

Respecto a la evaluación, algunos países, en concreto Bélgica (Comunidad germanoparlante), España, Lituania, Polonia e Islandia, llaman la atención, desde el principio, sobre la falta de métodos objetivos o la poca fiabilidad de la evaluación, que ha de ir más allá de la simple medida de los conocimientos teóricos adquiridos por los alumnos. Estos países subrayan que objetivos como el desarrollo de competencias prácticas y sociales, de actitudes apropiadas por parte de los alumnos, de una mayor concienciación de los valores, y de un buen ambiente general y de trabajo en el centro docente, son difíciles de medir y no se pueden someter a una evaluación formal. Sólo los conocimientos o aprendizajes en el campo de la ciudadanía son susceptibles de evaluación, del mismo modo que los de cualquier otra área educativa. Además, Polonia señala que el enfoque transversal de la educación para la ciudadanía es una característica reciente del currículo nacional básico (1999) y que los profesores aún no han tenido tiempo para familiarizarse del todo con este tipo de enfoque o para desarrollar los métodos apropiados de evaluación de los alumnos.

Algunos países han realizado o tratan de realizar, a escala nacional, inspecciones temáticas puntuales, estudios, proyectos piloto o iniciativas similares. Sus resultados ya han servido de base para la toma de decisiones, la definición de políticas futuras o la iniciación de debates en materia de evaluación.

En la **República Checa**, se realizó en 2001/02 una inspección temática a 31.634 alumnos sobre la introducción de conceptos de los derechos humanos en la educación. Estos conceptos incluían el respeto de los profesores por las convicciones o creencias firmemente arraigadas de los alumnos, el respeto mutuo entre los propios alumnos y la comprensión de la Convención sobre los Derechos del Niño. En **Lituania**, se llevó a cabo un estudio en 2003 para evaluar el rendimiento de los alumnos de 8º curso (Educación Secundaria inferior) en el área de ciudadanía. Los alumnos tuvieron que contestar a preguntas relativas al contenido de la materia sobre "las bases de la sociedad civil" y preparar trabajos para evaluar sus conocimientos sobre los derechos y obligaciones en la sociedad civil. En **Austria**, en 2002, el *Zentrum für Schulentwicklung* (Centro para el Desarrollo Escolar) llevó a cabo un estudio sobre democracia en la escuela titulado *Monitoring zur Schuldemokratie*. Su informe incluía los resultados de las respuestas a los cuestionarios enviados a los representantes de los consejos o asociaciones de alumnos y padres. El estudio intentaba medir el grado de democracia presente en los consejos escolares internos de este tipo. Actualmente, en **Suecia**, las universidades están realizando investigaciones en este campo.

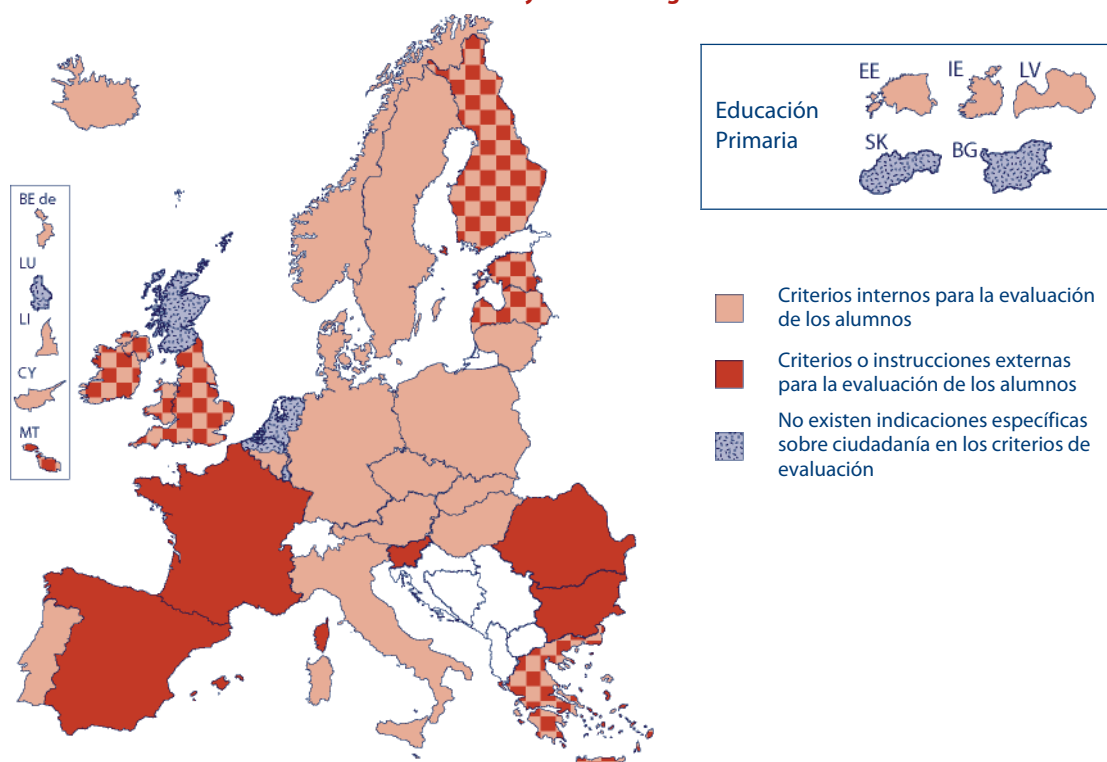
4.1. Evaluación de los alumnos

En la mayoría de los sistemas educativos europeos los criterios y métodos para la evaluación de los alumnos en el área de ciudadanía los fijan los profesores (o el director) de cada centro.

Existen excepciones en el caso de algunos países, que ofrecen recomendaciones, instrucciones o criterios estándar específicos para evaluar los conocimientos, actitudes o competencias que se han de alcanzar al final de un determinado curso, nivel o etapa educativa. Por lo general, estos criterios se ponen a disposición de los profesores responsables de la evaluación.

Por ejemplo, en **Grecia**, el currículo nacional recoge los criterios para evaluar los conocimientos de los alumnos en materias independientes que guardan relación con la ciudadanía y que se imparten en los tres niveles educativos. En **España** y **Malta**, las instrucciones generales para evaluar los aspectos relacionados con la ciudadanía están estipuladas en los documentos oficiales correspondientes a cada nivel educativo y a cada materia en la que ésta se trabaja como tema transversal. En **Eslovenia**, el currículo nacional básico (Educación Primaria y Secundaria) incluye una descripción de los tipos y niveles de rendimiento que los alumnos deben demostrar al final de curso en cada unidad curricular de la materia que guarde relación con la educación para la ciudadanía. La evaluación realizada de acuerdo a unos criterios nacionales se hizo obligatoria en los centros de secundaria del **Reino Unido (Inglaterra)** en 2004, tras la introducción de la ciudadanía como materia obligatoria en 2002. Al finalizar el tercer ciclo (*key stage 3*), los profesores deben evaluar las competencias de cada alumno (de 14 años) en materia de ciudadanía según los tipos y niveles de rendimiento que la mayoría de alumnos alcanza normalmente. A la edad de 16 años son los propios centros quienes deciden cuáles son los métodos más apropiados para evaluar el progreso y el rendimiento de los alumnos. Aquí puede incluirse la utilización de la nueva cualificación en materia de ciudadanía (*GCSE short course* - certificado general de enseñanza secundaria) y de otros planes de acreditación de las competencias relacionadas con la ciudadanía, como por ejemplo, el *Duke of Edinburgh's Award Scheme*. En **Rumanía**, se evalúa a los alumnos de acuerdo con los criterios fijados en el currículo básico para dicha materia independiente (educación cívica en Educación Primaria y cultura cívica en Educación Secundaria inferior).

Gráfico 4.1: Existencia de criterios internos y/o externos para la evaluación de los alumnos en el campo de la ciudadanía. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Luxemburgo: información no contrastada en el ámbito nacional.

Países Bajos: en Educación Secundaria, los niveles de rendimiento definidos en el currículo, así como los exámenes, proporcionan una valoración global de la "conciencia" cívica de los alumnos. Sin embargo, no se han especificado procedimientos de evaluación formal.

Polonia: los profesores únicamente evalúan el rendimiento de los alumnos en ciudadanía cuando ésta se imparte como materia independiente. El currículo nacional básico, que ha introducido la ciudadanía como tema transversal, no establece ningún criterio para evaluar las competencias de los alumnos.

Suecia: la Agencia Nacional de Educación ha elaborado un instrumento para evaluar las competencias y los aspectos relacionados con la democracia y con los valores relativos a la educación para la ciudadanía.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): a la edad de 16 años, se dispone de cualificaciones y acreditaciones externas que no son obligatorias. Desde 2004, en Inglaterra, los alumnos de 14 años deben ser evaluados por su profesor en función de criterios externos. En Gales o Irlanda del Norte, no existen criterios externos de evaluación para el nivel de primaria, aunque desde febrero de 2005 los centros de Inglaterra disponen de unos criterios básicos de uso opcional.

La evaluación del rendimiento de los alumnos en educación para la ciudadanía puede centrarse en sus conocimientos teóricos o en sus actitudes y conducta cívica. Esta evaluación puede adoptar distintas formas (exámenes escritos y orales, trabajos prácticos, o seguimiento de los alumnos en clase) y, en la mayoría de los casos, el profesor correspondiente decide cuál debe ser su contenido y cómo ha de organizarse. Los conocimientos teóricos pueden evaluarse a través de la evaluación continua de los alumnos, llevada a cabo por los profesores mientras trabajan en el aula, o bien mediante exámenes escritos u orales fijados por el centro o las autoridades externas. El gráfico 4.2 muestra cómo se evalúan los conocimientos teóricos de los alumnos, así como sus actitudes y su conducta cívica.

Gráfico 4.2: Aspectos tenidos en cuenta al evaluar a los alumnos en el campo de la ciudadanía. Educación Primaria y Secundaria inferior y superior general. Curso 2004/05

		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Conocimientos teóricos	Exámenes específicos	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	●	●	⊗	●	●	⊗	⊗	●	⊗	⊗	⊗	●
	Evaluación continua	●	●	⊗	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●
Actitudes/participación/conduc ta de los alumnos		○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●
		NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ NIR/WLS	UK- SCT				IS	LI	NO		
Conocimientos teóricos	Exámenes específicos	●	⊗	●	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	●	⊗				⊗	⊗	●	●	⊗
	Evaluación continua	⊗	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗				●	●	●	●	●
Actitudes/participación/conduc ta de los alumnos		●	○	●	●	●	○	●	●	●	○				●	●	●	●	●

- Aspecto evaluados en todos los niveles educativos
- Aspecto evaluado en los niveles de secundaria inferior y/o superior
- ⊗ Ni evaluación continua ni exámenes específicos
- Aspecto no evaluado

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE de): hasta 2005/06, los centros pueden organizar exámenes anuales de educación cívica en los últimos cuatro años de Educación Primaria. A partir de esa fecha, la educación cívica dejará de ser una materia independiente para convertirse en un tema transversal. Las actitudes de los alumnos únicamente se tienen en cuenta durante la evaluación formativa.

Bélgica (BE nl): los centros no están obligados a evaluar a los alumnos en temas transversales, como la educación para la ciudadanía. No obstante, pueden hacerlo en función de sus propios criterios.

República Checa: a partir de 2007/08, se incluirá en el examen final nacional de secundaria superior el tema optativo *občanský základ* (las bases de la educación cívica), que incluye todos los aspectos relativos a la educación para la ciudadanía que se imparten en las distintas materias relacionadas (las bases de las ciencias sociales, historia, geografía, etc.).

Italia: la evaluación continua de los conocimientos teóricos únicamente se realiza en la Educación Secundaria superior.

Lituania: la evaluación de las actitudes, participación y conducta de los alumnos únicamente se realiza en la Educación Secundaria inferior.

Luxemburgo: información no contrastada en el ámbito nacional.

Polonia y Bulgaria: únicamente se realiza un examen específico de los conocimientos teóricos en la Educación Secundaria superior.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): para los alumnos de 16 años, los centros disponen de unos planes externos de cualificación y acreditación que pueden utilizar si así lo desean, pero que no son obligatorios. En Inglaterra está el *GCSE short course in Citizenship Studies* y en Irlanda del Norte el plan piloto *GCSE in Learning for Life and Work*. Ambos establecen un examen escrito externo para evaluar los conocimientos, competencias y comprensión en materia de ciudadanía por parte de los alumnos.

Reino Unido (SCT): para obtener el certificado nacional de "estudios modernos" (Educación Secundaria superior), los alumnos pueden realizar un examen y demostrar que poseen los conocimientos suficientes sobre (al menos) el sistema político británico.

Nota explicativa

Únicamente se han tenido en cuenta los exámenes internos o externos relacionados específicamente con la educación para la ciudadanía. Los exámenes de otras materias, como la historia, que incluye temas relativos a la educación para la ciudadanía, no se han tenido en consideración. La evaluación continua de los conocimientos teóricos incluye trabajos o proyectos escritos realizados por los alumnos y que guardan relación con la educación para la ciudadanía.

En todos los países donde se evalúa a los alumnos en el campo de la educación para la ciudadanía, esta evaluación se centra, al menos en parte, en sus conocimientos teóricos. Se trata de una evaluación continua presente, normalmente, en los tres niveles de enseñanza, excepto en Italia y Eslovaquia (donde únicamente se lleva a cabo en el nivel de secundaria).

En unos 10 países se han introducido, asimismo, exámenes (internos o externos) con el fin concreto de evaluar los conocimientos teóricos o incluso las actitudes de los alumnos en materia de ciudadanía. Estos exámenes se realizan cuando la educación para la ciudadanía se imparte como materia independiente (excepto en Malta y en los Países Bajos). Allí donde existen, se llevan a cabo en el nivel de secundaria, con la excepción de Grecia, donde también se realizan en primaria.

Desde 2001, en **Estonia**, el Centro Nacional para los Exámenes y las Cualificaciones selecciona cada año un grupo de alumnos (9º curso) que finalizan la enseñanza obligatoria para realizarles una prueba nacional externa (un examen escrito estándar preparado por el Centro), y los alumnos que terminan la Educación Secundaria superior pueden elegir realizar un examen nacional de finalización de estudios en educación cívica. Tanto la prueba como el examen evalúan los resultados del aprendizaje relacionados con los objetivos de la educación para la ciudadanía. Los alumnos deben demostrar, a través de estudios de caso, su capacidad para usar la información recibida sobre la sociedad. Los resultados de la prueba y del examen se publican para que todos los centros puedan consultarlos. En **Irlanda** se lleva a cabo, al finalizar la Educación Secundaria inferior, un examen estatal (que incluye una prueba escrita y un proyecto práctico) sobre la materia *Civic Social and Political Education* (Educación Cívica, Social y Política). Al término de la Educación Secundaria superior el *Leaving Certificate Examination* (examen final de secundaria superior) incluye, entre otras, cuestiones de especial relevancia relacionadas con la ciudadanía en materias como la geografía y la historia. Consta de unas pruebas escritas y de un informe de investigación. En **Polonia**, al final de la Educación Secundaria superior, puede pasarse un *matura* (examen final) en educación cívica. En el **Reino Unido (Inglaterra)**, los centros docentes pueden hacer uso del GCSE *short course* para acreditar el rendimiento en los estudios de ciudadanía, aunque no es obligatorio. Este certificado tiene una triple finalidad y una de ellas es la evaluación de los conocimientos y la comprensión de los hechos actuales de interés general; los papeles, derechos y responsabilidades; las comunidades e identidades; la democracia y el gobierno en el contexto individual, local, nacional y global. Los conocimientos y la comprensión de los alumnos se evalúan combinando un examen externo, realizado al finalizar el curso, con una evaluación interna. En **Noruega**, al término de la Educación Secundaria superior, los alumnos pueden realizar un examen final en estudios sociales (una materia independiente dedicada a la educación para la ciudadanía). Además, los alumnos, al final de su 10º curso pueden presentarse a un examen oral (individualmente, en parejas o en grupo) sobre diversos aspectos en materia de ciudadanía (cooperación con otros alumnos, etc.). Son evaluados por su propio profesor, así como por un profesor externo. En **Bulgaria**, los centros establecen un examen al término de la Educación Secundaria superior sobre el tema transversal "ciencias sociales y educación cívica".

En varios países existen exámenes externos o internos, no destinados específicamente a la educación para la ciudadanía, que incluyen preguntas sobre dicha materia.

Por ejemplo, en la **Comunidad germanoparlante de Bélgica**, los centros docentes organizan anualmente exámenes en materias relacionadas con la educación para la ciudadanía. En **Lituania**, la única materia de examen relacionada con la ciudadanía versa sobre los conocimientos teóricos del sistema constitucional del país (incluido en el currículo de historia), que se evalúan en el examen realizado al finalizar la Educación Secundaria superior. En **Finlandia**, la educación para la ciudadanía forma parte de los estudios sociales y el examen final, realizado al término de la Educación Secundaria superior, contiene preguntas optativas sobre esta materia. En **Liechtenstein**, el examen de finalización de los estudios de secundaria superior incluye preguntas sobre ciudadanía en las materias en las que ésta está presente, como historia, economía y derecho.

En todos los países en los que se proporciona a los profesores instrucciones y criterios externos de evaluación relativos a la educación para la ciudadanía, se tienen en cuenta tanto los conocimientos teóricos como las actitudes o la participación activa.

En **Grecia**, los profesores evalúan la capacidad de los alumnos para cooperar en clase, participar en debates, expresar opiniones, etc. Asimismo, organizan exámenes en materias independientes sobre ciudadanía para los alumnos de los tres niveles de enseñanza y, en Educación Secundaria, en materias donde la ciudadanía está incluida. La evaluación del rendimiento de los alumnos en relación con los objetivos asociados a la educación para la ciudadanía está incluida en estos exámenes. En **España**, los criterios de evaluación fijados en el currículo nacional básico tienen en cuenta, por ejemplo, la participación de los alumnos en actividades grupales, su cumplimiento de las normas de conducta, su forma de relacionarse para resolver problemas, etc. (Educación Primaria); su respeto por los valores de otras gentes, su conocimiento y apreciación de los distintos aspectos morales y culturales de las sociedades modernas, etc. (Educación Secundaria). En **Malta** (niveles de primaria y secundaria), las cualidades personales de los alumnos, como el sentido de liderazgo, el respeto por los demás, la curiosidad y el espíritu crítico, se tienen en cuenta a la hora de evaluarlos. Sus conocimientos de los sistemas y derechos democráticos, así como de su competencia cívica, se evalúan por medio de pruebas escritas. La evaluación sumativa en materias relacionadas con la ciudadanía tiene lugar al finalizar la Educación Secundaria a través de un *Secondary School Education Certificate Examination* (Examen para el Certificado de Educación Secundaria) organizado por la Universidad de Malta. **Eslovenia** hace hincapié en la gran importancia que tiene el evaluar a los alumnos para controlar su progreso en el área de ciudadanía. Se determinan las competencias de esta área que los alumnos deben alcanzar en términos de conocimientos, capacidades y comprensión, y que posteriormente serán evaluadas por los profesores. En **Finlandia**, el Consejo Nacional de Educación fija criterios específicos para evaluar los conocimientos teóricos de los alumnos y su trabajo en la escuela en general. Los mismos criterios se aplican al área de ciudadanía como parte de los estudios sociales. La evaluación del comportamiento de los alumnos se centra en cómo éstos se relacionan con los demás y con el entorno y en cómo cumplen con el reglamento.

Por último, en muchos países en los que los centros docentes establecen sus propios criterios para evaluar a los alumnos en el área de ciudadanía, también se concede importancia a los métodos de trabajo de los alumnos, a su grado de iniciativa, su espíritu de cooperación y participación activa en debates y en el trabajo en grupo, su conducta cívica en el centro, etc.

En **Alemania**, en algunos *Länder*, los profesores evalúan la conducta "social" de los alumnos (puntualidad, diligencia, trabajo en grupo, cooperación, etc.), así como su participación activa en la vida del centro entre el 2º y el 10º curso. En otros *Länder*, los alumnos que ocupan un puesto "importante" frente a sus compañeros, por ejemplo, los representantes de los alumnos o los que ayudan a los más jóvenes en sus tareas, etc., pueden obtener un certificado acreditativo de su actividad que se adjunta a su diploma final. Muchos centros, en **Hungría**, al final del curso escolar, premian públicamente, delante de toda la comunidad escolar, profesores y padres, a los alumnos especialmente activos que se involucran en la vida del centro. En **Noruega**, el comportamiento de los alumnos en el centro en general, así como su conducta hacia los demás, es objeto de evaluación en 6º curso. Para ello se utilizan categorías específicas (por ejemplo, "ordenado" o "puntual").

4.2. Evaluación de los centros

En la mayoría de países europeos, el desarrollo de los currículos y actividades relacionadas con la educación para la ciudadanía por parte de los centros se tienen en cuenta en los métodos de evaluación existentes.

Evaluación externa

Dentro de la evaluación externa de los centros, los aspectos en materia de ciudadanía se tienen presentes y se evalúan, de forma más o menos explícita, según el país. En la mayoría de los casos, la Inspección es la encargada de evaluar la aplicación de los currículos de educación para la ciudadanía. Asimismo, puede investigar otros aspectos, como la puesta en marcha de medidas para fomentar la conducta cívica y las actitudes positivas entre los alumnos, así como iniciativas para estimular su participación activa en la vida de la comunidad y la participación de los padres en la gestión del centro (véase el capítulo 3), etc.

Respecto a la educación cívica, en la **República Checa**, los inspectores evalúan no sólo los aspectos de la enseñanza en sí, sino el clima de los centros, incluidas las posibilidades de participación de alumnos y padres en la gestión de los mismos. En **Dinamarca**, la educación para la ciudadanía es uno de los principales objetivos de la Educación Primaria y Secundaria y, por tanto, evaluada por el Instituto Danés de Evaluación. En **España** y **Luxemburgo** (Educación Secundaria) y en **Rumanía**, algunos aspectos de la inspección externa abordan el desarrollo de la ciudadanía en los centros. En **Chipre**, no se evalúa a los centros atendiendo específicamente a sus ofertas en materia de educación para la ciudadanía, sino atendiendo a la filosofía y al clima del centro en su conjunto, así como a la interacción democrática entre alumnos, padres y profesores, pues ambos se consideran tanto un prerrequisito como un resultado de la educación para la ciudadanía. En los **Países Bajos**, la inspección de los centros en este campo incluye el papel social de los mismos y la ciudadanía (por ejemplo, la seguridad en la escuela). En **Letonia**, el clima del centro se evalúa durante la inspección. En **Eslovenia**, la evaluación externa en el área de la educación para la ciudadanía incluye el seguimiento de las clases y se centra en las materias impartidas, la planificación de las clases, los materiales empleados, la evaluación de los alumnos, las cualificaciones del personal que imparte educación para la ciudadanía y su formación permanente. En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, todas las inspecciones de los centros, tanto de primaria como de secundaria, deben, por ley, informar sobre el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos. En **Irlanda del Norte** y **Escocia**, la filosofía del centro, es decir, su ambiente o clima, es uno de los aspectos que se evalúan durante la inspección. En los centros de primaria de **Inglaterra**, los inspectores también informan sobre la aplicación del currículo de *Personal, Social and Health Education (PSHE)* (Educación Personal, Social y para la Salud) y del de Ciudadanía. En los centros de secundaria, los inspectores evalúan la aplicación de las exigencias del currículo nacional en materia de educación para la ciudadanía, prestando atención a los aspectos relacionados con las necesidades de los alumnos y de la comunidad. En **Gales**, los inspectores evalúan la planificación de la educación personal y social y la comprensión de los alumnos relativa al desarrollo sostenible y a la ciudadanía global.

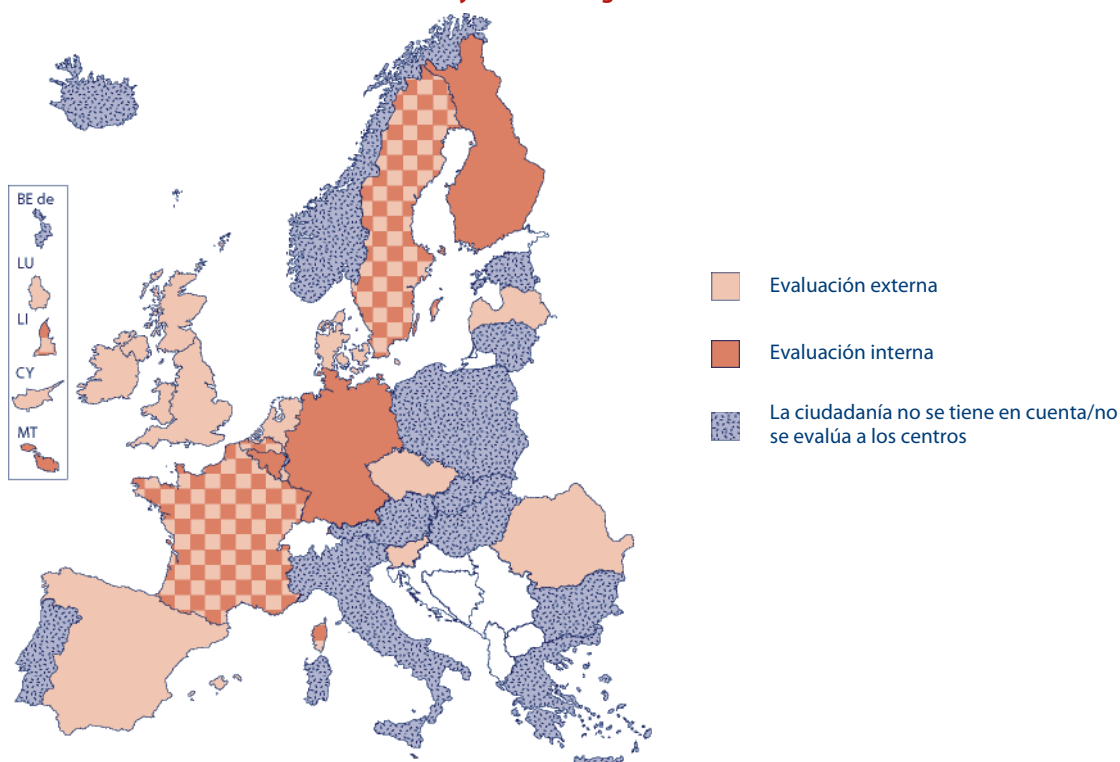
Evaluación interna

En algunos países, la evaluación interna (que pueden realizarla distintos miembros del centro, como el director, los profesores, los alumnos, etc.) presta atención a la consecución de los objetivos establecidos en el currículo o al desarrollo de otros aspectos en materia de ciudadanía, como el clima democrático, la seguridad o la cultura del centro, etc.

En la **Comunidad francesa de Bélgica**, el informe anual de actividades (redactado por el director o, en el caso de la enseñanza privada subvencionada, por el responsable de la misma) se remite a un comité de supervisión. El informe incluye una valoración de las actividades llevadas a cabo en el área de

educación para la ciudadanía. En **Alemania**, en aquellos *Länder* en los que se lleva a cabo la evaluación interna, ésta se centra, entre otros aspectos, en la aplicación de los programas y medidas de participación. En **Malta**, un instrumento para la evaluación interna, denominado Planes de Desarrollo Escolar, permite controlar el contenido curricular, las enseñanzas y la cultura de los centros, incluidos los aspectos relacionados con la ciudadanía. En **Finlandia**, el Consejo Nacional de Educación proporciona herramientas para la auto-evaluación, entre ellas, distintos cuestionarios sobre las opiniones de los alumnos relacionadas con el clima de sus centros. En **Suecia**, los centros llevan a cabo sus propias investigaciones y preparan cuestionarios para evaluar el clima general los mismos tal y como lo perciben los alumnos, para descubrir si a éstos les gusta su centro y participan en él o si existen conductas abusivas en el mismo, etc.

Gráfico 4.3: Inclusión de aspectos relativos a la ciudadanía en la evaluación de los centros. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE de): la evaluación interna y externa de los centros se introducirá tan pronto como se apliquen los correspondientes artículos del decreto básico de 31 de agosto de 1998.

Chipre: el contenido de la evaluación externa anima a los centros a que tengan en cuenta su clima e interacciones internas durante la auto-evaluación.

Lituania: algunos centros intentan desarrollar métodos para evaluar el currículo, los procesos de enseñanza, la filosofía del centro (el ambiente y el clima general de los centros) y la gestión del mismo, y todo ello como parte de la auto-evaluación.

Luxemburgo: información no contrastada en el ámbito nacional.

Eslovaquia: en el informe de la Inspección de centros de 2002/03 se tuvieron en cuenta ciertos aspectos relativos a la ciudadanía.

Reino Unido (SCT): las autoridades educativas deben publicar informes anuales de progreso referidos a las prioridades educativas nacionales establecidas, entre ellas los valores y la ciudadanía.

Noruega: no se evalúa a los centros de modo específico sobre educación para la ciudadanía. Los condados deben informar anualmente sobre ciertos aspectos de la enseñanza impartida en sus centros que pueden tener relación con la ciudadanía. Los alumnos pueden participar en una encuesta a través de Internet, donde pueden expresar sus opiniones acerca de los centros.

CAPÍTULO 5

COMPETENCIAS DEL PROFESORADO Y APOYO

Los profesores juegan un papel importante en la transformación de los objetivos de las políticas de educación para la ciudadanía en prácticas eficaces. Los distintos enfoques analizados en el capítulo 2.1 indican que prácticamente todos los profesores han de tener presente esta materia de un modo u otro, bien sea como especialistas, que la imparten como materia independiente o integrada en otras de las que normalmente son responsables, o bien porque la abordan como un tema transversal. Por tanto, la formación de los docentes que trabajan en materia de ciudadanía en los centros y el apoyo que reciben resulta de vital importancia. Con esta perspectiva, el presente capítulo se ocupa de las siguientes cuestiones:

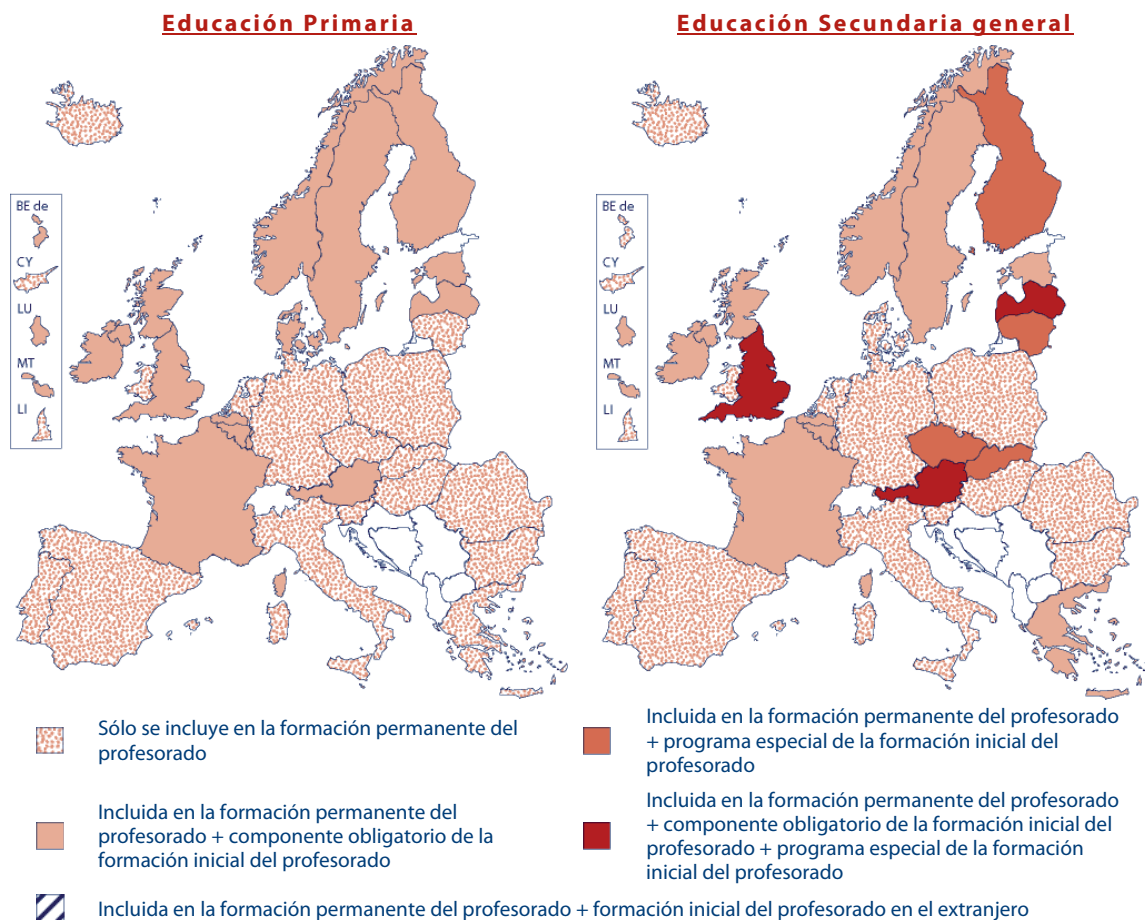
- ¿Qué **requisitos se exigen** a quienes **imparten y promueven** la teoría y práctica de la ciudadanía?
- ¿De qué modo se reflejan estos requisitos en la **formación del profesorado** (inicial y permanente)?
- ¿Existen medidas de **apoyo** para los profesores de ciudadanía, tales como la ayuda de personal de apoyo, asesores especializados, o guías o manuales elaborados expresamente para la enseñanza en este campo?

5.1. Formación del profesorado

En todos los países, los profesores que imparten educación para la ciudadanía en primaria y secundaria deben tener las mismas cualificaciones generales que las exigidas a cualquier otro docente de estos niveles. Esto significa que deberán haber finalizado la Educación Terciaria, en muchos casos de nivel universitario y con una duración, por lo general, de entre cuatro y cinco años.

En la mayoría de países, los profesores de Educación Primaria son profesores generalistas (no especialistas) que pueden impartir todas las materias. Éste no suele ser el caso de la Educación Secundaria, donde en la mayoría de países, los profesores son especialistas cualificados para impartir una, dos, o como máximo tres materias. El mismo modelo se aplica a la educación para la ciudadanía. En el nivel de primaria, los profesores generalistas son quienes normalmente imparten aspectos relacionados con la ciudadanía, mientras que en el de secundaria, la educación para la ciudadanía se reserva a los especialistas, aunque no necesariamente en dicha materia. De hecho, sólo algunos países ofrecen un programa de formación inicial del profesorado que se centra, en exclusiva, en la educación para la ciudadanía (gráfico 5.1). En los países que no cuentan con un programa de este tipo son los profesores especialistas en ciencias sociales, historia, filosofía o ética quienes suelen impartir esta materia.

**Gráfico 5.1: Formación del profesorado en educación para la ciudadanía.
Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05**



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Luxemburgo: información no contrastada en el ámbito nacional.

Austria: desde 2003 existe un currículo obligatorio específico para quienes deseen impartir "historia, estudios sociales y educación cívica" en Educación Secundaria superior.

Finlandia: está en marcha un proyecto de desarrollo para mejorar la situación de la ciudadanía activa en la formación inicial del profesorado de primaria.

Reino Unido (WLS): se están preparando los *New qualified teacher status standards* (nuevos criterios de cualificación), análogos a los vigentes en Inglaterra. Septiembre de 2005 es la fecha propuesta para su aplicación.

Liechtenstein: la formación permanente en educación para la ciudadanía es obligatoria para los nuevos profesores.

Respecto a la inclusión de la educación para la ciudadanía en la formación del profesorado, se distinguen tres enfoques diferenciados. La adquisición de competencias en materia de ciudadanía puede incluirse: (1) en la formación inicial de todos los docentes, (2) en un programa especial dirigido únicamente a aquellos que pretenden impartir educación para la ciudadanía o (3) sólo en la formación permanente del profesorado.

En 14 países o regiones, los requisitos mínimos exigidos para titularse a todos los que han completado la formación inicial del profesorado, tanto si pretenden trabajar en Educación Primaria como en Secundaria, comprenden aspectos relativos a la educación para la ciudadanía. Estos países son Bélgica (Comunidades

francesa y flamenca), Estonia, Grecia (únicamente en el nivel de secundaria), Francia, Irlanda, Letonia, Luxemburgo, Malta, Austria, Finlandia (sólo en el nivel de primaria), Suecia, el Reino Unido y Noruega.

Existe un programa especial de formación inicial del profesorado en educación para la ciudadanía en la República Checa, Letonia, Lituania, Austria, Eslovaquia, Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra). Por tanto, en estos países, los futuros profesores pueden adquirir una titulación como especialistas en esta área. Asimismo, en estos países, la educación para la ciudadanía debe estar presente en el currículo escolar como materia independiente.

Por el contrario, en **Rumanía**, la formación inicial del profesorado no incluye ningún programa especial centrado en la ciudadanía. No obstante, las pruebas de acceso a los puestos docentes donde se trabaja en el campo de la educación para la ciudadanía se basan en un currículo específico e incluyen la evaluación de las correspondientes competencias.

Por último, todos los países ofertan una formación en educación para la ciudadanía dentro del marco de la formación permanente del profesorado. En muchos de ellos, la educación para la ciudadanía únicamente está presente dentro de dicho marco.

Los tres enfoques anteriores, relativos a la formación del profesorado en educación para la ciudadanía, sólo coexisten en Letonia, Austria y el Reino Unido (Inglaterra).

5.2. Apoyo

Las recomendaciones del Consejo de Europa sobre *Educación para la Ciudadanía Democrática* (2002) hacen referencia explícita a la importancia de desarrollar recursos metodológicos y centros de asesoramiento para todos aquellos implicados en la enseñanza de la educación para la ciudadanía ⁽¹⁾.

No obstante, en la mayoría de países europeos, el apoyo a quienes imparten educación para la ciudadanía no está formalmente establecido. Entre los actores que proporcionan ayuda diversa se encuentran las autoridades educativas nacionales, regionales o locales, los centros públicos o privados para la formación profesional continua, los institutos para la elaboración del currículo u otros centros de investigación educativa, y las organizaciones no gubernamentales (ONGs).

El apoyo por parte del ministerio u otras autoridades competentes en materia de educación puede incluir: la financiación u organización de actividades específicas de formación permanente para los directores y profesores sobre aspectos relacionados con la ciudadanía; el apoyo financiero para expertos externos a disposición de los centros; e información sobre educación para la ciudadanía en forma de guías y manuales impresos o electrónicos.

En **Finlandia**, la asociación de profesores de historia y ciudadanía asesora sobre aspectos curriculares y materiales didácticos a los profesores de ciudadanía y organiza la formación de sus miembros. En **Alemania**, la Agencia Federal para la Educación Cívica proporciona un servicio similar.

En **Bélgica (Comunidad francesa)**, la asociación *Démocratie ou Barbarie* (Democracia o barbarie) coordina cuestiones relativas a la educación para la ciudadanía en Educación Secundaria.

⁽¹⁾ Consejo de Europa, Consejo de Ministros, Recommendation [Rec (2002)12] of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship (adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812ª reunión de los Delegados de los Ministros).

Algunos países han puesto en marcha iniciativas para promover el desarrollo de la educación para la ciudadanía.

En 2004, como parte del proyecto piloto "Aprender y vivir la democracia", se inició en **Alemania** un programa de formación especial para las personas implicadas en la promoción de la educación para la ciudadanía. Su principal objetivo es impartir conocimientos y competencias en el área de la pedagogía democrática a los profesores, trabajadores sociales o psicólogos que trabajan en los centros docentes.

En **Estonia**, el llamado Consejo de Integración ha desarrollado programas sobre educación para la ciudadanía dirigidos a los profesores de habla rusa. El Consejo ha publicado, además, materiales complementarios destinados a la educación para la ciudadanía que todos los profesores de dicha materia pueden utilizar.

En **España**, las asociaciones de padres promueven materiales didácticos que sirven de instrumento para reflexionar y trabajar sobre temas relacionados con la participación y la democracia.

Actualmente, se está desarrollando en **Italia** un proyecto nacional de formación e investigación/acción denominado "Educación para la ciudadanía y la solidaridad: la cultura de los derechos humanos". El objetivo del proyecto es involucrar a las redes de centros junto con las instituciones, agencias y autoridades locales en la reflexión y el debate sobre la solidaridad, los temas comunitarios y los derechos humanos. El proyecto se dirige a todos los profesores de humanidades y a los coordinadores de los consejos de clase de los centros de todos los niveles educativos.

En **Lituania**, un comité de expertos en educación social y moral se ocupa de los asuntos relacionados con la estrategia, las políticas y la aplicación práctica de la educación para la ciudadanía en los centros, realizando las oportunas recomendaciones. Asimismo, evalúa la calidad de los manuales escolares y de los métodos de enseñanza o materiales didácticos propuestos.

Desde 2002, en **Suecia**, los asesores, conocidos como "guías de igualdad", han venido apoyando a los profesores en el ámbito local. El **Reino Unido (Inglaterra)** ha financiado puestos docentes creados específicamente para apoyar la ciudadanía en los centros. El papel de los profesores implicados es elaborar las normas para la planificación, enseñanza, aprendizaje y evaluación de la educación para la ciudadanía en sus propios centros y, hasta cierto punto, en otros. El **Reino Unido (Escocia)** también cuenta con una red de asesores en el ámbito local desde 2001/02.

En **Bulgaria**, la Asociación Escolar para la Educación Global (SAGE) ha preparado un proyecto piloto centrado en la educación para la ciudadanía en los centros, que incluye el desarrollo profesional de los profesores y directores en este área.

Las organizaciones no gubernamentales, en especial las que trabajan en el área de los derechos humanos, la democracia y el fomento de la paz, juegan un papel decisivo en la difusión de materiales didácticos y consejos prácticos para ayudar a los docentes y desarrollar nuevos enfoques relacionados con su trabajo en ciudadanía.

Sin embargo, puesto que la mayor parte del apoyo a los profesores se incluye en su formación profesional continua, es importante tener presente que la formación permanente del profesorado se organiza de diferentes maneras. El acceso a los distintos programas de formación puede no ser automático, puesto que aspectos financieros u organizativos pueden dificultar la participación de los docentes en los mismos.

CAPÍTULO 6

DIMENSIÓN EUROPEA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Sean cuales sean sus dimensiones y sus límites, la ciudadanía siempre se circunscribe a un territorio. Todos los países, en sus políticas educativas, tienen en cuenta el hecho de que los futuros ciudadanos se identifican con distintas entidades, ya sean locales, regionales, nacionales, europeas, internacionales o globales. La dimensión europea es, con frecuencia, parte de las otras dimensiones geopolíticas de la ciudadanía. Además, mientras que la mayoría de los currículos hacen una clara referencia a Europa, algunos aluden únicamente a la dimensión internacional o mundial en la que Europa está integrada. Por ello, es importante ampliar el concepto e incluir la dimensión internacional.

El informe intermedio conjunto⁽¹⁾ del Consejo y de la Comisión Europea sobre la situación de los objetivos educativos y de formación fijados para 2010 confirmó la importancia de la dimensión europea en la educación: "La escuela juega un papel fundamental al permitir que todos estén informados y comprendan el significado de la integración europea. Todos los sistemas educativos deben garantizar que sus alumnos, al término de la Educación Secundaria, poseen los conocimientos y las competencias necesarias que les preparen para su papel de futuros ciudadanos europeos. Esto supone (...) reforzar la dimensión europea en la formación de los docentes y en el currículo de primaria y secundaria".

La dimensión europea de la educación para la ciudadanía está relacionada con muchos aspectos de los currículos y actividades escolares, y no resulta fácil determinar el lugar que ocupa en las políticas educativas nacionales.

Todos los conocimientos sobre Europa (históricos, políticos, culturales, lingüísticos, etc.) incluidos en los currículos son susceptibles de formar parte de lo que puede considerarse como la dimensión europea de la educación para la ciudadanía. Las actividades extraescolares que implican movilidad dentro de la Unión Europea son también un aspecto importante en el desarrollo de la ciudadanía europea. Por último, el desarrollo de la dimensión europea en la educación presupone que los docentes implicados deben contar con una formación adecuada.

El presente capítulo analiza las siguientes cuestiones relacionadas con la dimensión europea:

- ¿De qué modo ésta se refleja en los **currículos**?
- ¿Qué lugar ocupa en la **formación inicial y permanente del profesorado**?
- ¿Qué **actividades** relevantes se organizan en el contexto escolar más amplio?
- ¿Con qué tipo de **apoyo** cuentan los profesores?

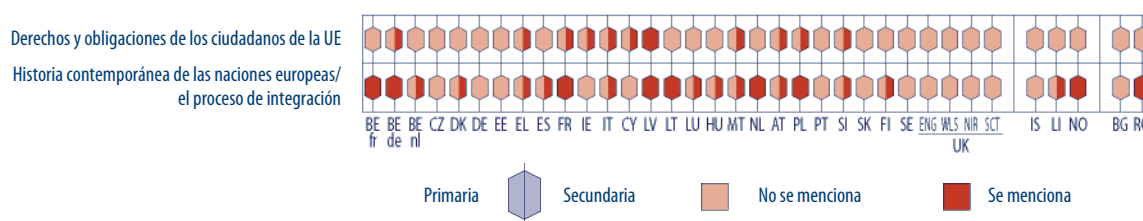
⁽¹⁾ "Education and Training 2010" - The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe, *EDUC 43 6905/04*. Bruselas: Consejo de la Unión Europea, 2004. - 42 p.

6.1. Currículo

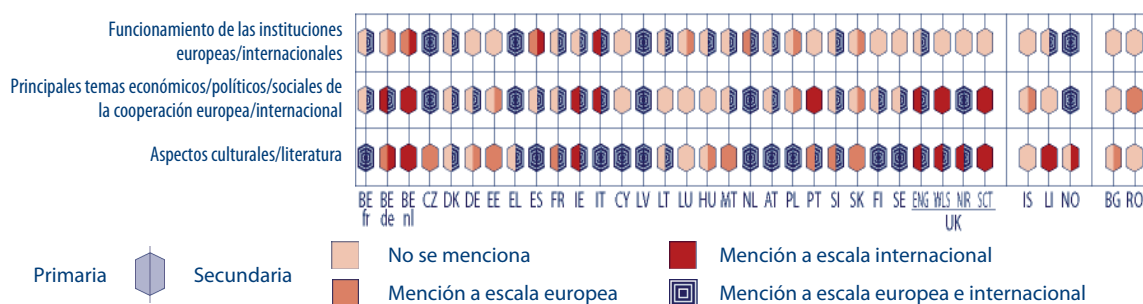
En la mayoría de países, la dimensión europea se incluye en los objetivos generales del currículo, normalmente, con el fin de promover el sentido de pertenencia a Europa y la participación. La Comunidad flamenca de Bélgica, los Países Bajos, Suecia, el Reino Unido y Noruega aluden a la dimensión internacional o global más que a la específicamente europea, aunque los contenidos concretos de algunas materias pueden incluir referencias a Europa. En Islandia, la única mención a la dimensión europea tiene que ver con cuestiones relativas a la cooperación con la Unión Europea, que se estudian en el 10º curso de la enseñanza obligatoria.

Gráfico 6.1: Contenido principal de la dimensión europea/internacional de la educación para la ciudadanía en las directrices oficiales y/o currículo. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05

Dimensión europea



Dimensión europea/internacional



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE fr): el gráfico se refiere a la legislación actual y a los currículos establecidos por los distintos responsables en materia de educación.

Dinamarca: el gráfico se refiere únicamente a la Educación Secundaria superior. El currículo de Educación Primaria y Secundaria inferior se establece principalmente a escala local. No obstante, los objetivos que se fijan a escala central hacen referencia a la sensibilización de los alumnos sobre los principales aspectos de la cooperación internacional.

Finlandia: los currículos establecidos por las autoridades locales pueden incluir los derechos y obligaciones de los ciudadanos de la UE y el funcionamiento de las instituciones europeas/internacionales. Los nuevos currículos nacionales para la Educación Básica y la Educación Secundaria superior, que entrarán en vigor en agosto de 2006 y agosto de 2005, respectivamente, contienen un componente transversal dirigido a enseñar a los alumnos la esencia de la cultura europea o los valores europeos. El nuevo currículo de secundaria superior también oferta un curso de especialización sobre la ciudadanía europea y el funcionamiento de la Unión Europea.

Eslovenia: los "Derechos y obligaciones de los ciudadanos europeos", los "Principales temas económicos/políticos/sociales de la cooperación internacional" y los "Aspectos culturales/literatura analizados a escala internacional" se imparten dentro de un curso opcional sobre estudios europeos que se oferta como parte de un proyecto piloto.

Reino Unido (NIR): a partir de septiembre de 2006, la "Ciudadanía local y global" será obligatoria para los centros de secundaria.

En general, la dimensión internacional o europea está claramente presente en el currículo de los dos niveles de enseñanza analizados aquí, aunque mucho más en el nivel de secundaria. En Alemania, Luxemburgo y Hungría, únicamente se incluye a partir de este nivel. En Letonia, todos los aspectos de la dimensión europea aquí estudiados se incluyen en los niveles de primaria y secundaria. La dimensión europea está presente en materias centradas en la ciudadanía y en muchas otras, normalmente, historia, geografía, ciencias políticas y sociales, medio ambiente, literatura, música y arte. Además, muchos países conceden especial importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras como medio para aprehender la diversidad socio-cultural actual y para comunicarse con las gentes de Europa. En la actualidad, el dominio de otras lenguas que no sean la materna es esencial para que las personas asuman plenamente el papel de ciudadanos europeos.

Son muy pocos los países en los que se ofrecen cursos centrados específicamente en la dimensión europea.

En **Estonia**, existe un curso opcional sobre la dimensión europea para los alumnos de Educación Secundaria superior. En **Eslovenia**, desde 2004/05 y dentro de un proyecto piloto, se pueden realizar estudios que comprenden distintos cursos relacionados con la dimensión europea e internacional en 14 centros de Educación Secundaria superior. En los centros de secundaria del **Reino Unido (Escocia)**, un número cada vez mayor de alumnos sigue cursos opcionales sobre estudios europeos.

El análisis de los contenidos curriculares oficiales relacionados con la dimensión europea de la educación para la ciudadanía deja claro que existen ciertas diferencias de un país a otro respecto a los aspectos abordados. Puesto que la dimensión europea y la internacional están a veces estrechamente entrelazadas (algunos países se refieren exclusivamente a la dimensión internacional e incluyen los aspectos europeos de manera implícita), las dos posibilidades se muestran en el gráfico 6.1 para determinadas cuestiones.

Los temas específicamente europeos sobre los derechos y deberes de las personas como ciudadanos europeos y la historia del proceso de integración de la UE forman parte del currículo en una decena y en una veintena de países respectivamente, en especial, en la Educación Secundaria. Los derechos y obligaciones de los ciudadanos se imparten desde el nivel de primaria únicamente en Letonia, mientras que la historia de las naciones europeas y del proceso de integración europea están presentes en este nivel en ocho países.

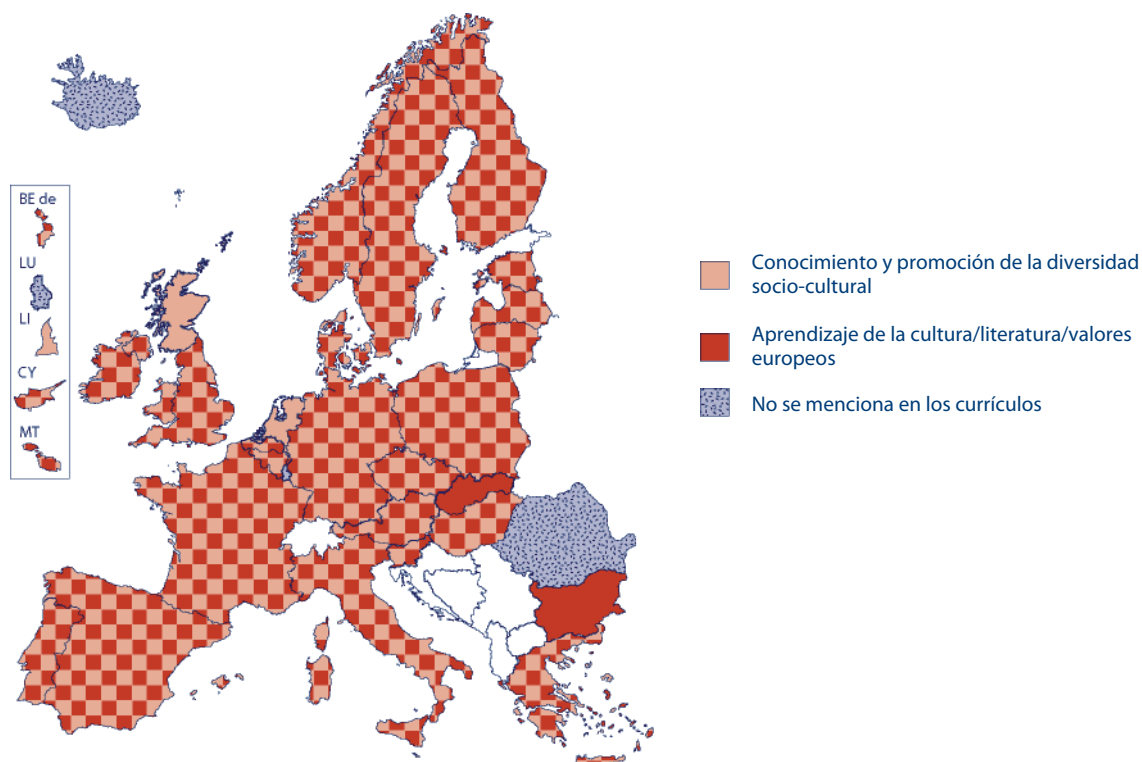
Los cursos sobre la historia de las naciones europeas y sobre el proceso de integración suelen centrarse en el papel de una nación concreta de la UE y en las consecuencias de la integración europea a escala nacional.

El funcionamiento de las instituciones europeas y/o internacionales y los principales temas relacionados con la cooperación a escala europea e internacional también se estudian en una veintena de países.

Las principales cuestiones relativas a la cooperación pueden hacer referencia, por ejemplo, a la principal legislación en materia política o económica que afecta a Europa, a los problemas económicos, sociales, ecológicos o políticos ligados a la globalización, así como a las pertinentes soluciones europeas o internacionales al respecto. Toda esta área educativa plantea cuestiones de vital importancia para la sociedad, que deben permitir a los alumnos formarse su propia opinión sobre conceptos como la justicia social, la redistribución de la riqueza, el bienestar del mayor número de personas, la importancia de reconciliar los objetivos económicos y sociales, etc. En Austria, se analiza la cuestión de la política común de seguridad y defensa.

El gráfico 6.2 muestra las dos orientaciones de los aspectos culturales que se imparten prácticamente en todas partes.

Gráfico 6.2: Orientaciones de los aspectos culturales impartidos en relación con la dimensión europea/internacional. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05



Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Dinamarca: el gráfico se refiere únicamente a la Educación Secundaria superior. El currículo de Educación Primaria y Secundaria inferior se establece principalmente a escala local.

Dentro de la primera orientación, el objetivo es analizar y comprender las características básicas y los aspectos comunes de las distintas culturas europeas. En la segunda, se pretende promover la diversidad socio-cultural típica de la sociedad moderna. En la República Checa, Alemania, Estonia, España, Grecia, Chipre, Hungría, Malta, los Países Bajos y Austria, el currículo hace referencia explícita a la diversidad cultural existente en Europa.

En resumen, puede decirse que en el currículo, la dimensión europea de la educación para la ciudadanía tiene como objetivos la transmisión de los conocimientos formales (las principales etapas de la integración europea, los derechos y deberes de los ciudadanos y el funcionamiento de las instituciones europeas) y el desarrollo, por parte de los futuros ciudadanos, de actitudes y valores (adquirir la capacidad de implicarse en los principales asuntos europeos e internacionales, fomentar la tolerancia ante la diversidad socio-cultural, etc.).

6.2. Formación del profesorado

En 19 países, la dimensión europea de la educación para la ciudadanía está presente en la oferta de formación permanente del profesorado. En ocho de estos países, las directrices oficiales para la formación inicial del profesorado recomiendan que las instituciones donde ésta se imparte tengan en cuenta la dimensión europea de la educación.

Gráfico 6.3: La dimensión europea de la educación para la ciudadanía en la formación del profesorado. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Formación inicial	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☒
Formación permanente	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☒
	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT			IS	LI	NO		BG	RO
Formación inicial	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐			☐	(-)	☐		☐	☐
Formación permanente	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐			☐	☐	☐		☐	☒
Formación inicial									Formación permanente									
Se recomienda la inclusión de la dimensión europea en las directrices oficiales									☒ La dimensión europea está incluida en la oferta existente									
No se recomienda la inclusión de la dimensión europea en las directrices oficiales									☐ La dimensión europea no está incluida en la oferta existente									
Formación en el extranjero									☐ (-)									

Notas adicionales

Bélgica (BE fr): la ausencia de módulos de formación permanente relacionados específicamente con la dimensión europea no impide que el tema se incluya en otras actividades formativas.

Bélgica (BE de): la formación inicial del profesorado sólo se oferta para la Educación Primaria.

Bélgica (BE nl): la formación inicial del profesorado debe ajustarse al contenido del currículo básico obligatorio de primaria y secundaria, que abarca temas relacionados con la dimensión europea e internacional de la ciudadanía.

Grecia: la formación permanente, en la que se incluye la dimensión europea de la ciudadanía, es obligatoria para los nuevos docentes.

Eslovaquia: en la actualidad, las universidades (Facultades de educación) están analizando la inclusión de la dimensión europea de la ciudadanía en los programas de formación inicial y permanente del profesorado.

Finlandia: el programa para el desarrollo de la formación permanente del profesorado, puesto en marcha por el Ministerio de Educación en 2001, incluye la adquisición de competencias relacionadas con la participación en la cooperación internacional y las relaciones multiculturales.

Suecia: la dimensión internacional está integrada en el currículo de la mayoría de instituciones de formación inicial del profesorado.

Reino Unido (SCT): algunas autoridades educativas locales han convertido en una prioridad la promoción del internacionalismo entre los profesores a través de su formación permanente. En la actualidad, la Universidad de Glasgow está desarrollando un proyecto piloto para integrar la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía global en la formación inicial del profesorado.

En Alemania, España, Francia, Letonia, Malta y Austria, la dimensión europea se incluye en la formación de ciertos profesores de Educación Secundaria, que imparten materias en las que está presente la ciudadanía o materias específicas sobre ciudadanía (véase el Anexo 2).

En **Alemania** y **Letonia**, la formación inicial del profesorado en materias como las ciencias sociales, política, ciudadanía e historia incluye una dimensión europea. En **Letonia**, por ejemplo, el estudio de las consecuencias de la incorporación a la Unión Europea para las instituciones gubernamentales letonas forma parte del currículo de los futuros profesores de ciencias sociales. En **España**, materias como la política educativa comunitaria, la ciudadanía en la Europa del siglo XXI y la posición de la ciudadanía en la Unión Europea, forman parte de la formación de ciertos profesores de Educación Secundaria (especialistas en economía, derecho, etc.). En el nivel de secundaria, en **Francia**, únicamente los profesores de educación cívica e historia/geografía están obligados a seguir una formación inicial específica que incluye la dimensión europea. Para los profesores de otras materias esta formación es opcional. En **Malta**, la dimensión europea está incluida en la formación de los futuros profesores de estudios sociales. En **Austria**, se incluyen aspectos relacionados con la dimensión europea en varias materias presentes en la formación del profesorado de Educación Secundaria superior, como "historia, estudios sociales y educación cívica".

La inclusión de la dimensión europea en la formación inicial de todos los profesores es obligatoria en la Comunidad germanoparlante de Bélgica (nivel de primaria), España (nivel de primaria), Francia (nivel de primaria) y Austria (enseñanza obligatoria).

En **España**, dentro de la formación del profesorado de Educación Primaria, temas como la educación cívica y la educación en valores están relacionados con la dimensión europea. En **Francia**, la educación cívica, que presta atención a la dimensión europea, está incluida en la formación inicial del profesorado de primaria. En **Austria**, la educación para la ciudadanía, que incluye aspectos relacionados con la dimensión europea, forma parte de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria.

La dimensión europea de la educación para la ciudadanía también puede figurar en los programas de formación del profesorado como materia optativa (Chipre y Malta), o bien porque las correspondientes instituciones de formación así lo deciden, como suele ocurrir en la Comunidad francesa de Bélgica, la República Checa, Lituania, Hungría, Polonia y Finlandia.

En la **República Checa**, la dimensión europea de la educación para la ciudadanía se incluye, normalmente, en la formación de los futuros profesores de economía, ciencias políticas, derecho e historia contemporánea. En **Chipre**, los futuros profesores de Educación Primaria cuentan con cursos opcionales sobre el contenido y el análisis crítico de la dimensión europea en la educación. En **Malta**, la dimensión europea se incluye en cursos sobre educación cívica que no son obligatorios. Esta enseñanza se centra, entre otros aspectos, en el concepto, estatus y papel del ciudadano europeo, el ideal democrático y los valores europeos, las competencias básicas para iniciar y participar en programas de intercambio para jóvenes, y los enfoques pedagógicos que favorecen la comprensión cultural entre los jóvenes europeos.

La mayoría de países ofertan una formación permanente que se interesa por la dimensión europea. En España, Italia, Hungría y Polonia, las autoridades educativas centrales (superiores) han tomado medidas en este campo.

En **España**, desde 2000/01, las Comunidades Autónomas han promovido, a través de la formación permanente, un concepto de ciudadanía en el que la solidaridad, la comprensión intercultural y la diversidad cultural constituyen una gran riqueza para la sociedad europea. En 2005, en **Italia**, el Ministerio de Educación se ha implicado en la puesta en marcha de dos proyectos de formación sobre el tema de la ciudadanía europea. El primero está dirigido a todos los docentes y el segundo a los profesores de Educación Secundaria superior y a los directores de los centros docentes. Varios programas acreditados de formación permanente, que se introdujeron en **Hungría** en 2001, se centran en la educación para la ciudadanía y en su dimensión europea. Desde 2001, el principal centro de formación permanente de **Polonia** ha venido organizando una formación específica sobre la Unión Europea en beneficio de los centros rurales. Además, se ha formado a 2500 profesores en la gestión de clubes europeos.

En muchos otros países, las autoridades públicas apoyan de diversas maneras la formación permanente sobre la dimensión europea.

Por ejemplo, en la **Comunidad flamenca de Bélgica**, algunos cursos de formación permanente sobre la dimensión europea están financiados, en parte, por el gobierno. En **Francia**, los *recteurs d'académie* organizan la formación permanente sobre la dimensión europea. En **Chipre**, la institución para la formación inicial del profesorado organiza cursos opcionales sobre la dimensión europea para los profesores en activo. En **Letonia**, varios cursos de formación permanente, coordinados por el Centro para el Contenido Educativo y los Exámenes, incluyen una dimensión europea. En **Lituania**, tras la incorporación de la educación para la ciudadanía en los currículos escolares (1998-2000), el Ministerio de Educación y Ciencia organizó, para 3000 profesores, una formación permanente específica que incluía una dimensión europea. Además, una red de centros de información europea, financiada por las

autoridades locales, organiza en la actualidad seminarios de formación para los docentes. En **Eslovenia**, el programa nacional de formación permanente incluye talleres sobre la dimensión europea en la educación y sobre su contenido en el currículo de primaria. En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)** el departamento de educación y formación del *British Council* ofrece formación sobre la enseñanza de la dimensión europea en los centros.

Junto a los programas de formación inicial y permanente, los profesores de una gran mayoría de países participan, a través de los programas europeos, en una serie de intercambios y visitas de estudio al extranjero. Estas actividades contribuyen de manera considerable a la mejora de sus conocimientos y competencias relacionadas con la dimensión europea.

Por ejemplo, en **Italia**, la participación de un número cada vez mayor de centros en programas europeos sobre educación para la ciudadanía europea proporciona oportunidades de formación a los docentes. En los **Países Bajos**, el programa *PLATO (Promotie Lerarenmobiliteit voor Arbeidsservaring en Training in het Buitenlandse Onderwijs)*, que fomenta la movilidad de los profesores y les permite adquirir una experiencia profesional y una formación dentro de la enseñanza de otros países, anima a los docentes a realizar visitas de estudio a otros Estados miembros de la UE, incluidas las visitas a los centros y la participación en programas de formación permanente.

6.3. Apoyo al profesorado y materiales didácticos

Las medidas de apoyo al profesorado relacionadas con la dimensión europea de la educación para la ciudadanía adoptan formas muy variadas y de ellas se encargan distintos organismos. Pueden diseñarlas las autoridades educativas de un país concreto, los institutos públicos de investigación, los centros de formación del profesorado, asociaciones y ONG, así como diversas instituciones europeas, como la Comisión Europea o el Consejo de Europa. Entre estas medidas se incluyen materiales o servicios dirigidos directamente a los profesores o materiales con información sobre la Unión Europea destinados al público en general.

En la República Checa, Grecia y Polonia, los manuales escolares contienen información sobre la enseñanza de la dimensión europea. En Alemania, Estonia, España, Lituania, Letonia, Hungría, Polonia y el Reino Unido, las autoridades educativas apoyan a los profesores poniendo a su disposición publicaciones y materiales didácticos relacionados con la dimensión europea.

Los centros docentes de Lituania y Polonia también pueden consultar a asesores especializados en temas europeos. En Eslovenia, la elaboración de materiales didácticos se puso en marcha, de manera progresiva, al involucrarse el país en el proceso de pre-adhesión e ingreso en la Unión Europea en mayo de 2004.

En Finlandia y en Noruega, las autoridades educativas proporcionan a los profesores materiales didácticos que se centran en la enseñanza de la dimensión internacional e incluyen temas europeos.

En un país, se están investigando los aspectos metodológicos o prácticos de la enseñanza de la dimensión europea en los centros. Los resultados de esta investigación permitirán ofrecer a estos últimos el apoyo adecuado.

En **Hungría**, el centro de investigación del Instituto Nacional de la Enseñanza Pública y el Instituto de Investigación Educativa estudian la teoría y los métodos de enseñanza de la dimensión europea. Asimismo, apoyan la elaboración de manuales sobre la materia.

6.4. Actividades en el contexto escolar más amplio

El aprendizaje de la dimensión europea de la ciudadanía supone adquirir unos conocimientos formales y tomar conciencia de un conjunto de temas sociales y políticos (véase el apartado 6.1). No obstante, este proceso de aprendizaje requiere, sobre todo, que los alumnos sean capaces de adquirir experiencia práctica a través de simulacros de participación política o de intercambios culturales.

Este tipo de actividad depende del compromiso de los centros, profesores y alumnos. La variedad de actividades o proyectos que permiten a los alumnos desarrollar un sentido de ciudadanía europea es considerable, tanto a escala europea como nacional.

Varios países organizan intercambios bilaterales para sus alumnos y profesores. Esta práctica está especialmente extendida en los países nórdicos y bálticos. Asimismo, existen programas nacionales o locales para promover la dimensión europea en los centros a través de distintas actividades, en ocasiones relacionadas con las etapas más recientes de la ampliación de la Unión Europea.

Por ejemplo, en **Grecia**, se organizan encuentros entre los alumnos y los eurodiputados griegos. En **Italia**, la agencia gubernamental para organizaciones sin ánimo de lucro de utilidad social, los socios ministeriales de esta agencia y otros socios han puesto en marcha un programa educativo sobre la ciudadanía europea activa y leal, que incluye el desarrollo en los centros de talleres voluntarios de la administración pública. Desde 1997/98, algunos centros de **Letonia** han venido organizando una semana especial en la que se celebran sesiones informativas sobre Europa y durante la cual los alumnos pueden realizar sus trabajos sobre temas europeos. La oficina de naturalización ha establecido días informativos y exposiciones en los centros docentes. En **Lituania**, una ONG ha organizado sesiones en las que se reproduce el Consejo de la Unión Europea y las negociaciones para la entrada del país en la UE. En **Eslovenia**, los intercambios de estudiantes forman parte de los estudios europeos que se ofertan como materia optativa dentro de un proyecto piloto (véase el apartado 6.1). En el **Reino Unido**, las autoridades educativas recomiendan a sus centros desarrollar la dimensión europea e internacional a través de una serie de actividades fuera del horario lectivo habitual. En **Bulgaria**, los clubes de alumnos de varios centros han trabajado en la elaboración de una guía sobre la integración europea.

Los centros docentes que así lo deseen pueden, asimismo, participar en los distintos proyectos y actividades que se organizan en el ámbito europeo. Entre los más extendidos se encuentran los que incluyen una visita de estudio o un intercambio, como la Acción Comenius del Programa Sócrates, o el hermanamiento escolar. El concurso anual *Europe at School* (Europa en la Escuela), centrado en el ámbito artístico y literario, se celebra en muchos países. También es bastante habitual que los centros celebren fechas conmemorativas en la construcción de la Unión Europea (como el 9 de mayo) o las Jornadas Europeas de Patrimonio en septiembre. Los simulacros de la actividad política a escala europea, como el *European Parliament Youth Project* (Proyecto Joven del Parlamento Europeo), parecen estar menos extendidos.

Otro modo de acercar Europa a las aulas es a través de los **Clubes Escolares Europeos**. Los profesores son quienes los organizan de manera voluntaria, están presentes en todos los niveles educativos como una actividad a realizar al finalizar las clases o a la hora del almuerzo y se dirigen a aquellos alumnos interesados en las lenguas, la política, la historia, la geografía, los pueblos y la cultura europeas. La idea de los clubes tuvo su origen en Portugal gracias a una iniciativa del Consejo de Europa, se fue extendiendo gradualmente a comienzos de los años 90 y en la actualidad los clubes están firmemente arraigados en la República Checa, Letonia, Polonia y Eslovaquia.

CONCLUSIONES

En los últimos años, la promoción de la cohesión social y de la participación más activa de los ciudadanos en la vida social y política se ha convertido en un tema clave en todos los países europeos. La educación para la ciudadanía está considerada como uno de los instrumentos para afrontar los retos del siglo XXI. El presente estudio de la Red Eurydice sobre la organización de la educación para la ciudadanía en los centros de 30 países europeos ha destacado los puntos que se relacionan a continuación.

El concepto de "ciudadanía responsable" en las políticas educativas

Muchos países europeos asocian el término "ciudadanía responsable" a ciertos **valores cívicos**, como la democracia, la igualdad, la participación, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social, así como al conocimiento y al ejercicio de los **derechos y responsabilidades** (apartado 1.1). Sin embargo, no es un término de uso corriente en todos los países, en especial, porque en varios de ellos el término "ciudadanía" aún denota una condición y una relación jurídica entre el ciudadano y el Estado. Otros países evitan el uso del término en el contexto de la educación para la ciudadanía porque su población está integrada por una importante minoría de "no ciudadanos", es decir, personas que han nacido en el país o llevan residiendo en él durante mucho tiempo, pero que no han adquirido la nacionalidad.

Por tanto, al hacer referencia a la educación para la ciudadanía parece necesario separar lo más posible el término "ciudadanía" de su connotación jurídica y adoptar un enfoque más amplio. La educación para la ciudadanía debe englobar a todos los miembros de una determinada sociedad, independientemente de su nacionalidad, sexo, raza, origen social o nivel educativo. La "ciudadanía responsable" debe considerarse como un concepto universal incluido, de un modo u otro, en las políticas educativas de todos los países europeos que abarca el estudio de Eurydice. De hecho, puede decirse que uno de los principales objetivos de la escolarización de niños y jóvenes es proporcionarles los conocimientos, valores y competencias necesarias para participar en la sociedad y contribuir al bienestar propio y de ésta.

La educación para la ciudadanía en los centros docentes – Objetivos similares, distintos enfoques

En general, todos los países europeos están de acuerdo en la necesidad de incluir, de un modo u otro, la educación para la ciudadanía en el currículo escolar oficial. No obstante, su definición y organización varía considerablemente de un país a otro y parece ser que aún no existe un enfoque general que predomine sobre los demás y que haya sido adoptado por la mayoría de países.

La educación para la ciudadanía puede enfocarse de tres maneras diferentes. Puede ofertarse como **materia independiente** (con frecuencia obligatoria), **integrada en materias tradicionales** (como historia, estudios sociales, geografía o filosofía) o concebida como un **tema transversal** (apartado 2.1). En Educación Primaria, la mayoría de países tienden a integrar la educación para la ciudadanía en otras materias o a abordarla como tema transversal. Por el contrario, en Educación Secundaria (o en determinadas etapas de ésta), casi la mitad de todos los países europeos ha introducido una materia independiente para impartir ciudadanía a los alumnos.

Está claro que la educación para la ciudadanía no consiste únicamente en transmitir conocimientos teóricos a los alumnos para mejorar su **cultura política** en temas como la democracia, los derechos humanos y el funcionamiento de las instituciones políticas. En general, todos los países europeos coinciden en que también deben transmitirse **actitudes y valores cívicos positivos**. Por último, casi todos los países ponen mayor énfasis en la **promoción de la participación activa de los alumnos**, ya sea en los centros docentes o en la sociedad en general (apartado 2.2).

Cultura escolar y prácticas de ciudadanía responsable en el ámbito escolar

La idea de que los centros poseen su propia "cultura" ha cobrado fuerza en los últimos años. La cultura escolar hace referencia al sistema de valores, normas, prácticas diarias y disposiciones organizativas que existen en un centro concreto. Por tanto, influye en la manera de pensar, de comportarse y de interactuar de los distintos integrantes del centro, es decir, de los alumnos, profesores, personal no docente, padres y otros miembros de la comunidad. Aunque cada centro posee su propia cultura, ésta puede estar influida, en parte, por las regulaciones y directrices nacionales oficiales.

La mayoría de países reconoce explícitamente la importancia de una cultura escolar positiva y mencionan sus efectos sobre las relaciones de los miembros del centro concreto (apartado 3.1). Apoyan la idea de una **"escuela democrática"** en la que prevalezcan los valores y los métodos de enseñanza democráticos y en la que todos aquellos implicados, en particular, los profesores, padres y alumnos, participen en la gestión del centro y en la toma de decisiones. Una característica importante de la "escuela democrática" es la promoción de la **participación activa y responsable de los alumnos** en la vida escolar diaria (apartado 3.2). Sólo si la ciudadanía se enfoca de manera democrática en los centros, podrán los alumnos adquirir un comportamiento cívico activo. Una manera de conseguir esto es dándoles la oportunidad de crear o de participar en los órganos consultivos o de gobierno del centro.

Otro aspecto importante relacionado con la cultura escolar es que los centros de un número creciente de países intentan desarrollar un enfoque activo de la educación para la ciudadanía basado en el **"aprender haciendo"**. Muchos centros ayudan a los alumnos a experimentar y a practicar un comportamiento cívico responsable, no sólo en la vida escolar diaria, sino también en la comunidad en su sentido más amplio (apartado 3.3). Por lo que a esto se refiere, son varias las actividades extraescolares que pueden ayudar a los alumnos a implicarse en la sociedad civil. Entre ellas están los intercambios con otros centros, las visitas informativas a instituciones locales como el ayuntamiento o las residencias de ancianos, las prácticas de trabajo, los eventos para recaudar fondos con fines benéficos y los simulacros de elecciones o debates parlamentarios.

Evaluación del "éxito" de la educación para la ciudadanía

La evaluación del rendimiento de los alumnos en educación para la ciudadanía y de la organización de dicha enseñanza parecen ser dos de los principales retos del futuro (capítulo 4). De hecho, la **evaluación de los alumnos** es un tema difícil y complejo. Aunque la evaluación de los conocimientos sobre las cuestiones teóricas relacionadas con la educación para la ciudadanía puede resultar relativamente fácil, la evaluación de su rendimiento respecto a los otros dos objetivos "no teóricos" (adopción de actitudes y valores cívicos positivos, y participación activa, es decir, el comportamiento real de los alumnos) es ciertamente mucho más difícil.

Lo mismo puede decirse de la **evaluación de los centros** respecto a la eficacia con que imparten educación para la ciudadanía. Es la dimensión práctica de esta enseñanza lo que hace especialmente difícil definir métodos para evaluarla de manera objetiva. Dada la variedad de enfoques de la educación para la ciudadanía en los centros, no resulta fácil establecer unas directrices generales de evaluación. De hecho, son varios los países que afirman carecer de métodos objetivos para evaluar la enseñanza de la educación para la ciudadanía.

No obstante, algunos países europeos han comenzado a investigar sobre la evaluación de los aspectos anteriores relacionados con la ciudadanía (evaluación de los alumnos y de los centros) o sobre los recién introducidos proyectos piloto o nuevos métodos de evaluación.

Profesorado – las bases del éxito de la educación para la ciudadanía en los centros

En el estudio quedó asimismo muy claro que la formación del profesorado en materia de ciudadanía y las medidas de apoyo de las que disponen constituyen otro reto importante (capítulo 5). Hasta ahora, en la mayoría de países, la educación para la ciudadanía en los centros era impartida por profesores generalistas, es decir, no especialistas (Educación Primaria) o por profesores especialistas en ciencias sociales, historia, filosofía o ética (Educación Secundaria).

Pero, ¿cuál es el modelo de **formación de este profesorado** en los distintos países europeos? En muchos de ellos, la formación de los docentes en ciudadanía no es más que una parte de su formación permanente, mientras que en otros se ha incluido como un componente obligatorio de la formación inicial. En Educación Secundaria, algunos países, en los que la educación para la ciudadanía se oferta como materia independiente del currículo escolar, han establecido un programa especial de formación inicial del profesorado para los docentes que imparten dicha materia.

La mayoría de países europeos no ha definido formalmente el **apoyo** dispensado a aquellos que imparten educación para la ciudadanía. Dicho apoyo abarca desde actividades específicas de formación permanente hasta ayudas económicas para proyectos concretos o expertos externos y materiales con información general sobre la educación para la ciudadanía (manuales, folletos, guías impresas o material electrónico como los CD-ROM). Los responsables del asesoramiento en materia de educación para la ciudadanía son las autoridades educativas, las fundaciones públicas o privadas, los centros de investigación educativa y las organizaciones no gubernamentales que trabajan en el campo de los derechos humanos, la democracia y la educación para la paz.

Parece ser que los contenidos y métodos en materia de educación para la ciudadanía en los centros varían bastante de un país europeo a otro. Esto es debido a cómo se organiza la formación del profesorado, a si el apoyo a los docentes proviene del ámbito nacional, regional o local, y a si éste se oferta o no de manera oficial.

La dimensión europea/internacional como parte de la educación para la ciudadanía

Aunque los problemas relacionados con la educación para la ciudadanía están, ante todo, vinculados a un contexto nacional concreto y asociados a la necesidad de reforzar la democracia o la participación de determinados grupos sociales, el ser miembro de la Unión Europea también implica una forma propia de conciencia cívica. La necesidad de conocimientos sobre Europa se recoge en los **currículos escolares** por medio de una amplia variedad de elementos diferenciados (apartado 6.1).

Esto puede suponer la enseñanza de conocimientos "básicos" sobre la Unión Europea (el funcionamiento de sus instituciones, los distintos derechos de sus ciudadanos o importantes etapas del proceso de integración). Por otro lado, la enseñanza puede centrarse en temas más preocupados por la identidad europea (las bases de una cultura europea común, el papel del propio país en la UE), en temas sociales de debate (los principales asuntos de la cooperación europea) o en el aprendizaje de valores (comprensión y

promoción de la actual diversidad socio-cultural). Estos distintos aspectos no se enseñan en todos los países. En algunos, no se hace referencia a la dimensión europea como tal en los objetivos generales de la educación, aunque sí se incluye en la dimensión internacional.

Además de las clases propiamente dichas, los centros disponen de muchas **actividades y proyectos** a escala nacional, europea o promovidos por los propios centros docentes, como los viajes de intercambio, los hermanamientos escolares, la participación en concursos organizados por la UE, etc., que permiten a los alumnos experimentar en directo la dimensión europea (apartado 6.4). En la mayoría de los casos, el objetivo de estas actividades es mejorar las competencias de los alumnos en materia de relaciones interculturales, así como su competencia lingüística. La forma de organizarlas depende en parte del compromiso de la dirección del centro, de los profesores y de los alumnos. Por lo que respecta a estos objetivos y a sus posibles limitaciones, los clubes escolares europeos parecen haber tenido éxito

La introducción de la dimensión europea en cursos y actividades extraescolares también depende de las **competencias de los profesores** (apartado 6.2). Casi todos los países incluyen la dimensión europea en la formación del profesorado. Sin embargo, suele ofertarse más dentro de la formación profesional continua que de la inicial.

*
* *

La intención del presente estudio de Eurydice ha sido analizar la organización de la educación para la ciudadanía en los niveles de primaria y secundaria de la enseñanza pública y privada-subvencionada en el año de referencia 2004/05. Ha quedado claro que en la mayoría de países la enseñanza de la educación para la ciudadanía en los centros ha ido ganando gradualmente terreno en los últimos años. Varios países han modificado sus currículos para incluirla o le han dado una mayor visibilidad, mientras que otros tienen previsto hacerlo en los próximos años. Sin embargo, aunque todos los países coinciden en los efectos positivos que la educación para la ciudadanía puede tener en la formación de los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, parece ser que los enfoques adoptados varían considerablemente de un país a otro. Por tanto, se hace necesario seguir investigando para profundizar en los métodos de enseñanza de la educación para la ciudadanía, en sus resultados y en cómo debería ser su evaluación y seguimiento. Estos temas continúan siendo el principal reto del futuro inmediato.

GLOSARIO

Códigos de los países

UE	Unión Europea	PT	Portugal
BE	Bélgica	SI	Eslovenia
BE fr	Bélgica – Comunidad francesa	SK	Eslovaquia
BE de	Bélgica – Comunidad germanoparlante	FI	Finlandia
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	SE	Suecia
CZ	República Checa	UK	Reino Unido
DK	Dinamarca	UK-ENG	Inglaterra
DE	Alemania	UK-WLS	Gales
EE	Estonia	UK-NIR	Irlanda del Norte
EL	Grecia	UK-SCT	Escocia
ES	España		
FR	Francia	AE/EC/EEE	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Espacio Económico Europeo
IE	Irlanda		
IT	Italia	IS	Islandia
CY	Chipre	LI	Liechtenstein
LV	Letonia	NO	Noruega
LT	Lituania		
LU	Luxemburgo	Países candidatos	
HU	Hungría	BG	Bulgaria
MT	Malta	RO	Rumanía
NL	Países Bajos		
AT	Austria		
PL	Polonia		

ANEXOS

ANEXO 1 (capítulo 1)

Denominaciones nacionales de "ciudadanía"	66

ANEXO 2 (capítulo 2)

Organización formal del currículo 2004/05	69

ANEXO 1 (CAPÍTULO 1)

Denominaciones nacionales de "ciudadanía"

País	Denominación en la lengua nacional	Explicación del significado
BE fr	<i>Citoyenneté</i>	El artículo 6 del Decreto <i>Missions</i> , de 24 de Julio de 1997, sienta las bases del concepto de ciudadanía responsable, definiéndola como sinónimo de los <i>ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, solidaria, plural y abierta a otras culturas</i> .
BE nl	<i>Burgerschap</i>	Estar abierto a la vida política, económica, social y cultural de la sociedad de la que uno forma parte y deseo de participar en ella. Por tanto, la ciudadanía supone profundizar en los cuatro aspectos anteriores, así como en las normas elementales que constituyen las bases de nuestro ordenamiento jurídico y de nuestro sistema democrático.
BE de	<i>Bürgerkunde o aktiver Bürgersinn</i>	Saberes y conocimientos coherentes con los principios básicos que subyacen a los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, y con las actitudes y conducta cívica conformes a dichos principios.
CZ	<i>Občanství</i>	Indica la relación jurídica entre el ciudadano y el Estado. Esta relación implica que los ciudadanos poseen tanto derechos como responsabilidades.
DK	<i>Statsborgerskab o medborgerskab</i>	<i>Statsborgerskab</i> hace referencia a la condición jurídica y política del individuo, mientras que <i>medborgerskab</i> alude a la percepción que el individuo tiene de su propia identidad y afiliación ⁽¹⁾ .
DE	<i>Staatsbürgerschaft o Staatsangehörigkeit</i>	<i>Grundgesetz</i> (Ley Fundamental), art. 33.I: <i>Todo alemán, de cualquier Land, goza de los mismos derechos y deberes civiles.</i> <i>Grundgesetz</i> , art. 33.II: <i>Todo alemán goza de igual acceso a toda función pública, según sus aptitudes, cualificaciones y capacidades profesionales.</i>
EE	<i>Kodakondsus</i>	Ser un ciudadano de un estado. Constitución de la República de Estonia, § 8: <i>Todo menor, al menos uno de cuyos padres es ciudadano estonio, tiene derecho a la ciudadanía estonia por nacimiento.</i> Constitución de la República de Estonia, § 9: <i>Los derechos, libertades y deberes de cada individuo sin excepción, tal y como los establece la Constitución, serán los mismos para los ciudadanos estonios y para los ciudadanos de estados extranjeros y apátridas en Estonia.</i>
EL	<i>Ιδιότητα του Πολίτη</i>	Condición jurídica y política por la que el ciudadano adquiere ciertos derechos como individuo (civil, político, social) y ciertos deberes con relación a un grupo político. La ciudadanía se basa en una característica que el Estado reconoce o confiere a los ciudadanos y que se apoya en la suposición de que los ciudadanos comparten ciertos valores y normas de comportamiento que facilitan la coexistencia entre ellos y les proporcionan una identidad colectiva propia.
ES	<i>Ciudadanía</i>	Condición jurídica y política que confiere a los ciudadanos ciertos derechos civiles, políticos y sociales como individuos y ciertos deberes con relación a un grupo político.
FR	(:)	(:)
IE	<i>Saoránach</i>	El artículo 9, sección 2 de la Constitución de Irlanda establece que la

⁽¹⁾ Ove Korsgaard. Hvorfor master i medborgerskab? En: *Uddannelse* N°. 8/02.

País	Denominación en la lengua nacional	Explicación del significado
		<i>fidelidad a la nación y la lealtad al Estado son deberes políticos fundamentales de todos los ciudadanos.</i>
IT	<i>Cittadinanza</i>	Constitución italiana, art. 2: <i>La República reconoce y garantiza los derechos inviolables del hombre, como individuo y dentro de las formaciones sociales en las que se desarrolla su personalidad, y exige el cumplimiento de los derechos inalienables de solidaridad política, económica y social.</i> Constitución italiana, art. 3: <i>Todos los ciudadanos poseen la misma dignidad social y son iguales ante la ley, sin distinción de sexo, raza, lengua, religión, credo político y condiciones personales y sociales.</i>
CY	<i>Politiotita, Politotita</i>	Del griego <i>Politeia</i> (Estado) y <i>Polis</i> (ciudad). Explicación/definición general no disponible.
LV	<i>Latvijas pilsonība</i>	"Ciudadanía letona". Explicación/definición general no disponible.
LT	<i>Sąmoningas pilietis</i>	Un ciudadano responsable es una persona consciente de sus deberes y derechos y capaz de participar de forma constructiva en la vida pública de la sociedad.
LU	<i>Citoyenneté</i>	(:)
HU	<i>Állampolgárság</i>	Según la Ley de Ciudadanía húngara (1993/LV), <i>la ciudadanía, como institución jurídica, representa el vínculo legal fundamental de una persona física con un Estado concreto, pero no sin ciertos elementos emocionales.</i> El estatuto de ciudadanía proporciona al individuo todo el conjunto de derechos y deberes garantizados por la Constitución y otras fuentes legales.
MT	<i>Cittadinanza o Hajja civika o tkun cittadin responsabbli</i>	La ciudadanía se entiende como una condición en términos de papeles y funciones cívicas.
NL	<i>Burgerschap</i>	Explicación/definición general no disponible.
AT	<i>Staatsbürgerschaft o Staatsangehörigkeit</i>	La "nacionalidad" (p.ej. ciudadano de la República de Austria) incluye el derecho al voto en todas las elecciones nacionales.
PL	<i>Obywatelstwo</i>	"Nacionalidad". Explicación/definición general no disponible.
PT	<i>Cidadania</i>	Se refiere a una persona libre, responsable e independiente, solidaria con los demás y con espíritu democrático y plural.
SI	<i>Državljanstvo</i>	Afiliación legal a un Estado concreto.
SK	(:)	(:)
FI	<i>Kansalaisuus</i>	Ley de Nacionalidad (359/2003): <i>La ciudadanía constituye un vínculo jurídico entre un individuo y el Estado, que determina la posición del individuo en el Estado así como los derechos y deberes fundamentales existentes entre el individuo y el Estado.</i> Constitución de Finlandia (731/1999): <i>Los poderes del Estado en Finlandia residen en el pueblo, que está representado en el Parlamento. La democracia implica el derecho del individuo a participar y a influir en el desarrollo de la sociedad y en sus condiciones de vida.</i>
SE	<i>Medborgare o Aktivt medborgarskap</i>	El término tiene tres aspectos: político (derecho al voto y a participar en la sociedad); legal (igualdad de derechos ante la ley); y social (derecho a recursos materiales y culturales para lograr un nivel de vida aceptable).

País	Denominación en la lengua nacional	Explicación del significado
UK-ENG/WLS/NIR	<i>Citizenship</i>	El Reino Unido carece de una constitución nacional escrita donde se establezcan los principios fundamentales de los que se derivan los derechos y responsabilidades de los ciudadanos. No obstante, la Ley de Derechos Humanos (1998) incorpora a la legislación casi todos los derechos contenidos en la Convención Europea de los Derechos Humanos, proporcionando a los ciudadanos una definición legal clara de sus derechos elementales y de sus libertades fundamentales.
UK-SCT	<i>Citizenship</i>	Supone el disfrute de derechos y el ejercicio de responsabilidades, y la participación política de los miembros de un estado democrático. Asimismo, incluye el concepto más general de que la ciudadanía engloba una serie de actividades participativas, no todas abiertamente políticas, que afectan al bienestar de las comunidades.
IS	<i>Borgaravitund</i>	Explicación/definición general no disponible.
LI	<i>Staatsbürgerschaft o Staatsangehörigkeit</i>	La nacionalidad liechtensteiniana comprende varios derechos y deberes. Los deberes explícitos son la participación en las elecciones, plebiscitos y referendos; los derechos son el derecho a promover leyes y referendos.
NO	<i>Aktivt medborgerskap</i>	Disfrute de derechos y ejercicio de responsabilidades. Participar activamente en la sociedad prestando atención a los demás.
BG	<i>Гражданско образование</i>	Ley Nacional de Educación de la República de Bulgaria: <i>La creación de un individuo libre, moral y activo que cumpla las leyes y respete los derechos, la cultura, las costumbres y la religión de los demás.</i> Exigencias de la educación estatal: <i>El joven como ciudadano, como un individuo libre y competente que conoce sus derechos y responsabilidades y respeta los derechos de los demás.</i>
RO	<i>Cetățenia Română</i>	"Ciudadanía rumana". Explicación/definición general no disponible.

(.) Infomación no disponible.

ANEXO 2 (CAPÍTULO 2)

Organización formal del currículo 2004/05⁽¹⁾

País	Nivel educativo	Denominación	Enfoque	Carga lectiva
BE fr	primaria y secundaria	educación religiosa y moral, lenguas extranjeras, geografía, historia, ciencias naturales, ciencias sociales	integrada y tema transversal	no prescrita
	Referencias Ministère de la Communauté française (1999). <i>Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire</i> . Bruxelles: Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Las competencias finales y los conocimientos teórico-prácticos exigidos en las distintas materias.			
BE de	primaria	educación cívica (<i>Bürgerkunde</i>)	materia independiente (tema transversal a partir de 2006/07)	1 clase a la semana del 3 ^{er} al 6 ^o curso
	secundaria inferior y superior	educación religiosa y moral, lenguas extranjeras, geografía, historia, ciencias sociales	integrada	no prescrita
BE nl	primaria	cuestiones mundiales	integrada	no prescrita
	secundaria inferior y superior	educación para la ciudadanía	tema transversal	
Referencias Primaria: 15 juli 1997 – Decreet tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs. Secundaria inferior y superior: 24 juli 1996 - Decreet tot bekrachtiging van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs. (B.S. 14/08/1996). 18 januari 2002 - Decreet tot bekrachtiging van de eindtermen van de tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs. (B.S. 19/04/2002).				

⁽¹⁾ Esta tabla se ha extraído originalmente del Apéndice II: Formal curriculum provisions for EDC in Europe, *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC) – A Synthesis*, pp. 34-42. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2003. Ha sido actualizada y completada por Eurydice.

País	Nivel educativo	Denominación	Enfoque	Carga lectiva
CZ	primaria (cursos 1º-3º) (programa <i>Základní škola</i>)	medio ambiente local (<i>prvouka</i>)	integrada	no prescrita
	primaria (cursos 4º-5º) (programa <i>Základní škola</i>)	historia nacional y geografía (<i>vlastivěda</i>)	integrada	
	secundaria inferior (cursos 6º-9º) (programa <i>Základní škola</i>)	educación cívica (<i>občanská výchova</i>)	materia independiente	1 clase a la semana
	secundaria superior (cursos 1º-4º)	fundamentos de las ciencias sociales (<i>základy společenských věd</i>)	integrada	no prescrita
	Referencias Primaria y secundaria inferior: <i>Vzdělávací program Základní škola</i> . (Programa de enseñanza de la Escuela Elemental) Praga 1996. Secundaria superior (cursos 1º-4º): <i>Učební dokumenty pro gymnázia</i> . (Documentos curriculares para los <i>gymnázia</i>) Praga 1999.			
DK	primaria, secundaria inferior y superior		tema transversal	no prescrita
	Referencias Primaria, secundaria inferior y superior: Ley (de Consolidación) de la <i>Folkeskole</i> & Orden de Ejecución sobre la Ley del <i>Gymnasium</i> (ambas de 2003).			
DE	primaria	geografía regional y formación científico-técnica básica (<i>Heimat- und Sachkundeunterricht</i>)	integrada	no prescrita
	secundaria inferior y superior	estudios sociales/política (<i>Sozialkunde/Politik</i>)	integrada	
	Referencias Primaria: "Recomendaciones para la Educación Primaria" adoptadas por la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los <i>Länder</i> , 5-6 de mayo de 1994. Secundaria inferior y superior: Plan Curricular para el <i>Gymnasium</i> .			
EE	primaria	educación social, humanidades	materia independiente e integrada	1 clase a la semana
	secundaria inferior y superior	educación social, historia, geografía	materia independiente e integrada	2 clases a la semana
	Referencias Boletín del Estado Parte I, nº. 20. El currículo nacional para las escuelas elementales y los centros de educación secundaria superior. 22 de febrero de 2002.			

País	Nivel educativo	Denominación	Enfoque	Carga lectiva
EL	primaria	educación social y cívica	materia independiente y tema transversal	1 clase a la semana en los cursos 5º y 6º
	secundaria inferior	educación social y cívica literatura griega antigua y moderna, historia, psicología, derecho cívico e instituciones políticas, sociología, historia y ciencias sociales, civilización y orígenes europeos, ciencias medioambientales	materia independiente e integrada	2 clases a la semana en el 3º curso
	secundaria superior	introducción al derecho y a las instituciones cívicas materias en las que se integra: véase secundaria inferior	materia independiente e integrada	2 clases a la semana en el 2º curso
	Referencias Artículo 16 de la Constitución griega; Ley 1566/85, artículos 1, 28,37,45-47; Plan Curricular Nacional para Educación Primaria y Secundaria.			
ES	primaria	conocimiento del medio natural, social y cultural, lengua extranjera, lengua castellana y literatura	integrada y tema transversal	no prescrita
	secundaria inferior (primer y segundo ciclo)	ética, ciencias sociales, geografía e historia; lenguas extranjeras	integrada y tema transversal	
	secundaria superior	filosofía, historia, lenguas extranjeras, historia del mundo contemporáneo (rama de ciencias sociales); latín (rama de humanidades); economía (rama de ciencias sociales)	integrada y tema transversal	
	Referencias Primaria: Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Secundaria inferior: Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Educación Secundaria superior: Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Documento general: Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros.			

País	Nivel educativo	Denominación	Enfoque	Carga lectiva
FR	primaria		tema transversal	1 hora repartida en todas las materias del 3 ^{er} al 5 ^o curso
	secundaria inferior	historia, geografía	integrada	½ hora a la semana en el 6 ^o curso dentro de historia y geografía
	secundaria superior	educación cívica, jurídica y social	materia independiente e integrada	1 hora a la semana
	Referencias Primaria: <i>Arrêté du 25 janvier 2002</i> (para los currículos de Educación Primaria) Secundaria inferior: • <i>Arrêté du 29 mai 1996 modifié relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de Sixième de collège.</i> • <i>Arrêté du 26 décembre 1996 modifié relatif à l'organisation des enseignements du cycle central de collège (classes de Cinquième et de Quatrième).</i> • <i>Arrêté du 26 décembre 1996 modifié relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de Troisième).</i> Secundaria superior: • <i>Arrêté du 18 mars 1999 modifié relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de Seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole.</i> • <i>Arrêté du 18 mars 1999 modifié relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements des classes de Première et Terminale des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général.</i>			
IE	primaria	educación social, medioambiental y científica, geografía, historia; educación social, personal y para la salud	integrada	no prescrita
	secundaria inferior	educación cívica, social y política (CSPE)	materia independiente e integrada	70 horas
	secundaria superior	historia, geografía y economía doméstica científica y social	integrada	no prescrita
IT	Referencias Secundaria: <i>Rules and Programmes for Secondary Schools</i> , 2002, DES.			
	primaria y secundaria inferior	educación para la convivencia civil (<i>educazione alla convivenza civile</i>)	tema transversal	no prescrita
	secundaria superior	historia/educación cívica (<i>storia/educazione civica</i>)	materia independiente	2 clases a la semana
IT	Referencias Primaria y secundaria inferior: <i>Decreto Legislativo n.59/2004</i> .			

País	Nivel educativo	Denominación	Enfoque	Carga lectiva
CY	primaria (cursos 1º-6º)		tema transversal	no prescrita
	secundaria inferior (cursos 7º-9º)	educación cívica (<i>politiki agogi</i>)	materia independiente e integrada	1 clase a la semana en el 9º curso
	secundaria superior	educación cívica (<i>politiki agogi</i>)	materia independiente e integrada	1 clase a la semana en el 12º curso
	Referencias Primaria (cursos 1º-6º): <i>Ministry of Education, Primary School Curriculum, 2003.</i> Secundaria inferior (cursos 7º-9º): <i>Records of the Ministry of Education,(2002) Civic Education in Gymnasium. Nicosia: Ministry of Education.</i> Secundaria superior: <i>Ministry of Education, The Comprehensive School Curriculum, 2003. Nicosia: Ministry of Education.</i>			
LV	primaria	conocimiento social	integrada y tema transversal	no prescrita
	secundaria inferior	historia, educación para la salud, geografía, ética, introducción a la economía, educación cívica (<i>civilzinibas</i>)	materia independiente e integrada	1-2 clases a la semana
	secundaria superior	política y derechos, historia, geografía, filosofía, fundamentos de la economía	integrada	no prescrita
	Referencias Primaria: Educación Cívica. Las normas de la Educación Básica. Centro para el Desarrollo del Currículo y de los Exámenes, Riga, 1997. Secundaria superior: Normas de la Educación Secundaria superior.			
LT	primaria	ética, geografía, historia, ciencias sociales fundamentos de la sociedad civil (cambiará a "fundamentos de ciudadanía")	integrada	no prescrita
	secundaria inferior		materia independiente e integrada	1 clase a la semana en 8º y 10º curso
	secundaria superior		integrada	
	Referencias Programa General de Educación para la Ciudadanía (<i>Bendroji pilietinio ugdymo programa</i>) (2004).			

País	Nivel educativo	Denominación	Enfoque	Carga lectiva
LU	primaria	educación moral, religiosa y social, introducción al mundo de la ciencia (ámbito social)	integrada	no prescrita
	secundaria inferior y superior	educación moral, religiosa y social, geografía, historia, lenguas extranjeras; educación cívica (<i>cours d'instruction civique</i>)	materia independiente e integrada	1 clase a la semana
	Referencias Directrices del programa, regulación del Gran Ducado, 10 de agosto de 1991.			
HU	primaria	estudios medioambientales, literatura, historia	integrada	no prescrita
	secundaria inferior y superior	humanidades y ética, estudios sociales	integrada	no prescrita
	Referencias Currículo Nacional Básico (NCC). Decreto gubernamental 243/2003 (XII. 17.).			
MT	primaria y secundaria	educación para la ciudadanía democrática y formación democrática	tema transversal	cada centro debe elaborar su propio currículo basándose en el Currículo Mínimo Nacional
	Referencias <i>National Minimum Curriculum</i> (NMC), 2000.			
NL	primaria	geografía, historia, sociedad, medio ambiente, autonomía y comportamiento sano	integrada	no prescrita
	secundaria inferior y superior	estudios sociales, lenguas extranjeras, geografía, historia y política, economía	tema transversal	
	Referencias Recomendación sobre "Educación y Ciudadanía", diciembre de 2003 (Consejo de Educación de los Países Bajos).			
AT	primaria	educación cívica	tema transversal	no prescrita
	secundaria inferior	educación cívica	tema transversal	
	secundaria superior	historia, estudios sociales y educación cívica	materia independiente	1 clase a la semana en el 9º curso; 2 clases a la semana en el 10º, 11º y 12º curso
Referencias Primaria y secundaria inferior: <i>Schulorganisationsgesetz</i> . Secundaria superior: 77ª Ley Federal por la que se modifica la Ley sobre la Organización Escolar y la 12ª enmienda a la Ley sobre la Organización Escolar, § 39 párrafo 1, 1).				

País	Nivel educativo	Denominación	Enfoque	Carga lectiva
PL	primaria (cursos 4º-6º)	educación para la vida en sociedad, historia y sociedad	integrada	no prescrita
	secundaria inferior	educación regional- patrimonio cultural de la región, educación europea, la cultura polaca en el contexto de la civilización mediterránea, conocimiento de la sociedad (educación cívica)	materia independiente e integrada	1 clase a la semana durante 3 cursos
	secundaria superior	educación regional- patrimonio cultural de la región, educación europea, la cultura polaca en el contexto de la civilización mediterránea, conocimiento de la sociedad (educación cívica)	materia independiente, integrada y tema transversal	1 clase a la semana durante 2 cursos
	Referencias Regulación del Ministerio de Educación Nacional y Deporte, de 6 de noviembre de 2003, por la que se modifica la regulación del currículo básico de Educación Pre-primaria y Educación General en determinados tipos de centros.			
PT	primaria	educación cívica (<i>formação cívica</i>)	materia independiente y tema transversal	1 clase a la semana (cursos 5º-9º)
	secundaria inferior	educación cívica (<i>formação cívica</i>)	materia independiente y tema transversal	1 clase a la semana (cursos 5º-9º)
	secundaria superior	educación para la ciudadanía (<i>educação para a cidadania</i>)	tema transversal	no prescrita
	Referencias <i>Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais, DEB, 2001.</i>			
SI	primaria	historia, geografía, lengua eslovena, lengua extranjera, sociedad, educación medioambiental	integrada	no prescrita
	secundaria inferior	historia, geografía, lengua eslovena, lengua extranjera, sociedad, educación medioambiental, religión y ética, educación cívica y ética; cultura cívica	materia independiente e integrada	1 clase a la semana en 7º y 8º curso (35 horas por curso escolar) 1 clase a la semana en 9º curso (32 horas por curso escolar)
	secundaria superior	cultura cívica	materia independiente	15 clases anuales en uno de los cursos impartidos en el <i>gimnazija</i> , fijado en el programa escolar.

País	Nivel educativo	Denominación	Enfoque	Carga lectiva
SI	Referencias Primaria: documentos curriculares de la escuela elemental; programas de las materias comunes (1998). Secundaria inferior: - documentos curriculares de la escuela elemental; programas de las materias comunes; programa de religión y ética, (1998). - documentos curriculares de la escuela elemental; programas de las materias comunes, (1998). Secundaria superior: documentos curriculares para el <i>Gimnazija</i> ; programas de contenido de las materias obligatorias y optativas, (1998).			
	primaria	la patria	integrada	no prescrita
SK	secundaria inferior	educación cívica	materia independiente	1 clase a la semana
	secundaria superior	ciencia de la sociedad	integrada	no prescrita
FI	Referencias Ministerio de Educación. <i>Občianska výchova. Učebné osnovy</i> . (Educación cívica. Currículo). Bratislava 1997.			
	primaria (cursos 1º-6º)	medio ambiente y ciencias naturales (<i>ympäristö- ja luonnontieto</i>)	integrada	no prescrita
SE	secundaria inferior (cursos 7º-9º)	historia y estudios sociales (<i>historia ja yhteiskunta-oppi</i>)	integrada y tema transversal	no prescrita
	secundaria superior	historia y estudios sociales (<i>historia ja yhteiskunta-oppi</i>)	integrada y tema transversal	se destinan claramente 38 clases a la educación para la ciudadanía
SE	Referencias Primaria y secundaria inferior: currículo marco para la escuela comprensiva (1994). Secundaria superior: currículo marco para la escuela secundaria superior (1994).			
	primaria (cursos 1º-6º) y secundaria inferior (cursos 7º-9º)	estudios sociales/educación cívica (<i>samhällskunskap</i>), religión	materia independiente y tema transversal	855 clases repartidas en los 9 años de enseñanza obligatoria
SE	secundaria superior	estudios sociales/educación cívica, historia	materia independiente y tema transversal	no prescrita
	Referencias Primaria y secundaria inferior: currículo de la enseñanza obligatoria, Lpo 94. Secundaria superior: currículo de Educación Secundaria superior, Lpf 94.			

País	Nivel educativo	Denominación	Enfoque	Carga lectiva
UK (ENG)	primaria	PSHE, ciudadanía	integrada	no prescrita
	secundaria inferior y superior	ciudadanía	materia independiente	no prescrita
	Referencias Primaria: <i>National Curriculum: Handbook for primary teachers</i> (DfEE y QCA, 1999). Secundaria inferior y superior: <i>National Curriculum: Handbook for secondary teachers</i> (DfEE y QCA, 1999).			
UK (WLS)	educación primaria y secundaria	educación personal y social (PSE)	integrada	no prescrita
	Referencias <i>Personal and Social Education Framework Key Stages 1 to 4;</i> (ACCAC, 2000).			
UK (NIR)	educación primaria y secundaria		tema transversal	no prescrita
	Referencias <i>Education for Mutual Understanding and Cultural Heritage: Cross-Curricular Guidance Materials</i> (CCEA 1997).			
UK (SCT)	primaria	desarrollo personal y social, educación religiosa y moral	integrada y tema transversal	no prescrita
	secundaria inferior	desarrollo personal y social, materias sociales	integrada y tema transversal	
	secundaria superior	materias sociales	integrada y tema transversal	
	Referencias <i>A Curriculum for Excellence</i> , noviembre 2004 (http://www.scotland.gov.uk/library5/education/cerv-00.asp).			
LI	primaria y secundaria inferior	realidades (<i>Realien, Lebenskunde</i>)	integrada	no prescrita
	secundaria superior	historia, ética, economía y derecho		
	Referencias Primaria y secundaria inferior: <i>Lehrplan für das Fürstentum Liechtenstein</i> . Amtlicher Lehrmittelverlag Vaduz, 1999. Secundaria superior: <i>Lehrplan für das Liechtensteinische Gymnasium</i> .			

País	Nivel educativo	Denominación	Enfoque	Carga lectiva
IS	primaria y secundaria	competencias para la vida (<i>lífsleikni</i>)	integrada	no prescrita
	Referencias Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, Directrices del currículo nacional para los centros de pre-primaria, enseñanza obligatoria y educación secundaria superior, 1999.			
NO	primaria (cursos 1º-7º)	historia, geografía y estudios sociales	integrada y tema transversal	no prescrita
	secundaria inferior (cursos 8º-10º)	historia, geografía, estudios sociales	integrada y tema transversal	
	secundaria superior	educación cívica	materia independiente	2 clases a la semana en 12º curso
	Referencias Primaria: currículo para los 10 años de enseñanza obligatoria en Noruega (L97). Secundaria superior: currículo de estudios sociales para secundaria superior (R04).			
BG	primaria y secundaria (cursos 1º-11º)	ciencias sociales, educación cívica y religión	tema transversal	no prescrita
	secundaria superior (12º curso)	el mundo y el individuo	materia independiente	1 clase a la semana
	Referencias Primaria y secundaria (cursos 1º-11º): estructura del currículo búlgaro para la educación cívica. Ordenanza 2, de 18 de mayo de 2000. Secundaria superior (12º curso): estructura del currículo búlgaro para la educación cívica. Ordenanza 2, de 18 de mayo de 2000.			
RO	primaria	educación cívica (<i>educație civică</i>)	materia independiente	1-2 clases a la semana
	secundaria inferior	cultura cívica (<i>cultură civică</i>)	materia independiente e integrada	1-2 clases a la semana (cursos 7º-8º)
	secundaria superior (cursos 9º-12º)	asesoramiento y orientación (<i>consiliere și orientare</i>)	integrada	no prescrita
	Referencias Marco curricular para las clases I-VII, Orden ministerial nº. 4686/2003. Marco curricular para las clases IX-XII/XIII, Orden ministerial nº. 4686/2003.			

LISTA DE GRÁFICOS

Capítulo 2: Educación para la ciudadanía y currículo

Gráfico 2.1:	Enfoques de la educación para la ciudadanía tal y como se indica en el currículo de Educación Primaria y Secundaria inferior y superior general. Curso 2004/05	18
Gráfico 2.2:	Edad a la que se imparte a los alumnos educación para la ciudadanía como materia independiente obligatoria y duración de esta enseñanza. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05	20
Gráfico 2.3:	Promedio del número mínimo de horas anuales recomendadas para la educación para la ciudadanía como materia independiente obligatoria. Educación Primaria y Secundaria inferior y superior general. Curso 2004/05	21
Gráfico 2.4:	Objetivos de la educación para la ciudadanía definidos en los documentos oficiales. Educación Primaria y Secundaria inferior y superior general. Curso 2004/05	24

Capítulo 3: Cultura escolar y participación en la vida de la comunidad

Gráfico 3.1:	Recomendaciones oficiales relativas a la participación de los alumnos en los órganos formales de los centros. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05	30
Gráfico 3.2:	Poder ejercido en ocho áreas por los consejos/juntas escolares con representantes de los padres. Enseñanza obligatoria. Curso 2002/03	33
Gráfico 3.3:	Participación de los padres en los órganos consultivos. Enseñanza obligatoria. Curso 2002/03	34

Capítulo 4: Evaluación de la educación para la ciudadanía

Gráfico 4.1:	Existencia de criterios internos y/o externos para la evaluación de los alumnos en el campo de la ciudadanía. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05	41
Gráfico 4.2:	Aspectos tenidos en cuenta al evaluar a los alumnos en el campo de la ciudadanía. Educación Primaria y Secundaria inferior y superior general. Curso 2004/05	42
Gráfico 4.3:	Inclusión de aspectos relativos a la ciudadanía en la evaluación de los centros. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05	46

Capítulo 5: Competencias del profesorado y apoyo

Gráfico 5.1:	Formación del profesorado en educación para la ciudadanía. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05	48

Capítulo 6: Dimensión europea de la educación para la ciudadanía

Gráfico 6.1:	Contenido principal de la dimensión europea/internacional de la educación para la ciudadanía en las directrices oficiales y/o currículo. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05	52
Gráfico 6.2:	Orientaciones de los aspectos culturales impartidos en relación con la dimensión europea/internacional. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05	54
Gráfico 6.3:	La dimensión europea de la educación para la ciudadanía en la formación del profesorado. Educación Primaria y Secundaria general. Curso 2004/05	55

REFERENCIAS

Documentos oficiales

Consejo de Europa

Consejo de Europa. Second Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe (Strasbourg, 10-11 October 1997). Final Declaration. Estrasburgo: Consejo de Europa, 1977.

Consejo de Europa. Comité de Ministros. Declaration and programme on education for democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of citizens (adoptados por el Comité de Ministros el 7 de mayo de 1999, en su 104ª Sesión). Estrasburgo: Consejo de Europa, 1999.

Consejo de Europa. Comité de Ministros. Recommendation Rec (2002) 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship (adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812ª reunión de los Delegados de los Ministros). Estrasburgo: Consejo de Europa, 2002.

Unión Europea

Comisión Europea. Making citizenship Work: fostering European culture and diversity through programmes for Youth, Culture, Audiovisual and Civic Participation. *Communication from the Commission*, COM(2004) 154 final. Bruselas: Comisión Europea, 2004. - 18 p.

Disponible en WWW:

<http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/com/2004/com2004_0154en01.pdf>

Consejo de la Unión Europea. 'Education & Training 2010' - The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe, EDUC 43 6905/04. Bruselas: Consejo de la Unión Europea, 2004. - 42 p.

Disponible en WWW:

<http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf>

Consejo de la Unión Europea. The future of education and citizenship policies: The Commission adopts guidelines for future programmes after 2006. *Comunicado de Prensa*, IP(04) 315.

Disponible en WWW:

<<http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/04/315&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=en>>

Publicaciones

Consejo de Europa

Consejo de Europa. *Adopted Texts on Education for Democratic Citizenship*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 1999. - 54 p.

Consejo de Europa; Bîrzea, C. *Education for democratic citizenship. A lifelong learning*. Project on 'Education for democratic citizenship': a lifelong learning. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2000. - 88 p.

Consejo de Europa. *Stratégies pour une éducation civique au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Dossier pédagogique*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2000. - 156 p.

Consejo de Europa; Heydt, J.M. *Education for democratic citizenship: word and actions*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2001. - 44 p.

Consejo de Europa. *Transitions of youth citizenship in Europe. Culture, subculture and citizenship*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2001. - 325 p.

Consejo de Europa; Masaryk University; Pol, M. Education for democratic citizenship activities 2001-2004. All-European Study on Education for Democratic Citizenship (EDC). *Regional Study. The Central European Region*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003. - 63 p.

Consejo de Europa; National Foundation for Educational Research (NFER); Kerr, D. Education for Democratic Citizenship activities 2001-2004. All-European Study on Education for Democratic Citizenship (EDC). *Regional Study. Western Europe Region*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003. - 53 p.

Consejo de Europa; National Institute for the Evaluation of the Education System (CEDE); Losito, Br. Education for Democratic Citizenship activities 2001-2004. All-European Study on Education for Democratic Citizenship (EDC). *Regional Study. Southern Europe Region*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003. - 51 p.

Consejo de Europa; O' Shea, K. *A Glossary of terms for education for democratic citizenship. Developing a shared understanding*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003.

Consejo de Europa; O'Shea, K. *Education for democratic citizenship: policies and regulatory frameworks*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003. - 59 p.

Consejo de Europa; University of Oslo. Department of Teacher Education and School Development; Mikkelsen, R. Education for Democratic Citizenship activities 2001-2004. All-European Study on Education for Democratic Citizenship (EDC). *Regional Study. Northern Europe Region*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003. - 45 p.

Consejo de Europa; Bîrzea, C. et al. *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2004. - 130 p.

Consejo de Europa. Education for Democratic Citizenship activities 2001-2004. *All-European Study on EDC Policies*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2004. - 95 p.

Consejo de Europa. Gollob, R. et al. Education for Democratic Citizenship 2001-2004. *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2004. - 43 p.

Unión Europea

Parlamento Europeo. The European Dimension in Secondary Education in Europe. A comparative study of the place occupied by the European Union in the secondary education curriculum in the Member States and in the candidate countries. *Education and Culture Series*, EDUC 113 EN. Bruselas: PE, 2003. - 74 p.

Otros

Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA); Torney-Purta, J.; Schwille, J.; Amadeo, J-A. eds. *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA, 1999. - 624 p.

Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA); Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H. et al. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA, 2001. - 237 p.

Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA); J-A. Amadeo et al. *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: IEA, 2002. - 213 p.

Consortio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación (CIDREE). Conferencia Internacional Permanente de Inspectores Centrales y Generales de Educación (SICI). *Raising the effectiveness of Citizenship Education. The perspectives of curriculum developers, school inspectors and researchers*. CIDREE-SICI Workshop. Bruselas, Bélgica, 30-31 de mayo de 2002. Enschede: CIDREE/SICI, 2002. - 52 p.

Disponible en WWW: <<http://www.cidree.org/toon/10/86/>>

Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE); Medel-Anonuevo, C.; Mitchell, G. eds. *Citizenship, Democracy, and Lifelong Learning*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación, 2003. - 190 p.

Ministerio holandés de Educación, Cultura y Ciencia. *Citizenship - made in Europe: living together starts at school*. Zoetermeer: Ministerio holandés de Educación y Ciencia, 2004. - 130 p.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship, 22 de septiembre de 1998. Londres: QCA, 1998. - 88 p.

Disponible en WWW: <http://www.qca.org.uk/downloads/6123_crick_report_1998.pdf>

Red Europea contra el Racismo (ENAR); Miguel Sierra, M.; Patel, J. *For a real European Citizenship*. Bruselas: ENAR, 2001. - 28 p.

Disponible en WWW: <<http://www.enar-eu.org/en/publication/index.shtml>>

Steiner-Khamsi, G. Torney-Purta, J.; Schwille, J. eds. New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an International Comparison. *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 5. Amsterdam: Elsevier Science, 2003. - 295 p.

Unidad de Eurydice para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. *Citizenship Education across Europe*. Slough: NFER, 2002. - 31 p.

Disponible en WWW: <<http://www.nfer.ac.uk/research/citlong.asp>>

Direcciones de Internet

Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Civic Education Study (CIVED)

<<http://www.iea.nl/iea/hq/index.php?id=85&type=1>>

Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Learning for Active Citizenship

<http://europa.eu.int/comm/education/archive/citizen/citiz_en.html>

Consejo de Europa. División de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

<http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Civics education for the twenty-first century

<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=4611&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

RED EURYDICE

A. UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruselas
(<http://www.eurydice.org>)

Dirección editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

Isabelle De Coster, Bernadette Forsthuber, Renata Kosinska, Marion Steinberger

Autores de la construcción española

Paloma Fernández Torres, Ana Gómez Vela,
Noelia Martínez Mesones, Gala Peñalba Esteban,
Sara Redondo Duarte, Cristina Tiernes Cruz

Traducción de la versión española

Ana María Sánchez Carreño

Revisión de la traducción y de las pruebas

Aurora Blanco Marcilla

Diseño gráfico - Páginas Web

Patrice Brel - Brigitte Gendebien

Coordinación de la producción

Gisèle De Lel

Apoyo administrativo

Helga Stammherr, Fabian Colard

Bibliografía y documentación

Colette Vanandrue

B. UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

BÄLGARIJA/BULGARIA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contribución de la Unidad: Yordanka Nenova (Experto)

BELGIQUE/BELGIË/BÉLGICA

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta;
Christiane Blondin (Experta – Ayudante de investigación,
Departamento de Pedagogía Experimental, Universidad
de Lieja)

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución de la Unidad: Bart Maes

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la Unidad: Leonhard Schifflers

ČESKÁ REPUBLIKA/REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č. 1
110 06 Praha 06
Contribución de la Unidad: Stanislava Brožová (Unidad
de Eurydice); Jana Stará (Experta)

DANMARK/DINAMARCA

Eurydice's Informationskontor i Danmark
CIRIUS
Fiolsstræde 44
1171 København K
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

DEUTSCHLAND/ALEMANIA

Eurydice Unit of the Federal Ministry of Education and
Research
EU - Bureau of the Federal Ministry of Education and
Research
Königswinterer Straße 522-524
D - 53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat
der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribución de la Unidad: Brigitte Lohmar

EESTI/ESTONIA

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contribución de la Unidad: Mare Oja (Primer experto),
Centro Nacional de Exámenes y Cualificaciones)

ELLÁDA/GRECIA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribución de la Unidad: Antigoni Faragoulitaki,
Tina Martaki

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación
Educativa (MECD)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribución de la Unidad: Paloma Fernández Torres,
Ana Gómez Vela, Noelia Martínez Mesones, Gala
Peñalba Esteban, Sara Redondo Duarte, Cristina Tienes
Cruz

FRANCE/FRANCIA

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la Unidad: Thierry Damour

IRELAND/IRLANDA

Eurydice Unit
 Department of Education and Science
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

ÍSLAND/ISLANDIA

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Division of Evaluation and Supervision
 Sölvholsgata 4
 150 Reykjavík
 Contribución de la Unidad: Guðni Olgeirsson (Ministerio de Ciencia, Cultura y Educación)

ITALIA

Unità di Eurydice
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
 c/o INDIRE
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contribución de la Unidad: Simona Baggiani, Erika Bartolini

KYPROS/CHIPRE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribución de la Unidad: Unidad chipriota de Eurydice; Mary Koutselini (Profesora Asociada, Departamento de Educación, Universidad de Chipre)

LATVIJA/LETONIA

Eurydice Unit
 Socrates National Agency
 Academic Programmes Agency
 Blaumaņa iela 28
 1011 Riga
 Contribución de la Unidad: Sandra Falka (Centro para el Desarrollo del Currículo y los Exámenes); Viktors Kravčenko (Unidad de Eurydice)

LIECHTENSTEIN

Eurydice National Unit
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribución de la Unidad: Marion Kindle (Experta externa);
 Corina Beck (Unidad de Eurydice)

LIETUVA/LITUANIA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano 2/7
 2691 Vilnius
 Contribución de la Unidad: Evaldas Bakonis (Centro para el Desarrollo de la Educación – *Švietimo plėtotės centras*)

LUXEMBOURG/LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contribución de la Unidad: Sara D'Elcio, Jean-Claude Fandel

MAGYARORSZÁG/HUNGRÍA

Eurydice Unit
 Ministry of Education
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Cocontribución de la Unidad: Katalin Falus, György Jakab, Katalin Zoltán

MALTA

Education Officer (Statistics)
 Eurydice Unit
 Department of Planning and Development
 Education Division
 Floriana CMR 02
 Contribución de la Unidad: Philippe Said (Experto); Raymond Camilleri (Responsable de coordinación de la Unidad de Eurydice)

NEDERLAND/PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.086
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribución de la Unidad: Ministerio OCW, Unidad de Eurydice

NORGE/NORUEGA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department for Policy Analysis and International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

ÖSTERREICH/AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

POLSKA/POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education
System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución de la Unidad: Katarzyna Zakroczymska
(monografía nacional) y responsabilidad conjunta de la
Unidad

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema
Educativo (GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1399-029 Lisboa
Contribución de la Unidad: Isabel Almeida, Ana Araújo;
Maria Manuela Perdigão (Experta)

ROMÂNIA/RUMANÍA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribución de la Unidad: Alexadru Modrescu,
Tinca Modrescu

SLOVENIJA/ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

SLOVENSKÁ REPUBLIKA/REPÚBLICA DE ESLOVAQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International
Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribución de la Unidad: Daniela Drobna (Asesora
para la enseñanza superior y el aprendizaje
permanente, Universidad de Comenius, Bratislava)

SUOMI/FINLAND/FINLANDIA

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

SVERIGE/SUECIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
10333 Stockholm
Contribución de la Unidad: Bengt Landfeldt (Director de
Educación, Agencia Sueca para la Mejora Escolar)

TURKEY/TURQUÍA

Eurydice Unit
Ministry of National Education
Board of Research, Planning and Coordination
06648 Bakanliklar-Kizilay / Ankara

UNITED KINGDOM/REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Information, Analysis & Communication Division
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribución de la Unidad: Ernie Spencer y miembros del
Ministerio

Producción

Impresión: FARESO, S.A. Paeso de la Dirección, 5 – Madrid (España)

La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.

Eurydice

Bruselas: Eurydice

2005 - 90 pp.

(Estudio de Eurydice)

ISBN 92-894-9582-0

Descriptores: Educación cívica, Denominación, Currículo, Objetivos de la educación, Legislación educativa, Participación de los alumnos, Participación de los padres, Relación escuela-comunidad, Evaluación, Alumno, Institución educativa, Formación del profesorado, Formación inicial, Formación complementaria, Metodología, Material didáctico, Dimensión europea, Intercambio escolar, Educación Primaria, Educación Secundaria, Secundaria inferior, Secundaria superior, Bulgaria, Rumanía, AELC, Unión Europea



EURYDICE, la Red europea de información en educación

EURYDICE es la Red institucional encargada de recopilar, actualizar y difundir información fiable y de carácter comparado sobre los diferentes sistemas y políticas educativas europeas. La Red se centra, sobre todo, en la manera en que se organiza y estructura la educación en todos sus niveles en Europa. Sus publicaciones se **dividen**, en términos generales, en descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados sobre temas específicos e indicadores y estadísticas.

EURYDICE se dirige, principalmente, a los responsables de la política educativa, tanto en el ámbito nacional como en el regional y local, y a las instituciones de la Unión Europea. No obstante, sus publicaciones están al alcance de todos y se pueden conseguir tanto en papel como a través de Internet.

La Red **EURYDICE**, creada en 1980 por la Comunidad Europea, está integrada por una Unidad Europea establecida por la Comisión Europea en Bruselas y por las Unidades Nacionales creadas por los respectivos Ministerios de Educación de los países que participan en Sócrates, el programa comunitario en materia de educación. **EURYDICE** es una parte integrante de Sócrates desde 1995. La Red favorece la cooperación europea en educación por medio de intercambios de información sobre los diversos sistemas y políticas, y de la elaboración de estudios sobre aspectos comunes en los sistemas educativos.

EURYDICE es una Red dinámica e interdependiente a cuyo trabajo contribuyen todas las Unidades. La Unidad Europea coordina la actividad de la Red, redacta y distribuye la mayoría de sus publicaciones y diseña y administra la base de datos y la página web de **EURYDICE**. Las Unidades Nacionales aportan, recopilan y contribuyen al proceso de elaboración de datos, asegurándose de que los resultados de la Red llegan a los grupos destinatarios dentro de sus respectivos países. En la mayoría de los casos, las Unidades dependen del Ministerio de Educación; sin embargo, en algunos países se encuentran en centros de recursos bibliográficos o en organismos dedicados a la investigación.

Direcciones de Internet:

Unidad Europea: <http://www.eurydice.org>

Unidad Española: <http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>



Lo mejor y lo bueno

Javier López Alós

«Querido hijo mío: me escribes que estás pintando una Madona, y que tus sentimientos se te aparecen tan impuros y carnales para el acabamiento de tal obra, que, con objeto de santificarlos, desearías comulgar cada vez que vas a agarrar el pincel».

HEINRICH VON KLEIST, *Carta de un pintor a su hijo* (1810).

Una carta como ésta, que habla del mundo como “una fábrica fantástica” y que invita a operar en él sin pensárselo demasiado, quizá hubiese salvado a muchos Bartleby de los que en muchas facetas de la vida se dan, no sólo en la literatura.

Hay una apelación frecuente a lo no hecho como ejercicio de la virtud. La lenitiva idea de que “el mejor verso es aquél que no ha sido nunca escrito”. O sea, lo que queda como pura potencia, lo que por tanto carece de límites, claro. Desde luego, una frase como ésta sólo la puede pronunciar un poeta muy prolífico que haya escrito grandes versos. Y debe ser además un poeta romántico o un idiota sin remedio. Quiero decir, un poeta romántico *del romanticismo*, pues el pathos romántico fuera del romanticismo acaba siendo idiotez patética. A la bella idea de nuestro imaginario romántico alemán, que ensalza la figura de un pintor-poeta-héroe que se sacrifica por la perfección, se nos presenta hoy, humilde y prosaica, una antigua verdad: “lo mejor es siempre enemigo de lo bueno”.

Carta de un hijo que no puede ser pintor

Si tengo que escribir mi autobiografía, seré breve. Nunca tanto como un epitafio, pero sí más que cualquiera de esas cartas de disculpa unas veces enviadas y otras... hay cosas que no se escriben para que viajen en sobres, de mano en mano, que es mejor que estén paradas. Pero seré breve, por dignidad y porque no soportaría un examen más profundo.



Nací no hace tanto tiempo en cualquier lugar que, en todo caso, no puede estar tan lejos como para perder el camino de vuelta ni tan cerca como para sentir la tentación de un regreso imposible. Así que vivo, me he sentido vivir, en cualquier parte, a igual distancia del origen que de fijar un punto de llegada. Sin embargo, he sabido soñar.

He soñado, por ejemplo, los mejores versos, en sueños tan perfectos que nunca necesité escribirlos, cuadros que no me atrevo ni a nombrarte. Y los abrazos más intensos a los que no di oportunidad de disiparse en el amanecer de la vigilia. Las mejores ideas que tuve también fueron sueños, así que renuncié a pensarlas demasiado, no empeoraran de esforzarlas. Mi tiempo óptimo, en suma, fue aquél que no llegó a traspasar su estatuto de posibilidad o de proyecto, el irreal imperio de mis fantasías. Tal es mi biografía, una seca extensión de promesas propulsada hacia un mañana otra vez aplazado, la huella escasa y dolorosa de haber tenido sólo ilusiones.



Autofagia II

Javier López Alós

“El monstruo de la Internacional se devora a sí mismo”

M. BAKUNIN, *Circular de Sonvilliers* de noviembre de 1871.

Paco llevaba casi seis años trabajando en la oficina de forma tan eficaz como prudente. Pero aquel día, nadie nunca logró saber por qué, interrumpió las cuentas que estaba haciendo, miró fijamente a Mr. Thomas (algo verdaderamente extraño en una persona a quien sus compañeros llamaban “el huidizo”) y a voz en grito exclamó:

-¡Maldita sea, John, eres el jefe: imponte!- A esto siguió un gran silencio. John Thomas volvió sus ojos hacia Paco, que seguía allí de pie e inmóvil, como tratando de comprender también el significado de las palabras que acababa de pronunciar. “El jefe, imponte, imponte, imponte...” podría decirse que rebotaban las paredes de aquel frontón recién pintado que siempre pareció el cerebro del cretino de Thomas.

- Tienes razón, Paco, tengo que imponerme- contestó lentamente el jefe. Y acto seguido lo despidió.





Lo obvio y 4

Caput mortum

1.-

En el intento de superar el dualismo cartesiano en el que estamos inmersos, no en vano pertenecemos a un tiempo histórico que la modernidad inaugura, la tensión del círculo que intentamos extender hasta su misma imposibilidad, como si se tratara de un muelle que se soltara de golpe, nos llevó abruptamente a la “filosofía”; es decir, hasta las *ideas* mismas, sin que ello quiera decir que hayamos avanzando un solo palmo en este sentido.

Al contrario, es como si la vibración de ese horizontal e imaginario tensor, al soltarse y volver a su posición circular originaria, solo nos permitiera ver el problema y acudir a algunas vías así esclarecidas que, con el término *exceso*, por ejemplo, hacían mención no solo a autores, clásicos como Platón, o contemporáneos como Richir, de quien lo tomamos, sino a la idea misma *de lo que* nos excede precisamente, y que identificábamos con “el vivir”, en tanto excede a lo vivido. Y con esto, a su vez, arribamos al alma, la *psyqué*, en el sentido clásico que retoma y expone el mito, así Platón en el Fedro (sobre todo, 244 d-e). Naturalmente, aquí lo que aparece cuestionado, y lo que por tanto justifica el término *enigmático*, es precisamente *la idea del cuerpo* (el alma, según Espinosa), en tanto en cuanto este no se deja reducir al cuerpo empírico, objetivo, al organismo, puesto que, entre otras cosas, la idea misma de “organismo” es ya en sí problemática e irreducible, por cuanto no se deja explicar por el paso aleatorio de esa maquinaria de lo complejo en que se quiere convertir a la “naturaleza física”, pues sus combinaciones “atómicas” de ninguna manera pueden explicar el paso de lo inerte a lo orgánico. En esta nueva reducción – todo son átomos en movimiento y



combinación- alcanzamos el límite de la intratabilidad que presenta el fenómeno del cuerpo viviente, el cual a su vez se enfrenta a los cuerpos inertes de su entorno. Otro aspecto a destacar, es la problemática, unida a la anterior, de la percepción de cuerpos tridimensionales, cuando en realidad el “espacio exterior” se nos presenta como en una *superficie visual* en dos dimensiones. Es cierto que las nuevas técnicas algorítmicas, probadas en los *softwar* de los últimos ordenadores, parecen dar respuesta a un problema que, sin embargo, no hace más que extenderse, pero no resolverse. Por otra parte, la aplicación de una solución ‘algorítmica’ plantea aún más problemas, pues evidencia la necesidad de recurrir a una técnica sustentada en un pensamiento irreducible a la misma.

Ahora bien, esta inmersión “abrupta” en el océano filosófico requiere recobrar la temperancia para así intentar ordenar los términos que, en este último movimiento, han podido desvanecerse, confundirse. Pues, situados en esta posición, el cuerpo a su vez ha alcanzado otra dimensión, la que excede precisamente al cuerpo objetivo, *físico*, objeto y campo de investigación, de experimentación y descripción científica; para el caso, el cerebro.

Si la célula es el núcleo del “cuerpo” como organismo, pero también como cuerpo teórico donde se inscriben varias teorías (evolucionistas, genetistas, sistémicas, neurocientíficas, ‘cognitivas’, etológicas, etc.), la mente es el ‘núcleo’ cuyo radio se extiende hasta este mismo límite empírico, corpóreo, pero de tal suerte que, animando ese mismo cuerpo en el cual se encarna, lo desborda, reclamando “su cuerpo”, el cuerpo del alma, por así decir, el cuerpo no objetivo, ni extenso ni espacial, externo, sino el cuerpo interno, donde la imaginación, la voluntad, el deseo y el pensamiento configuran una dimensión que alcanza al propio “mundo”, y se incorpora, por su operatoriedad, en las instituciones simbólicas que son el producto cultural, temporal por histórico, de su exceso, exceso que recubre la *externalización* (del cerebro) de Leroi-Gourhan y la hipótesis ampliamente contemplada en nuestra entrega anterior, del *exocerebro* (la



prolongación-proyección del cerebro) que Roger Bartra propugna como salida precisamente de la circularidad cartesiana.

Pero tanto el “exocerebro” como la “externalización” no son sino modos de decir esto mismo que estamos exponiendo, que “la mente” tiene un cuerpo y que este no es reducible a su exterioridad física, empírica, externa. Volviendo hacia nuestra posición inicial, y que se encaraba con la “obviedad” del propio cuerpo objetivo, así como con el tratamiento que las ciencias hacían del mismo, vamos a resumir nuestro recorrido con una cita de Marc Richir, al que ya hemos mencionado y precisamente al oponer su concepción de las “instituciones simbólicas” a las de Bartra, recuperando un breve y pedagógico ensayo sobre la interioridad a propósito de un análisis filosófico del cuerpo, y del cuerpo como “institución” precisamente. Dice Richir:

“como es el caso para toda teoría científica, el conocimiento objetivo del cuerpo físico, no ha podido desplegarse más que evacuando la cuestión de saber *lo que es* un organismo viviente, un órgano viviente, una célula viviente. Eso que se llama la explicación científica no es, en general, más que la intrincación de regularidades objetivas observadas, pero en sí incomprensibles, con teorías cuya operatividad no funciona más que distribuyendo sus elementos según secuencias también incomprensibles. Estamos, en realidad, en el caso de la circularidad encontrada precedentemente a propósito del pensamiento, donde no hay más que problemas a resolver y donde estos no deben dejarse desbordar por el exceso infinito de una cuestión: es verdad que el conocimiento objetivo no se plantea más que problemas que puede resolver.

(...) Incluso el cerebro, como en las ciencias que se llaman “cognitivas”, es concebido como un sistema extraordinariamente complejo interconectado con los otros sistemas del cuerpo, y se ve bastante bien toda la peligrosa ilusión que hay en creer que los cambios de señales, tan complejos como fuesen, podrán dar lugar al conocimiento (a la “cognición”) y, *a fortiori*, al pensamiento. No *seríamos*, en este caso, nuestro propio cuerpo como dispositivo, es decir, que si hubiese en él conocimiento y pensamiento, nosotros *bs* seríamos *ciegamente*, maquinalmente, al límite de grados de azar que pueden siempre sobrevenir en los cambios de señales, y *ni las neurociencias, ni las ciencias cognitivas serían posibles* (resaltamos nosotros)- sino quizás en la caricatura dogmática en que, muy a menudo, ellas se presentan al gran público...”¹

Al mantenernos, en las anteriores entregas, en el surco de la fenomenología, tomado en un amplio sentido por supuesto, los problemas del racionalismo

¹ Marc Richir, *Le Corps. Essai sur l'intériorité*. (agotado). Ed. Hatier, 1993, pags. 26-27. Traducción nuestra.



epistemológico volvían una y otra vez a socavar los intentos que, por nuestra parte, intentábamos para seguir ese hilo conductor de las ciencias y de las interpretaciones que, a su tenor, surgían respecto de la problemática que hemos tomado como central para considerar críticamente “lo obvio”.

El problema de la relación “sujeto-objeto” se izaba como insoslayable, mostrándose como insoluble tanto desde la perspectiva del “objeto” como desde la del “sujeto”. De hecho, la misma pretensión de una relación tal se deshace como improcedente, acrítica y propia de un peculiar *idealismo subjetivo*, que no vemos como pueda solventarse por vía de ‘elevación’ hacia una objetividad imposible. Lo cual convierte la problemática “mente-cerebro” en una cuestión que no puede, hoy en día, sostenerse. Hoy en día, porque no está ya exenta de la crítica a la cual ha sido sometida, la “filosofía” en la cual se sostiene, pero no sólo una filosofía idealista, sino también su contrario positivista, realista o sensista, en la cual, con unas u otras características, las ciencias herederas en este sentido del cartesianismo, se mantienen. La filosofía analítica, el pragmatismo, pero también, en cierto modo, la fenomenología de Husserl y el nihilismo a contrario de Heidegger, han intentado vías incapaces de superar bien ese idealismo mentado, bien este racionalismo epistemológico de cuyas tensiones la postmodernidad ha querido dar cuenta.

En cierto modo, es lo que critica y denuncia Alain Badiou², y lo que entre nosotros Gustavo Bueno ha ejercitado hasta su trituration máxima, construyendo el

² Pretendíamos en esta nota -sugerida por los comentarios tanto de Silverio Sánchez Corredra, como de Fernando M. Pérez Herranz, a los cuales agradecemos públicamente su interés y sus críticas por nuestro trabajo-, responder a las insuficiencias e imprecisiones que en nuestras entregas anteriores nuestros amigos han detectado, básicamente en la noticia que dábamos sobre Badiou, el cual por su importancia en nuestro propio argumento no podía reducirse a una mera cita bibliográfica enunciadora de sus tesis, máxime cuando lo aunábamos con Gustavo Bueno, pues aunque éste es sobradamente conocido entre nosotros, la posición del francés debía ciertamente ser más explícita y precisa, máxime cuando lo consideramos ‘materialista’ y complementario a las posiciones, ontológicas al menos, de Bueno. Hay otras precisiones ‘menores’ que podemos aclarar en el presente texto y otras, referidas al “exceso-psiqué” que forman parte del desarrollo del propio discurso que estamos elaborando, así como alguna ‘laguna’ interrogativa respecto a la muerte como instituyente simbólico, tomado de Marc Richir, el cual a su vez parte de la dialéctica del Amo y del Esclavo y, como Badiou, tiene en cuenta los desarrollos al respecto de la peculiar filosofía de Lacan, aunque claro es, nuestro fenomenólogo va más allá y tiene en la muerte un



sistema dialéctico y materialista que intenta superar estos callejones sin salida. Marc Richir sería el exponente máximo, en la actualidad, de esa *refundición de la fenomenología*, que tanto tiene que aportar y aporta con sus investigaciones aún en marcha.

Pero se trata aquí de resumir y de concluir lo que, por otra parte, no puede ser concluido. La cuestión del sujeto y del objeto es la primera nota a destacar, y esencial, pues siguiendo su movimiento nunca saldremos del atolladero, sólo fuera para intentar una solución al mismo. De hecho, desde la perspectiva “naturalizante”, del *materialismo democrático* del que habla Badiou, donde solo hay cuerpos y lenguajes, el fantasma del homúnculo reaparece como tercero en discordia en esta bipolaridad de sujeto-observante-cerebro y objeto-observado-cerebro: este circularismo ya nos indica que el homúnculo observador del o en el cerebro observante es exigido como sujeto que “ve” las representaciones que el cerebro por medio de los sentidos capta y unifica, “imagina”, sintetiza, etc.. Desde la posición “natural” a la que ahora volvemos, incluyendo en ella a la del científico, cabe preguntar cómo los *computacionalistas* resuelven el problema del “homúnculo” que, sin embargo, “experimentan” en la vida cotidiana: es decir, como integran en el sistema por ellos estipulado al individuo común que utiliza un ordenador y lee en la pantalla o mira imágenes, representaciones, videos...¿ qué hacer con este sujeto-cerebro que mantiene una relación de sujeto-percipiente con el ordenador-pantalla-percibido? El “homúnculo” en este caso soy yo mismo, pero el círculo es evidente y cerrado. Incluso si introduzco en la categoría sujeto, la categoría “humano”, “hombre” que ya desborda mi individualidad y, es cierto, introduce la diacronía, la historia.

ejemplo máximo del “interruptor brutal”, como decimos, así como en ejemplos clásicos como son el sueño o, para nuestro caso, una crisis epiléptica, etc..donde el ‘flujo de sentido’ se interrumpe bruscamente. Para finalizar, indicaremos que estas precisiones demandadas por nuestros amigos nos han impulsado a escribir una nueva entrega, Lo Obvio 5, como Addenda a las cuatro anteriores y dedicada especialmente a Badiou.



Pero esta perspectiva ganada y necesaria, paradójicamente, rompe el círculo, exige una estructura que, hasta ahora, no se daba, y además lo rompe antes de que, como sucede en muchos casos, se eleve al sujeto-hombre a la categoría de “espíritu”, sea mediante la apelación al “sujeto de la historia”, sea mediante la del “sujeto de la ciencia”.

La cuestión del homúnculo, así pues la de la reflexividad, es central, determinante, pues ella sí rompe el círculo, aunque solo sea para trazar, en la reflexión, el punto de partida. ¿Cómo un cerebro puede re-flexionar sobre sí mismo? Pues no otra cosa es lo que el rótulo “neurociencias” indica. Y sin embargo, la cuestión de la reflexión nos permite a nosotros encontrar una salida, como decimos, y una salida que nos pone ante una solución que rebasa el dualismo sujeto-objeto, y su reducción al absurdo psicologista por cierto del sujeto-individual que mira la pantalla del ordenador o la de una resonancia magnética o la de un microscopio por caso, olvidándose lo que ese mirar, y ese mirar mediante tales tecnologías, comporta. ¿Y qué es lo que efectivamente comporta sino la pluralidad de sujetos, de cerebros así pues, de objetos por tanto extendidos a lo largo de los tiempos, es decir, históricamente dados, enlazados? Estamos, pues, abocados a una pluralidad de ‘mundos’. Pues resulta de todo esto que ni el solipsismo wittgensteniano, ni el individualismo del materialismo democrático y capitalista, donde cada *ipse* lo es por la reflexión que su lenguaje le permite desde el límite de su mundo, se sostienen en ningún fundamento neurofisiológico precisamente. Esto es ya lo más llamativo en principio. Ni el *sistema neuronal* ni el lenguaje se sostienen en el atomismo de los *hombres neuronales*, ni en sus comportamientos ni en sus operaciones, salvo que esta pluralidad de sujetos entren en relación mediante esas mismas *operaciones* y ‘generen’ algo que no está ahí dado, a la mano: las técnicas, las normas, el lenguaje, las ciencias.

Parece que decimos lo mismo, que constatamos lo obvio, pero en realidad estamos diciendo que los “individuos” son un producto de estas relaciones y de estas operaciones, y no a la inversa y que el *ipse* es posible, pensable por la red que estas



partes entrelazadas “e extienden”. Es porque la estructura *existe*, se ejercita, que podemos volver sobre nosotros mismos.

Pero esto, como dice Bueno respecto a los ‘objetos’ de las ciencias, convierte a esos objetos en “campos” y a esos “sujetos” en “sujetos alfa-operatorios”, a diferencia de los sujetos beta-operatorios, comunes, artesanos, técnicos, cazadores, etc...Son los mismos sujetos actuando en distintos registros y planos. Y actuando a través de la historia, segregando conocimientos, ‘lenguajes’, métodos, teorías y elevando el lenguaje hasta el límite donde se ‘deja ver’ la Idea directriz :la “lengua”.

Aquí, en el Mundo que reúne “los mundos” de los plurales individuos humanos en sus diversos momentos, el Fenómeno, como dice Richir, reflexiona sobre sí mismo. Pero ahora que hemos bosquejado la idea de estructura, con sus elementos plurales, su movilidad, sus cambios y sus relaciones, la red que entreteje no solo desborda la pareja insólita e imposible del sujeto y del objeto, sino que pone destacadamente en cuestión la misma idea general de ‘sujeto’, y por ende el problema de la mente se vuelve acucioso, mostrándonos poco a poco la apariencia debida que en nuestra entrega anterior apuntábamos apenas cuando la remitíamos a ese *exceso* del cual Richir, en su ensayo sobre el cuerpo, destacaba, a la manera clásica, como adjetivo que calificaba a la *psyqué*. El exceso de la potencia que actúa y entreteje esta estructura a la cual la “racionalidad” da forma: la forma de la mente, el cerebro pensante.

Si la no coincidencia conmigo mismo, y por ende, con el mundo, es la condición del conocimiento, los postulados realistas de las neurociencias no permiten explicar esta no coincidencia, puesto que la “continuidad” de ‘lo visto, oído, tocado etc..’ y del cerebro sintiente, tiene que recurrir a imposibilidades como el *epifenómeno*, al emergentismo y otros desvíos que entretejerían redes de redes en un afán por no caer en la regresión al infinito que este movimiento inicia o por no abismarse en el hiato insondable que se abre *entre* el sujeto y el objeto.



Pero la no coincidencia, que ya Platón triturara en El Sofista, permite recurrir a la idea de *symploké*, implicando ésta en su urdimbre, operaciones, relaciones y términos, pero indefectiblemente, implicando al conocimiento mismo, como movimiento del alma, como demiurgo urdidor de la misma, digamos, puesto que nos estamos moviendo en la relación problemática de la “mente-cerebro”. El movimiento del pensar excede lo pensado y, por eso mismo, lo vivido, lo experimentado, así pues, el cuerpo sensible, empírico, externo que es ‘el objeto’ de las ciencias. La diferencia fenomenológica entre *leib* y *körper*, expresa perfectamente lo que queremos resaltar aquí, pues llegados a este punto, la ‘unidad’ del *Leibkörper*, del cuerpo-viviente, recoge el problema ganando esa perspectiva platónica que Bueno ha expresado con precisión, superando incluso los problemas al respecto que Husserl no parece haber podido resolver, el psicologismo y el solipsismo como sus dos vórtices problemáticos, y que tienen en los “conceptos conjugados”³, según creemos, su expresión más acabada, la cual junto con la crítica reciente de Marc Richir complementarían nuestro recorrido: *La mirada no pasa por los ojos*⁴.

2.

Es necesario que intercalemos, solo fuera unas líneas de homenaje, un comentario acerca de los últimos trabajos magistrales de Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina, al cual ya hemos mencionado en nuestra entrega anterior. Al ir avanzando en este zigzag inabarcable el problema que, desde la *obviedad* de la mirada natural, la nuestra la mayor parte del tiempo, así como la del científico, y que hemos centrado en la problemática dualidad ‘mente-cerebro’, nos hemos atrevido a exponer muy resumidas las rutas seguidas por la fenomenología y por las filosofías que sobre estos asuntos han tenido tanto que decir y que tanto nos siguen influyendo, desde Platon hasta Leibniz o Kant, sin olvidarnos del gran Espinosa, para llegar, pasando por Hegel y Husserl, hasta

³ Tanto en este caso, como en cuantos remiten a términos propios del “materialismo filosófico”, remitimos al Diccionario Filosófico, en Biblioteca de Filosofía en español, de Pelayo García Sierra.

⁴ M. Richir, *Fragments Phénoménologiques sur le temps et l'espace*, pag.334. Ed. J. Million, 2006. Y más adelante, pag.347: “...Si le dedans est prise au sens du lieu physique ou de l'espace, *l'affectivité et l'esprit n'ont pas de dedans* (cursivas del autor.)



Marc Richir y, claro está, Gustavo Bueno. Rutas que se entrecruzan, se difractan y nos llevan a otros ámbitos y otras perspectivas que apenas hemos aludido o dedicado unas líneas, cuando no hemos pasado de largo por el rótulo que las señala. Muchas de ellas están sin duda influyendo en nuestro discurso de un modo más o menos consciente. Pero una de las exigencias, por modesto que sea nuestro intento, es la simplificación, la autolimitación, la elección en fin de un solo trazado, tras el cual podamos volver para así recuperar una ‘figura’ que acaso nos haga concluir sino en un “teorema” sobre el alma, al menos entender mejor el problema y, provisoriamente, aceptar las hipótesis o las teorías que otros más capaces y dotados han elaborado. Incluso cuando maestros como Bueno o, en este caso, Urbina nos enseñan por escrito y de palabra sus búsquedas y sus logros, es nuestro deber como discípulos o como amigos, estudiarlos osadamente, quiero decir, intentando pensar por nuestra propia cuenta aún a riesgo de no estar a su altura, es decir, de no interpretarlos correctamente.

La conjunción entre la fenomenología, en este caso las investigaciones apenas esbozadas aquí de Marc Richir, y el *materialismo filosófico* han sido expuestas magistralmente en la conferencia ya citada de Ricardo S. Ortiz de Urbina⁵, y en sus investigaciones posteriores que esperamos vean la luz en breve. Urbina hace en el texto citado un alarde sintético y de pulimento de los conceptos e ideas que entran en este difícil y denso “espacio” del saber, pero que resulta imprescindible para quienes seguimos con interés los desarrollos del *materialismo filosófico* y la problemática que, como es el caso en esta ocasión, las ciencias y las filosofías de los científicos implicados en estas investigaciones, para el caso las neurociencias pero también la psicología o la antropología plantean, suscitando interrogantes y aporías que, pese a sus intenciones y postulados, esas mismas ciencias impulsan y promueven.

⁵ Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina, *Cuerpo y materia*. Actas del congreso sobre la filosofía de Gustavo Bueno, en *Filosofía y cuerpo*, Ed. Libertarias.



En este sentido, nosotros mismos estamos cogidos por los nudos infranqueables que, en su movimiento infinito, nos someten a las limitaciones- no sólo personales- que, por definición, son empero la condición del propio conocimiento. Pero el “sentido” de este movimiento del pensar se muestra una y otra vez inasible. Por otra parte, los recorridos, por supuesto apenas manifiestos en estas páginas, por los formalismos y teorizaciones de las ciencias implicadas nos muestran, a su vez, una limitación que, sin embargo, no parece nunca ser suficientemente tenida en cuenta, pero que se desprende de su mismo “discurso”: nos referimos al hecho de su misma *mecanicidad*. Pues cuanto más conocemos acerca del cerebro, cuanto más lo analizamos, y sometemos a ‘pruebas’ neuro-cognitivas o bioquímicas, cuanto más formalizamos los resultados, menos “explicados” resultan, precisamente, fenómenos como la “imaginación”, “la memoria”, la “fantasía”, la “afectividad” o la “sensibilidad” misma que se dice neuronal. Y si nos referimos a la “reflexividad”, esta comienza precisamente donde el cerebro acaba, en el lenguaje común, en las relaciones intersubjetivas, esquemas que permiten esa vuelta sobre sí que deja al “cerebro” constreñido por su cráneo.

Es decir, que de los estudios sumamente complejos de las neurociencias no se desprende nada acerca de las pasiones del alma, al contrario: es el cerebro quien se manifiesta como una pasión del cuerpo; lo mismo que desde el estudio sobre la televisión no podemos extraer casi nada acerca de la visión, pero sí, en ambos casos, nos planteamos de un nuevo modo, con nuevas armas, problemas epistemológicos y problemas ontológicos incluso, pues atañen a *la distancia*, a los problemas sobre *el continuo* o su opuesto, lo mismo se diga acerca de la pluralidad de cuerpos, y las relaciones que entre ellos se dan, poniéndonos ante las mismas “operaciones”, que la neurofisiología quisiera reducir y explicar con su peculiar y complejo mecanicismo, ante una problemática que tiene, en la laminación del sujeto operatorio, por un lado, pero también en la laminación del objeto (el sistema neurofisiológico de ese “sujeto” operatorio), que nos deja ante el problema del “movimiento”, de las “operaciones” mismas, o sea, del *tiempo*, y donde ahora y así, aparece *el alma* como irreductible al cuerpo y su extensión, su espacialidad. Problema clásico sin duda, pero que encaramos



desde los “conceptos conjugados” que el *materialismo filosófico* considera fértiles para dar cuenta de las aporías a las que el dualismo nos lleva una y otra vez de la mano del realismo de lo “obvio”.

Así pues, ni nuestra mirada *natural*, ni su corrección y ampliación científica, nos aclaran nada acerca de fenómenos como la “sensibilidad”, el “deseo”, la “imaginación” ni la “voluntad”, menos aún sobre la “conciencia”, pero tampoco sobre “el lenguaje” y aún menos sobre “la lengua”, como sistema ideal, por tanto seguimos en la ignorancia respecto de lo que sea “el pensamiento” y, por tanto, cómo sea posible que existan “instituciones” como las propias ciencias o como la política o la filosofía.

La televisión, que hemos tomado anteriormente como ejemplo, ha sido objeto recientemente de un estudio intenso y luminoso de Gustavo Bueno⁶, donde toda esta problemática epistemológica es remozada, triturada y llevada al límite. A un límite donde el “cerebro” es ahora el nombre de un movimiento operatorio, histórico y tecnológico, que nos devuelve a la pluralidad de sujetos y de sus generaciones que, como apuntamos respecto al ensayo de Catherine Malebou, transforman, construyen ese mismo “cerebro” mediante los productos técnicos, los códigos y los hábitos sedimentados que recogen sus “lenguajes”, como pueda ser en este caso el de la televisión como aparato, como sistema técnico individual pero también como “fenómeno” cultural, sociológico, el mismo operatorio, una suerte de privilegiado “exocerebro” para utilizar la terminología de Bartra.

3.

Llegados aquí, acaso sea necesaria una aclaración que viene exigida por el propio desarrollo del texto, que apenas sí alcanza a mimetizar la *reducción fenomenológica* en sentido estricto, pero no hará falta señalar que no sólo la tiene en cuenta, sino que resulta imprescindible para la sensata comprensión de lo expuesto,

⁶ Gustavo Bueno, *Televisión, apariencia y verdad*. Editorial Gedisa



incluso en aquello cuanto este intento tenga de “abstracto”, de volátil cuando no de idealista. No se trata, por otra parte, de levantar un acta de fe ‘materialista’ ni, tampoco, de enfrentarse a cuantos intentos desde las ciencias se han acometido al respecto.

Nosotros, debería estar claro pero respondemos a ciertas *acusaciones* recibidas, partimos del mundo cotidiano, de entre los cuerpos mismos, comenzando por el propio, ¿cómo podría ser de otro modo, por lo demás? Y al hacerlo en medio de las cosas y del mundo, constatamos que estamos envueltos por “lenguajes” múltiples, por códigos, por sedimentos y hábitos, por instituciones como la ciencia, pero también la filosofía. Nuestros referentes son inexcusables: ya sean míticos, religiosos, políticos o científicos. Y lo que llamamos el ‘mundo cotidiano’, no es sino una forma primera, y primaria, inconsciente casi siempre, de “estar en medio de este mundo” ya configurado, *trazado*, pero inconcluso, en incesante devenir. Las prácticas de todo tipo, técnicas o científicas, roturan el espacio del “mundo de la vida”, extendiendo sus radios más allá de la Tierra, hasta el límite corpóreo donde, de la mano de la física cuántica por caso, *vislumbramos* la materia general. Pero regresando a nuestro “tiempo de la vida”, al presente donde nuestros cuerpos son e interactúan, la filosofía se entrevera con las rutas trazadas por estas técnicas y estas ciencias, por los lenguajes varios así pues, propiciando y exigiendo(se), a partir de ellos precisamente, una construcción “geométrica” que los acoja, que los “encierre” en ese campo imposible de la abstracción crítica que desde ellos mismos, y en ellos mismos, encuentra su suelo y su razón de ser, precisamente esculpiendo figuras que den cuenta de esos mismos logros, de esas operaciones tecnológicas, políticas, culturales en fin que, sin embargo, no pueden ni deben ir más allá de sus ‘campos’ propios, circunscritos por las categorías que delimitan, que separan y distinguen a unos de otros y, por tanto, a unos fenómenos de otros: cerebro no es mente, pero mente no es psicología, digamos, aunque se cruzan, se confunden, se oscurecen. Ya sea porque se los separa hasta la abstracción de ambos, ya porque se los une hasta la confusión y la oscuridad. Espacio y tiempo, extenso e inextenso, reaparecen pues para, con otros términos, otros conceptos, otros análisis así pues, intentar reordenar el ‘campo’ que, partiendo de lo dado, de “lo obvio”, requiere coordenadas nuevas, o



muy antiguas como las que mencionamos, pero que precisamente los surcos claros que las ciencias trazan obligan a los filosofemas, a los mitos, a las ideas generales mismas a pulir, a cercenar, a ordenar su ampulosidades, sus pretensiones, sus desvíos, lo que no quiere decir, sino al contrario, negar su potencialidad, su verosimilitud, su posibilidad.

Todo lo cual, no hará falta insistir en ello, redundando en el conocimiento, incluso en el conocimiento que, paradójicamente, se mantiene escéptico, pero no muerto, clausurado, como si se tratara de un cráneo que no hiciese sino recoger los ecos de cuanto en su oquedad repercute.

La “subjetividad operatoria”, de la que habla Bueno⁷, pretende sustituir el entendimiento (*Verstand*) kantiano o, “si se quiere, la *mente* por el *cuerpo* del mismo sujeto operatorio”. Ahora bien, en el sintagma “subjetividad operatoria”, vemos *conjugados* dos términos: *subjetividad* y *operatorio*. No creemos estar muy lejos de la verdad del mismo, de su sentido, si el sintagma lo sustituimos por *Leibkörper*. Pero lo que en Husserl levantó múltiples problemas- el psicologismo, el solipsismo, el “idealismo sensualista” e incluso el propio concepto de intencionalidad y su concepción de la intersubjetividad- son recogidos críticamente por Bueno, según creemos, en este

⁷ Cfr. Pelayo García Sierra. Diccionario filosófico. Biblioteca Filosofía en español. <http://filosofia.org> : (68)Cuerpo (idea de). “Es imposible evitar el “dialelo corporeísta”: para “deducir” los cuerpos hay que partir de los cuerpos. En efecto, la “deducción”, como cualquier otra deducción racional, implica la actividad de un sujeto operatorio; pero el sujeto operatorio es un sujeto corpóreo (las operaciones racionales son operaciones “quirúrgicas”, que consisten en separar o aproximar cuerpos (2,38,50) (..) no cabe fingir que nos situamos en el plano de los cuerpos en general, puesto que el sujeto operatorio *no es solamente un cuerpo, sino un cuerpo viviente* (el subrayado es mío). Y no habiendo ninguna razón para suponer que puedan existir vivientes incorpóreos (es decir, espíritus) será preciso concretar la referencia del materialismo filosófico a los cuerpos a través de los sujetos operatorios vivientes, redefiniendo al materialismo, en cuanto opuesto al espiritualismo, como la concepción que afirma la condición corpórea de todo viviente(..) Es preciso, en conclusión, partir de los cuerpos y *regresar* desde ellos, a lo sumo, a la materia incorpórea, pero sabiendo que el *progressus*(229) desde esta materia a los cuerpos, no es originario, sino, en virtud del “dialelo corpóreo”, dialéctico”. Creemos que esta larga cita, extraída de la voz “cuerpo” del Diccionario citado, es suficientemente aclaratoria de nuestra posición, tanto de partida como de llegada. Entre otras cosas, estas citas tienen la virtud de mostrarnos algo claro, que no es la idea de espíritu o mente o alma lo ‘negado’, sino el “espiritualismo”, o el “mentalismo”, pero por lo mismo el “corporeísmo” o el cerebralismo del alma por caso.



citado sintagma precisamente, por cuanto la mención directa al idealismo subjetivo kantiano pasa por la trituradora fenomenológica husserliana, sin olvidarnos de Hegel, y, desde ese anclaje en las ciencias y en las técnicas que hemos anteriormente mencionado, la *subjetividad* deja de ser una idea vaga o general que sobrevuela a los cuerpos vivientes humanos, pensantes. Darwin y Konrad Lorenz, pero también Freud o Piaget, entre otros, ya han elaborado sus teorías, dejado su rastro e impronta y no se les puede dar la espalda. Como no se puede *obviar* el segundo principio de la termodinámica o el principio de incertidumbre de Heisenberg.

De hecho, nuestra cita de uno de los libros importantes de Gustavo Bueno en el pasado reciente, el que trata sobre la “televisión”, no es una mera cita filológica, sino un expreso vínculo con nuestra problemática y su relación con las técnicas y las ciencias del presente, por cuanto es a partir de ella que podemos recorrer, en zigzagueo “fenomenológico” precisamente, las vías de acceso a lo “no obvio”, por ejemplo “la” subjetividad. Pues, sin entrar ahora en tan rico como problemático ensayo, *Televisión: apariencia y verdad*, no es un libro sobre la técnica de la televisión ni acerca de los fundamentos físicos, mecánicos u otros que las ciencias nos descubren o nos muestran como sus logros prácticos. Es un ensayo que parte de “ahí”, de ese campo complejo tecnológico y lo remonta para mostrarnos los problemas acerca de lo que sean los “fenómenos mismos”, el “conocimiento”, por tanto, “el sujeto” y las “cosas” que ese sujeto trata, por medio de (sus) prótesis, diría Bartra, de sistemas técnicos, de aparatos, etc.. Ahora bien, el problema del conocimiento, y el problema de la subjetividad pensante, actuante, “en acto” así pues, recorre, tensa, aflora en cada una de las líneas e interrogaciones a las que este fértil ensayo da pie y, cómo no, en cada esbozo de solución, en cada intento de superación. Por otro lado, no haría falta resaltar que *subjetividad operatoria* no es un sintagma que “avale” la “naturalización” de la mente, menos aún se cerebralización. El “cuerpo operatorio” no se reduce al concepto de cerebro ni siquiera al de “sistema nervioso central”, aunque sin duda no puede ni debe prescindir de estos.



Como decimos, la “epistemología” que cobra en este libro una figura problemática no es el motivo de estas líneas, aunque no lo pueden eludir, pues cómo abordaríamos el problema de “lo obvio”, y en particular el problema de la mente-cerebro, si no tuviéramos en cuenta la “teoría del conocimiento”, sea la que estamos utilizando, sea otra distinta, pero que en cada caso se refiere a la existencia del conocimiento como figura del “sentido”, como *fenómeno* que manifiesta el movimiento, el resultado, por parcial y relativo que sea, de esas operaciones que el “entendimiento corpóreo” ejecuta. Y sin embargo, como apunta Richir, aparece ahí precisamente, en este movimiento que caracteriza a lo humano, ese exceso, ese “enigma” del propio conocimiento, mostrando que “la esencia de lo humano es inhumana”, en una paráfrasis, no exenta de ironía, del dictum heideggeriano sobre la técnica. Acaso el “alma”, la “mente”, la inteligencia misma que en ella se aloja y que desborda al “cuerpo”, mostrando afecciones, deseos, ‘intenciones’, *alteraciones* que los actos recogen y que los lenguajes cifran, sedimentan, codifican, como, entre otros, esas mismas ciencias registran en sus formalismos, en sus teoremas.

Concluiremos, pues, este apartado escindiendo esa “subjetividad corpórea”, solo sea porque también existen cuerpos sin subjetividad, y reiteraremos nuestra mirada asombrada al dejar entre paréntesis al cuerpo (Körper) para intentar acceder a esa afectividad (*Leiblichkeit*) que no podemos confundir con los afectos ni, por tanto, con las huellas ‘corpóreas’, y su afección neurológica, no porque no existan, sino porque son insuficientes.

4.-

Será cuestión de ir ‘cerrando’ esta ya larga serie, aunque no dudamos de su misma artificiosidad, pues el “cierre” posible no puede ser *categorial*, aunque éste sí afecte, o pueda afectar, al ‘campo’ neurológico, pero en tanto en cuanto, a su vez, ese “cierre” lo distingue de otros afines o entremezclados, en principio, por tales ciencias: cognición, psicología (y etología en su caso), en definitiva, biología. Esta pluralidad de



rótulos nos indica de nuevo la complejidad e irreductibilidad del problema que hemos contemplado desde la posición primera hasta esta consideración que, perpleja, ya no puede ni volver a su supuesta mirada prístina ni, tampoco, anclarse o conformarse con las perspectivas ganadas por las diversas ciencias implicadas, porque esta misma diversidad nos obliga a cambiar de anteojos en cada mirada, lo cual es suficiente para refutar las pretensiones de unas u otras por resolver el problema.

Pero es cierto que nuestras *percepciones* primeras han ganado en enriquecimiento cuanto en escepticismo, mediante los *conceptos* que las diversas teorías articulan y permiten construir. Ahora bien, habíamos hecho mención a *la idea del alma* y, ahora, desde su misma recepción general y vulgar, que inviste, mediante mitologemas por ejemplo, a las apariencias, a los gestos, a las sensaciones y emociones, a la experiencia vivida, en fin, de nuestro propio existir cuanto del ajeno, a todo este *exceso* apercebido, experimentado como *cinestesias*, por ejemplo, de las que desconocemos no ya el nombre, sino la causa, el origen cuanto esos mismos *efectos* interiores, sentidos empero; todo este “mundo” propio donde el “despertar”, el mirar, el sentir y el hacer, como el aprender y recordar, el hablar y el oír, el escribir y el leer, toda este proceso *bio-gráfico*, histórico y civilizatorio, con toda su inconsciencia, y con toda su naturalidad, va no menos extrañamente desbrozándose, liberándose de oscuridades y lugares comunes, para elevarse peldaño a peldaño, mediante esas mismas ciencias, como en una tectónica que, sin embargo, mantiene esta interrogativa pregunta acerca del conocimiento y del sujeto corpóreo que lo lleva a cabo. Esa “racionalidad corpórea” no por ser conceptualizable, palpable, experimentable, deja de ser menos enigmática, sino todo lo contrario.

Y aquí, *la idea del alma* supera esa limitación del racionalismo matematizante y sus regresiones al infinito; pues ahora el cuerpo (Körper), como objeto del campo científico en cuestión (neurofisiológico, biofísico) se muestra insuficiente para explicar esa misma *idea* que, sin embargo, no flota en el aire sino que es una *idea* del propio entendimiento corpóreo. Ahora no es un círculo lo que hemos trazado, siguiendo a



Espinosa, sino un *triángulo*. Claro que esta misma geometrización y sus tres lados nos mantiene inquietos, no nos deja por ello fijar lo alcanzado en una quietud tranquilizadora. Ganamos posiciones, sentido, perspectivas. Diríamos que ‘ordenamos el paisaje’. Pero todo esta por hacer.

Por otro lado, es menester aclarar de nuevo que, pese a estas referencias filosóficas (Espinosa, Bueno o Badiou, entre otras) no estamos siguiendo o elaborando una “filosofía” del alma o del cerebro o del alma encarnada. No es menos cierto que no eludimos, ni podemos hacerlo, esas referencias que, como el caso de las ciencias y de las ideas generales desde las cuales partimos, la filosofía de uno u otro signo nos reclama y determina, sea aquella desde la cual partimos, sea aquella que criticamos (materialista una, espiritualista otra) o sea las que se desprenden de las interpretaciones de los científicos que, como es el caso, no pueden eludir, y donde la crítica a sus hipótesis se centra, sobre todo, en la presunción misma que suponen autorizada por sus investigaciones y teorizaciones que *unicamente* competen al campo categorial de las mismas. Pues aquí se nos presenta entonces una cuestión de principio: ¿puede ser el alma, el espíritu o la mente objeto de alguna de ciencia?

Por otro lado, la reducción fenomenológica es un método como se sabe, no una filosofía y cuando ejercemos la *epoché*, en este caso respecto al “cuerpo” experimentado, percibido, y concebido positiva, científicamente, los fenómenos que tratamos, entonces, a su vez sujetos a nueva *epoché*, no pueden ni designarse ni tratarse como si fueran fenómenos propios del campo formal de las ciencias en cuestión: neurología, fisiología o psicología. La “percepción”, el lenguaje mismo que usamos y heredamos, la memoria o a la afectividad, la *fantasia* o la imaginación, pero también el “ego”, la reflexividad o el *ipse*, connotan *términos* que no pueden ya ser tratados como partes de un sistema lingüístico, por caso, o de la psicología genética o conductista por el otro, menos aún por la inclusión en la dinámica de un sistema neuronal o como *funciones* de un sistema biológico evolucionado. El aparato locomotor, la laringe o las



manos han quedado ellos mismos suspendidos, *entrecorillados*, precisamente para poder acceder a su *anverso*, liberados de esa *obviedad* cegadora de la que partimos y que, precisamente, tiene en las ciencia su momento crítico necesario, imprescindible, pero insuficiente. Naturalmente, las cuestiones filosóficas más arduas aparecen como nudos gordianos al intentar este tipo de reducción, sólo sea como aprendices, y ya ante el intento más precario e inicial por así decir. Cuestiones acerca del “tiempo” y del “espacio”, del “dónde”, del “cuándo”, del “lugar”, del “ahora” (y claro está, del pasado y del futuro, del antes y el después), de la persistencia de lo dado, del sueño y de la muerte, que ahora encontramos de nuevo como el ‘interruptor abrupto’ del discurso fluyente de *sentido*, el cual aparece entre estos términos con la pujanza interrogativa de lo imposible que sin embargo es.

En fin, si las conclusiones filosóficas de Husserl no son asumibles, como tampoco el nihilismo de Heidegger o las truncadas posiciones, acaso ilusorias, de Max Sheller, posiciones que tanto tienen que ver con estas páginas por otra parte, según creemos, así como la extensa e intensa *ontología* de N. Hartmann⁸ o la dialéctica materialista de Gustavo Bueno que recoge, critica, y sitúa en “el presente” estas ideas y estos intentos, todos ellos imprescindibles y fructíferos, como la refundición fenomenológica de Richir, partiendo críticamente de Merleau-Ponty y del propio Husserl por supuesto, todas ellas tienen aún en este nuestro “presente” mucho que decir sobre “la experiencia del pensar”⁹. Lo que nos lleva a considerar que es este el momento de callar, de dejar estos esbozos en lo que son, ejercicios que intentan ordenar esa misma experiencia del pensar y de su encarnación.

⁸ Los nombres propios de Heidegger, Sheller o Hartmann remiten a las diversas rutas de los ‘discípulos’ de Husserl más eminentes. Heidegger, en “Ser y Tiempo” en cuanto elabora una antropología filosófica donde remarca la fisura entre el ser y lo ente y Sheller, en “El puesto del hombre en el Cosmos”, acaso quien apuntaba a místicas soluciones cosmológicas que nos sugieren una cierta relacion anticipatoria de lo que hoy día se conoce como “principio antrópico”. Nicolai Hartmann, en su voluminosa “Ontología”, nos parece que ha desarrollado una ontología donde la teoría de la evolución, la biología, la teleología, el organismo y otros problemas afines, quedan perfectamente interrogados y planteados y, en nuestra opinión, es un paso obligado para el tratamiento, desde la posición crítica de la fenomenología, como método al menos, de la temática concreta que hemos elegido

⁹ Título imprescindible del mentado Marc Richir, *L’expérience du penser*. Ed. J. Millon, 1996.



No hemos afirmado la “existencia” del alma, hemos intentado dibujar la imposibilidad de su cerebralización, en el sentido de “lo obvio”: es decir, ni el alma es algo obvio ni es reducible al cerebro. Acaso no es el alma la cuestión problemática, sino el propio cerebro, su existencia en tanto que cerebro, en tanto en cuanto el cuerpo del *hombre neuronal* es un cuerpo viviente. Y si vivir, moverse, dormir, hablar, comer, sentir, percibir, morir y nacer entre otros fenómenos son “obviedades”, no es menos obvio que lo son en el modo *natural*, acrítico, en el cual todos en principio nos encontramos y desde el cual, incluidos los científicos, creemos poder responder.

Sostener la hipótesis del alma tiene al menos la consecuencia de remozar todos los términos, todas las relaciones, y todas las posiciones de los sujetos operatorios y cognoscentes: sacarlos de sus casillas, nunca mejor dicho. Y dicho todo esto, uno mismo puede preguntarse, llegados aquí, por qué, acaso subrepticamente, desde el inicio de estas páginas se está dando por supuesta la *existencia* del alma y, además, como contradistinta del cerebro. Pero, por lo mismo, por qué no se puede dejar de hacerlo. Lo cual, entre otras interrogaciones de sentido ya esbozadas, plantearía lo siguiente: ¿es el alma *la interrogación* del cerebro? Y aquí las *instituciones simbólicas* (la ciencia, pero también la filosofía) nos muestran su realidad operante, estructural. Negar el alma implica, entonces, la negación del cerebro, caer por el abismo del escepticismo radical del cual es preciso salir, pues este dualismo alma-cerebro parece succionado por la escisión heideggeriana del ser y el ente, a través de cuyo hiato infranqueable sólo nos espera *la nada*. Y de la “nada” ni el alma ni el cerebro pueden salir, *ser o existir*.

La vuelta a nuestra posición, en medio de los fenómenos, no es una respuesta a esa aventura nihilista o a esa caída en manos “del Genio maligno” y la duda infinita. Es una vuelta necesaria y saludable, pero también exigente, pues al regresar a la dialéctica que estos escindidores y dualistas desecharon o no ejercieron, se nos presenta como



resolutoria, como el método capaz de dar cuenta de la necesaria estructura que sostiene en su devenir mismo estas partes de una totalidad nunca cerrada, pero en cuyos *fragmentos* hallamos figuras reconocibles, porciones capaces de reordenar estas trituraciones, estas parcelas del saber, del hacer, del experimentar.

De todas estas negaciones debemos salir *positivamente*: y es entonces cuando la ‘idea’ del alma adquiere su verdadero estatuto como *Idea*, liberada o ‘purificada’ de la contaminación del *concepto*, el cual, a su vez, pone en orden, racionaliza, eleva a la inteligencia del suelo de las *percepciones*, mediante el entendimiento. Al igual que la ciencia estructura en su facticidad la *eidética*, la filosofía sistematiza críticamente los logros de este *factum*, de tal suerte que al vislumbrar la *Ideas*, no sujetas como aquellas a la temporalidad, lo “superan” pues no pertenecen ni a la contingencia ni al devenir, sino a *lo que* es siempre, a su verdad. De aquí que Platón, como se sabe, postulara la inmortalidad del *alma* inteligible, por estar ésta vinculada no al tiempo perecedero, sino a lo que necesariamente siempre es y no deviene. Entre el uno y el otro, la relación de ser es la del conocimiento (Timeo).

Ahora la estructura tripartita permite el recorrido desde “lo obvio” a lo enigmático, a lo inteligible, al menos hasta su límite, la materia general.

Acaso sólo así la mirada se amplía, se disloca, se desborda... y sólo así se busca a sí misma.

A modo de conclusión

Se habrá observado que ya en los apartados precedentes, sobre todo en los dos últimos, habíamos renunciado a seguir las estelas trituradas por los diversos autores que, directa o indirectamente, afectaban a esta ‘puesta entre paréntesis’ de aquello que nos parece obvio. No es menos cierto que, si ya ‘el camino a la realidad’ que propugna Penrose en su voluminoso como importante ensayo, nos pareció ilusorio, aunque no



por ello desechable - ¿debemos destacar a estas alturas el inexcusable paso por esos ‘espacios’ del saber como son las ciencias y el conocimiento de esas “formas esenciales” que son, por caso, las matemáticas o las escalas musicales, por continuar con la estela platónica? Pero, como ya sucediera con su magnífica *La mente del emperador*, la cual, sin nombrarla, no habrá pasado por alto al avisado lector que haya tenido la paciencia de leernos hasta aquí¹⁰, ha sido el motor de la problemática elegida para abordar este interrogativo discurso sobre *lo obvio*, peculiaridad por cierto que somete nuestras percepciones, nuestras sensaciones, nuestro “ser-en-el-mundo” a una permanente inestabilidad y pérdida de sentido, el sentido heredado y recibido maquinal, inconscientemente. Discurso que, por este mismo devenir que atraviesa nuestras existencias, salta por los aires, se socava, degenerando incluso hasta exigimos esa renovación, ese cuestionamiento, ese contraste que tiene en la sociedad, en la cultura, en las formas simbólicas heredadas sus posibilidades germinantes, pero también transformadoras de esa quietud conformista, de esa falsa seguridad de habitar en lo obvio, en lo de siempre, en lo inmutable.

Hemos hablado de “computacionalismo”, de técnicas y ciencias que intentan registrar en sus formalismos los fenómenos neurocognitivos, y que incluso postulan, por esta su matematización, la posibilidad de la inteligencia artificial, que las nuevas tecnologías como la robótica parecen confirmar, pero que no dejan de ser productos de la propia inteligencia corpórea y de las relaciones intersubjetivas, y *transcendentales* de esta subjetividad (relaciones trans-: a distancia, diacrónicas, así pues no desvinculadas de los cuerpos; así pues, no transcendentales a los mismos). Pero apuntado esto, creemos ver en esta matematización del mundo, que la era moderna lleva al paroxismo y a su imposición como *Gestell*, la homogeneización necesaria del Capitalismo triunfante y global, así pues el de su aparente *sincronía* tecnológica y

¹⁰ Penrose, R.(1989) *The emperor's New Mind*, Oxford University Press (trad. Española de Javier Garcia Sanz: *La nueva mente del emperador*, Mondadori, 1991.) El ensayo de Penrose al que aludimos (Los caminos de la Realidad) de reciente aparición, ha sido recogido por nosotros en la primera entrega (mayo 2007) de esta serie sobre Lo Obvio.



económica, donde los nuevos dioses, el *nuevo emperador* no es ya el Dios monoteísta de la ontoteología, sino el Dios monoteísta incorporado, que no encarnado, a su institución teológica dominante: el mercado y sus *mercancías*.

Son estas, así pues, las que nos darán cuenta de la *nueva obviedad*: ya sea la del Big-Bang, ya la del genoma o incluso la topologización de la mente a través de las redes neuronales que, como algunos creyentes postulan a partir de un cierto escepticismo a la moda, “explicarían nada menos que nuestra conciencia”¹¹. Pero ésta, cuyos mimbres están tejidos por las instituciones en medio de las cuales cada uno de nosotros se desarrolla, sometido a esta dialéctica invisible que, sin embargo, padecemos, y de cuyo movimiento somos *sujetos*.

¹¹ Dennett, D. *Consciousness explained*. Little, Brown and Company, 1991. Trad. Española: Sergio Balari. La conciencia explicada, ed. Paidós, 1995.). De este autor, que teníamos en principio como centro de atención y trituración crítica, nos hemos distanciado precisamente para no caer en el remolino pragmatista, y trivializante en exceso, en el que se mueve. Pero esta última apreciación tiene que ver más con la estética y también con la “sociología del conocimiento”, en tanto en cuanto este parece ser el modelo de ensayo anglosajón “postmoderno”, sobre todo norteamericano, donde no solo la industria editorial, sino las instituciones científicas y universitarias alientan el modelo denunciado por Badiou con el rótulo de *materialismo democrático*, y según el cual, los individuos corpóreos tienen ‘sus opiniones’, sus ‘mundos’ *propios*, etc., de tal suerte que la explicación de la mente-cerebro, por caso, no es sino una cuestión de lenguaje ordenado, de “sentido común” no exento de problemas, algunos insolubles sin duda, pero todos ellos, en definitiva, ‘cuantificables’, formalizables, prestos a la ‘progresiva’ resolución tecnocientífica y demás astucias ‘experimentales’. Como quiera que muchos de los caminos y problemas planteados, muy detalladamente por cierto, por Dennett ya han sido recogidos, y comentados por nosotros, a propósito del libro de Roger Bartra, hemos prescindido del comentario de la obra de este interesante autor, el cual merecería un tratamiento particular. No queremos ocultar el sarpullido que sus ligerezas, salidas de tono y liviandades nos causa, pero sobre todo, y más allá de esta reacción subjetiva nuestra, nos preguntamos sobre ‘esa conciencia’ que supuestamente queda explicada en su ensayo, en tanto en cuanto no se define, no se critica su concepto ni, dado su satírico planteamiento heterofenomenológico(sic), no se afronta realmente como tal. Pues si la conciencia es la ‘percepción’, cosa en la que podríamos estar en principio de acuerdo, hay que decirlo y decir por qué. Por último, la vulgarización y mediocridad de muchos de estos discursos “claros y distintos”, no son sino reactivos a la densidad y oscuridad metafísica de la filosofía continental, lo cual, cuando menos, es tan injusto y ciego como nuestra reacción subjetiva. Por lo demás, al partir del cartesianismo, como nosotros en cierto modo, y no rebasarlo, las críticas de Dennett al “materialismo” no son sino falacias del discurso. El discurso crítico, sin duda necesario y fértil, que gira en derredor del realismo monista/dualista, al no poder acceder al mundo de las ideas- al tercer género de materialidad en nuestros términos- al rehuir el ejercicio de la dialéctica necesaria, cae en el vacío cuando no en la inanidad. En fin, existen cuerpos y lenguajes, pero también existe “la” lengua, las verdades.

Por último, negar los *qualia* es lo propio de un empirista, pero postular los *memes* (y la *memética*) debe revolver en su tumba a su celebrado Locke.



Desde *el alma*, desde la *mente*, precisamente porque no son obvias, debemos regresar hasta *el cerebro*, como concluían Deleuze y Guattari en su último libro, *Qué es la filosofía*. Y debemos hacerlo no para interrogarnos sobre lo desconocido, sino al contrario, sobre todo lo supuestamente conocido, por ejemplo: ¿qué es el cerebro?

La voz tiene rostro, decía Proust. Y estos nada son, no pueden ser lo que son sin el cerebro, sin la cara, sin ese *caput mortum* de los que es resto, índice. Pero tanto la voz como el rostro “exceden” la cara y el cerebro y es este exceso, como ya dijimos, el que deja rastro, huellas que nos permiten volver, reflexionar, preguntarnos qué es, cómo es posible, qué señala. Pues mediante esa “voz”, y ese “rostro”, más allá de nuestra conciencia personal, y en ese movimiento reflexivo, podemos aperebirnos de algo no menos extraño, para nada ‘obvio’: que no somos realmente *nosotros*, los hombres del presente, quienes hablamos por nuestra boca. Que una multitud habla en nosotros, gesticula en nosotros, talla nuestro rostro.

Ceñidos a nuestro cuerpo individual, investidos por costumbres, por hábitos y lenguajes varios, como lo fueron nuestros padres y cuantos nos rodean desde nuestro aparecer en el mundo, analizamos nuestros gestos, nuestros sueños, ahora formalizados mediante sistemas estadísticos y ondas cifradas que apenas dicen algo sobre sus contenidos, explanada la semántica para trazar un puente de plata entre la pragmática y la sintaxis y así observamos nuestro cerebro- en general, el ajeno- sin reconocernos, empero, en nuestros espejos, donde *nos* desvanecemos bajo el impero de la cara, de lo único que percibimos.

El “flujo de la conciencia” como quería Husserl no es nada obvio, aunque sí lo parezcan los fenómenos psicológicos, su presencia, su ‘espacialización’ corpórea y su experiencia temporalizadora, como pueda ser el sonrojo, la vacilación al hablar, el trazo



de la escritura, y con ellos, el temor, el olvido y sus trampas... Pero también los signos ante los ojos que la mano traza o los fenómenos a distancia, como la radiación de fondo del universo o las microestructuras profundas del cerebro y sus transformaciones físico-químicas.

Si Catherine Malebou, como hemos visto en nuestra entrega anterior, se preguntaba y nos preguntaba sobre *qué hacer con nuestro cerebro*, la *subjetividad corpórea* y múltiple que la filosofía de Bueno postula nos responde con ella que, efectivamente, somos *nosotros* los que hacemos, los que construimos nuestros cerebros. Pero la *Idea* reguladora de semejante construcción, de las relaciones y operaciones entre nosotros mismos, su *verdad*, es *el alma inteligible*, pues siendo el alma “la idea del cuerpo en el entendimiento”, es por medio de ella que el cuerpo se orienta, actúa, elige, construye, hace mundo, sin quedar sometido al imperio de los sentidos, del devenir, de lo contingente. Si en el alma habita la inteligencia, y el alma como idea es la ‘verdad’ del entendimiento, es así como éste puede orientarse, “superar” su misma corporeidad determinante, el flujo de los ‘datos’, la relatividad de los fenómenos, así como la propia relatividad como observadores, no para convertirse en un “espíritu”, sino en un sujeto cognoscente, en un científico, en un filósofo por caso. Queda una pregunta por hacer, y atañe a *la teoría*, es decir, a su imposibilidad misma desde el “corporeísmo”, pero también del materialismo democrático o materialismo vulgar. Pues la cuestión no sólo es que nuestros cuerpos perciban, reaccionen, sientan y sean, en fin, un complejo producto de la evolución biológica. La cuestión es la propia “teoría de la evolución”, su existencia y la de un ser vivo que, como *singularidad*, retoma el movimiento histórico del hacer y del pensar humanos, elabora, alcanza a construir *la*. ¿Y cómo es posible construir teorías? Esta es la pregunta, entre otras, que desvanece *la obviedad* de la mirada natural, incluida la del propio científico, pues la respuesta ya no es, no puede ser, ella misma científica.

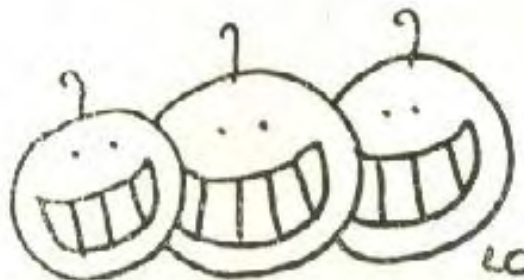
Lo ‘obvio’ va quedando desleído, sin espesor ni cuerpo, reducido a la ignorancia, a la mirada ‘natural’, a la falta de atención e incluso a lo inconsciente. Pues



‘es obvio’ que la conciencia del mundo surge a partir de esta desinvestidura, de este estado de desnudez, en ese movimiento del alma que somete al cerebro a su tensiones y cambios que hacen de lo excesivo nuestra condición menos humana, pero que al tallar el rostro y la voz, ‘transciende” a la cara, al *caput mortum*.



Humoremas del humor y la comicidad



Juegos de palabras los hace cualquiera: lo difícil es hacer juegos de silencios.

Los humoristas pertenecen a la aristocracia.

Fue condenado a cinco años de irrisión mayor.

Clasificó a los que reían: Riente Próximo, Medio Riente, Lejano Riente.

Escribía tonterías con la mano izquierda: era abzurdo.

Hacer el ingeni-oso.

La vida le sonreía y de pronto empezó a reírse de él.

Los médicos diagnosticaron al humorista un humor cerebral incurable.

Por carnaval los gaditanos destilan su humor chirigota a chirigota.

El cómico: “No puedo detenerme; llevo risa”.

Para renovar el humor hay que acabar ante todo con la carc-ajada.

Hacienda: “La ironía pagará impuesto de lujo”.

Aquel humorista decía palabras de doble sinsentido.



EL TONEL DE DIÓGENES

Por Antonio José López Cruces

En “parodiar” sobra “odiar”.

La luna ríe de un modo especial cuando hay luna hiena.

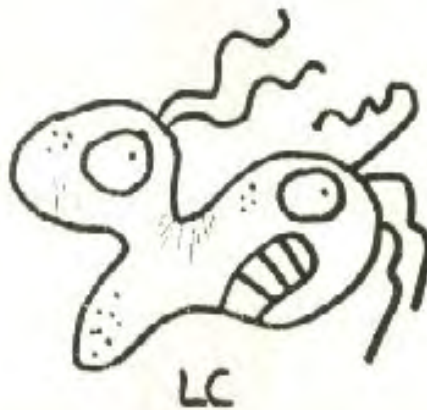
El libro más leído en el manicomio: “Cómo volver loca a su pareja en la cama”.

Hacer un chiste fácil es algo muy difícil.

Centro de Domesticación de Humoristas.

El andaluz afinó su guitarra y luego su ingenio.

Sarcástico.



Toda su vida fue amante de la comicidad y tuvo con ella cinco libros de humor.

Una farsa! de los Quintero.

El humorista se dejó barba y mingote.

En “sonrisa” sobra “risa”.

El crítico intentaba medir en vano la profundidad del humor superficial.

Tuvo que cerrar su Consultorio de Risoterapia: sus pacientes se echaban a reír cuando quería cobrarles las consultas.

En el humor son básicos el tono y el mihura.



EL TONEL DE DIÓGENES

Por Antonio José López Cruces

“Una sonrisita sardónica bailó en los labios de la bailarina”.

Ministerio de la Risa, el Humor y la Imaginación.

Cuando se dio cuenta de que la vida iba en serio, se hizo humorista.

Nuestros sentidos son siete: vista, olfato, oído, gusto, tacto, humor y ridículo.

La violó moralmente con un chiste verde.

Tenía un gran sinsentido del humor.

Tras su actuación al payaso le encanta que le digan “Muchas gracias”.

Charlot: “¡A mí Chaplín!”.



Utopía: en el futuro los niños nacerán riendo.

En “ingenio” sobra “genio”.

Se detuvo al darse cuenta de que marchaba en sentido opuesto al sentido del humor.

Libertad de irrisión.

En aquel país contestaban a las tiras humorísticas con tiros no humorísticos.



EL TONEL DE DIÓGENES

Por Antonio José López Cruces

Risureño.

Dijo el payaso: “La ley es igual para todos”. Y estallaron las carcajadas.

En vez de monigotes pintaba mingotes.

El primer tabú: “No hay que reírse de los tabúes”.

Le sonrió con una sonrisa de beneficencia.

El humorista: “¡Con los juegos de palabras no se juega!”.

Tonte¡ría!

Defensa personal: en el gimnasio le enseñaban kárate y sentido del humor.

La burla siempre acaba burlándose de los límites impuestos a la burla.

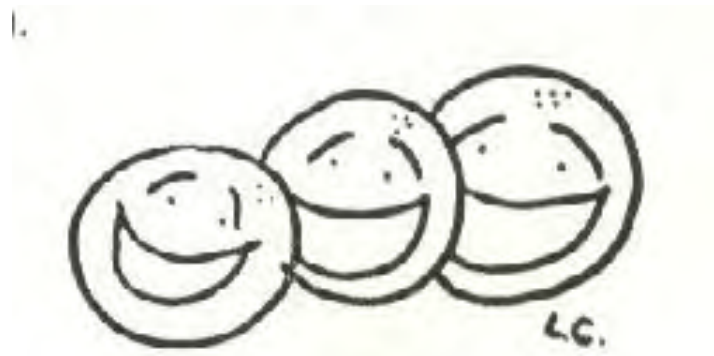
Cómico caritativo: recogía todo chiste viejo que encontraba en la calle.

En la Academia del Humor el conserje es el payaso.

Democracia: la mayoría es la que decide si un chiste es bueno o no.

La UNESCO aún no ha nombrado a los humoristas “Patrimonio de la Humanidad”.

La caída de un payaso suena “¡clown!”.





Reflexiones sobre la idea de creencia en Hume

Resumen y análisis crítico de la obra de:

Juan Andrés Mercado; *El sentimiento como racionalidad: la filosofía de la creencia de David Hume*. Ed. EUNSA, Pamplona, 2002.

Salvador Centeno

Oviedo, España

“La actividad del espíritu, que constituye la creencia en algún hecho, parece hasta ahora haber sido uno de los más grandes misterios de la filosofía, aunque nadie ha sospechado que existía alguna dificultad para explicarlo. Por mi parte, debo confesar que encuentro una dificultad considerable en este caso, y que, aun cuando me parece que entiendo el asunto perfectamente, no hallo palabras para expresar lo que quiero decir. Concluyo por una inducción que me parece muy evidente: que una opinión o creencia no es más que una idea que es diferente de una ficción, no en la naturaleza o en el orden de sus partes, sino en la manera de ser concebida. Pero cuando quiero explicar esta manera, apenas encuentro alguna palabra que responda plenamente a mi representación, sino que me veo obligado a recurrir al sentimiento de cada uno para dar una noción perfecta de esta actividad del espíritu.”

Hume, *Tratado de la naturaleza Humana*, Apéndice del libro III

1. Una primera impresión de la obra:

Es esta, sin lugar a dudas, la principal y más reciente obra de **Juan Andrés Mercado**. Una obra compleja y algo farragosa en su estructura. Queremos decir con esto que no es una simple introducción monográfica a la filosofía de la creencia en Hume, porque para seguirla es imprescindible haber leído, y, mejor aún, releído el *Tratado de la naturaleza humana*² y la *Investigación sobre el entendimiento Humano*³. Previendo

Algunos datos biográficos y académicos del autor

J. A. Mercado¹ nace en 1967 en la ciudad de México. Se gradúa en filosofía en la Universidad Panamericana en el 89 con una disertación sobre la inducción en Aristóteles y se doctora en el 2001 en la Universidad de Navarra con una Tesis sobre la Filosofía de la creencia en Hume, Tesis que se ha convertido ahora en este libro del que vamos a hacer la recensión.

Es profesor de Historia de la Filosofía Moderna de la Pontificia Università della Santa Croce de Roma desde el 2002, aunque también ha impartido clases sobre ética e introducción a la filosofía.

Excepto este libro en realidad no ha publicado obras de envergadura, sólo algunos artículos sobre Hume, Aristóteles, Ch. Taylor, y otros pequeños escritos de carácter no filosófico sobre Juan Pablo II, I. Montanelli, etc.

¹.- El correo electrónico de Juan Andrés Mercado es: mercado@mail.usc.urbe.it.

².- Para la consulta de las citas del *Tratado de la naturaleza humana* hemos preferido utilizar la edición preparada por Félix Duque editada por Tecnos, Madrid, 1988.

³.- Para la consulta de las citas de la *Investigación sobre el entendimiento Humano* hemos preferido la edición bilingüe de Sanfélix Vidarte, editada por Istmo, Madrid, 2004.



precisamente esta dificultad añadida y como queriendo evitarlo, el autor ha decidido adjuntar un apéndice al final del libro en donde se recopilan en inglés aquellos pasajes en los que Hume emplea la palabra “*belief*” (creencia), de modo que nos sirva como referencia para acceder a aquellos lugares en los que Hume trata de la creencia bien de manera directa bien de manera oblicua. Y este es también el objetivo de la obra, rastrear, escudriñar y examinar con detenimiento todos aquellos fragmentos en donde Hume emplea el término “*belief*”. Los analiza pormenorizadamente con la idea de advertir la evolución y las diferencias de matiz por las que va pasando el autor escocés a lo largo de su extensa obra precisamente en referencia al concepto de creencia.

A pesar de ese plan aparentemente sencillito, no es fácil seguir el hilo argumental de la obra, si es que tiene alguno⁴, sobre todo en los dos primeros capítulos. En ellos sólo se dedica a hacer un recorrido y un obsesivo recuento de los pasajes en donde Hume emplea el término “*belief*”, con la intención de mostrar cuál ha sido la evolución de la idea de creencia en la filosofía de Hume desde las primeras obras como el *Tratado*, hasta las últimas como los *Diálogos*, pasando, claro está, por la *Investigación*.

Es, pues, un libro para especialistas, un libro muy técnico que, para nuestro gusto, se sigue pareciendo demasiado a la Tesis Doctoral de la que procede. Demasiadas notas desdibujan y en ocasiones entorpecen (aunque sean esclarecedoras) una lectura y una visión de conjunto. Notas que por otra parte nos parecen a veces mucho más interesantes que el texto principal, sobre todo por lo que prometen.

Da la impresión de que el autor se ha leído todo sobre Hume. Porque, efectivamente, tiene la virtud, que hay que destacar por cierto, de saber elegir el analista oportuno para cada problema humeano que trata. Existen notas a pie de página realmente antológicas, sobre todo por las citas bibliográficas que reúne. Y no sólo eso, pues en ellas también se señalan matices, se marcan las diferencias, se enfrentan bibliografías, se reconocen las dificultades, de tal modo que si esas notas no se leyeren se podría decir que no se había leído el libro.

⁴.- En realidad una vez asumida la metodología que hemos mencionado no podemos pedir que tenga un hilo argumental diferente del de las propias obras de Hume y que Mercado va siguiendo detallada y minuciosamente.



Sumario de esta magnífica notación crítica es la extensa bibliografía que reúne al final del libro y que nosotros analizaremos también al final de este escrito. Con todo, el sistema de notación y el modo de citar las obras de Hume, aunque es muy preciso, es también complejo, y no siempre es intuitivo y fácil de seguir.

2. *La crítica y el criterio:*

El libro de Mercado pretende ser un libro aséptico, analítico, más erudito que filosófico, por eso alude a intérpretes y a interpretaciones constantemente, pero no interpreta. Juega con demasiados criterios de interpretación terminando, a veces, en el eclecticismo. Por eso problematiza sin resolver y en otras ocasiones, pocas veces, resuelve sin problematizar. No defiende una tesis de escuela, podríamos decir por ello que es un libro meramente clasificatorio, porque su punto de partida y principal criterio metodológico es buscar en dónde menciona Hume el término “*belief*”. Y las más de las veces parece quedarse en eso. Esta es su debilidad, creemos nosotros, pero también su virtud, porque en él encontramos la sinopsis completa de todo el panorama paisajístico de la idea de creencia humeana. Paisaje, por cierto, que no es estático, por eso Mercado quiere señalar también los cambios que en él se han ido produciendo. Y hace todo eso muy bien, señala los horizontes, los delimita, y, a la vez, señala los puntos de vista que cada cual ha tenido sobre el paisaje.

Echamos en falta, no obstante, una más amplia y profunda contextualización histórica de los problemas epistemológicos y éticos de la filosofía empirista en general y de Hume en particular. A veces se contenta con mencionar dichos problemas. En los apartados dedicados a la religión no hace un análisis histórico lo suficientemente profundo de los movimientos deístas, fideístas o ateístas de la época que influyen en Hume y que nos parecen esenciales para situar en sus justos términos la idea de creencia. Aunque lo menciona, tampoco estudia en profundidad los antecedentes y las posibles influencias del escepticismo clásico⁵. El movimiento ilustrado queda como en la sombra. ¿Cómo era utilizada la idea de creencia por otros ilustrados? Se mencionan

⁵.- Lo más que hace es una nota orientativa en la página 43, n. 50.



detalles, pero falta el empeño, se muestra más que se demuestra y todo ese trabajo queda a cargo del lector que se supone siempre especialista.

Sí que es cierto, en su descargo, que menciona los antecedentes concretos de la idea de creencia, y llega a Bacon y a Nicolás de Autrecourt. Ciertamente basta con eso para darse cuenta de las fuentes de las que bebe Hume. Pero ¿alcanza a analizar todas las relaciones y mutuas influencias que sobre la idea de creencia tuvieron Hume y sus contemporáneos? ¿Le saca todo el rendimiento al análisis de la influencia de la ciencia newtoniana en la filosofía de la creencia y en el escepticismo de Hume? Este asunto en concreto lo despacha en tres páginas⁶ si bien es cierto que el problema está asomando constantemente aquí y allá⁷. ¿Qué relación tiene su escepticismo con las ciencias físicas newtonianas? ¿Qué relación tiene la idea de creencia, no ya con la vida cotidiana o con la religión, que parece obvia, sino con la ciencia? Esa relación ciencia-creencia la encontramos en Hume, pero ¿está suficientemente explicada en Mercado?

En concreto, ¿qué más da que Hume mencione sólo una vez a Newton en el *Tratado*⁸? ¿Existen filósofos que no mencionan ni una sola vez a sus antecesores y, sin embargo, están empapados de su filosofía⁹. Como su criterio metodológico es meramente terminológico o filológico, como él sólo busca términos, como él sólo se fija en dónde Hume menciona el término “*belief*”, parece una obsesión compulsiva, olvida que detrás de los términos están los conceptos, las ideas e incluso los ideales. ¿Qué idea o qué ideal de ciencia tiene Hume? ¿Por qué no se arriesga Mercado a aventurarse por este camino de análisis? Respecto al papel que juega Newton en Hume se fija, creemos, en cosas que a nosotros (que no somos especialistas en el tema) no nos parecen determinantes. Por ejemplo, menciona la idea de atracción [*attraction*] o “fuerza suave” [*gentle force*] que la recoge Hume de Newton más bien como metáfora para hablar del movimiento y relación entre las ideas. Evidentemente hemos de admitir esa influencia, incluso la pertinencia si cabe, pero ¿es esta idea la que más va a influir en la idea de creencia de Hume? La cosa no está clara. El propio Mercado termina por admitir, quizá

⁶.- Pag. 35-37.

⁷. V. por ejemplo la pag. 190, 192, 209, etc.

⁸.- Eso dice en la p. 36.

⁹.- Podemos pensar por ejemplo en Platón, que, como todo el mundo sabe, no cita ni una sola vez a Demócrito. Pero nadie se atrevería a negar la influencia de éste en aquel, sin perjuicio, claro está, de que esa influencia sea meramente crítica o incluso negativa. Por cierto, Newton no aparece en la bibliografía final de Mercado. ¿Querrá eso decir algo?



influido a su vez por otros reputados analistas como Smith, que la idea de creencia humeana, a pesar de tener una presentación supuestamente científica, newtoniana, se inclina al final por encuadrarse dentro del ámbito de los sentimientos. Bien, pues esa tensión entre la visión newtoniana y meramente mecanicista (por asociación) de la creencia y la visión más emotivista y hutchesoniana en la que se debate Hume, no sabemos si es que no lo resuelve Hume, si es que no lo resuelve Mercado. Claro que cabe una tercera posibilidad, que no lo hayamos sabido resolver nosotros cuando hemos leído a Hume y a Mercado. De cualquier modo no es ese un asunto baladí y Mercado lo sabe, quizá por eso el título de su libro: *El sentimiento como racionalidad*, que es como si quisiera recoger esas dos tendencias humeanas: el sentimiento hutchesoniano y la mecánica más racionalista newtoniana.

Después de leer a Mercado uno no parece acertar a decir mejor que antes qué fue lo que hizo a Hume caer en un escepticismo tan radical y criticar tan duramente la idea de causalidad. ¿Cómo en una época que se respiraba el triunfo de la física newtoniana y se había generado un ambiente de certeza y confianza en la ciencia surge la filosofía escéptica de Hume? ¿Qué tiene que ver la creencia con la ciencia newtoniana? Hume parece que no lo explica, evidentemente, pero Mercado tampoco. Al menos en una primera lectura no lo hemos visto.

Sin embargo, sí hay algo que hace extraordinariamente bien, menciona con profusión todos los estudios que sobre Hume se han hecho: si queremos saber quién dice qué sobre la creencia en Hume y en dónde lo dice, este es el libro adecuado. Pero realmente él no hace crítica filosófica. No busquemos crítica en su libro, porque sólo encontraremos críticos. La crítica la da por hecha y sólo la señala. Sólo analiza pasajes cargando su análisis de mera erudición. Es verdad que cita y da muestras de conocer a todos los críticos y estudiosos de Hume (suponemos), pero no parece traerlos más que para señalar sus posturas, no para utilizarlas o tomar una postura explicativa frente a otras menos potentes. No enfrenta pareceres, es un historiador ecléctico.

Y no es crítico, suponemos, porque el criterio que utiliza es endeble, su criterio es meramente filológico: repasar aquellos párrafos en donde Hume menciona el término



creencia¹⁰ y señalar los posibles cambios que Hume ha ido añadiendo o suprimiendo a lo largo de su obra para indagar la evolución del concepto en la obra del filósofo. Pero aunque es verdad que no hay crítica sin criterio, también es cierto que no todo criterio es filosófico y este criterio de mero conteo no lo parece. Y no lo parece por varias razones: en primer lugar porque no diferencia entre la idea de creencia y otros conceptos afines, da por supuesto que sabemos qué entendía Hume por creencia, no diferencia si la creencia humeana se hace en sentido subjetivo u objetivo, no la diferencia de la creencia de los filósofos racionalistas, no se pregunta, por ejemplo, qué sabía Hume de la creencia en Aristóteles o en Platón, o en otros filósofos, etc. La distinción entre creencia (religiosa) y otros conceptos como entusiasmo, fanatismo, dogmatismo, etc. por poner un ejemplo, se soluciona en una nota a pie de página¹¹. Abundando en este detalle, vemos que como en los *Diálogos sobre la religión natural* aparece muy pocas veces el término “*belief*”, entonces apenas cita esta obra como apoyo de su análisis, cuando nosotros creemos que es una de las obras más cuidadas de Hume. Sólo en el capítulo cinco se ocupa de los *Diálogos*. Eso hace que el libro de Mercado se incline por considerar la idea de creencia dentro del terreno de la gnoseología y no del de la filosofía de la religión. De la filosofía de la religión Mercado habla mucho menos. Esto no es malo evidentemente, es una posible opción, pero está claro que de los *Diálogos* también se puede y se debe extraer la postura gnoseológica que Hume tiene, por ejemplo, sobre el escepticismo. ¿Por qué infrautilizar esta obra sólo porque en ella se mencionen tres o cuatro veces la palabra “*belief*”? ¿Acaso no es importantísimo para el asunto que nos ocupa descubrir la posición de Hume frente al deísmo, teísmo o ateísmo o frente al cristianismo y la religión en general? ¿Es que no se puede extraer una postura más matizada si cabe sobre el escepticismo de Hume si seguimos las argumentaciones del Filón de los Diálogos? Aunque de este asunto se menciona algo en la obra de Mercado, el problema del mal, el problema del arquitecto cósmico, el argumento del designio etc., sin embargo, creemos que no le saca todo el partido que se debería.

¹⁰ .- Hoy día se tarda un par de minutos en buscar en las obras digitalizadas de Hume (véase nota 12) cuántas veces y en dónde aparece la palabra “*belief*”. Es una cosa que no le encontramos más mérito ni trascendencia, por eso el apéndice final del libro tiene una función meramente testimonial, pero no añade nada al contenido del libro. Su función es facilitar al lector que no tenga acceso a internet esa búsqueda pero nada más.

¹¹ .- V. p. 52 nota 82.



3. Análisis y resumen de los distintos capítulos:

El contenido de la obra está estructurada como sigue: una introducción cortita, que es más bien un prólogo y cinco capítulos de desigual extensión. El más extenso es el capítulo dos pero no así el más interesante. El más interesante es el más corto, el quinto, el dedicado a la creencia religiosa. Consta también de un apéndice en el que se recogen aquellos párrafos, inevitablemente de una extensión arbitraria, en los que Hume menciona el término “*belief*”. Al final se añade una nutrida bibliografía adecuada y pertinente.

3.1. **El capítulo I** es en realidad una introducción porque en él se señala, en primer lugar, la preocupación por la evolución de los conceptos filosóficos de Hume y, en concreto, por el desenvolvimiento del término “*belief*”. El grueso del capítulo se dedica a exponer las tendencias y propuestas explicativas a partir de las cuales podemos entender esa evolución. Él señala el newtonianismo, el naturalismo, el escepticismo o el propio sentido común como posturas encontradas que hay que tener en cuenta a la hora de abordar el problema de la creencia humeana.

Resumen

Comienza este capítulo comprobando cómo Hume, que en un principio pretendía dar un fundamento sólido a la idea de creencia, sin embargo, termina abandonando ese proyecto y se conforma con una definición meramente funcional. Una prueba de esto es cómo la idea de creencia va recibiendo cada vez menos atenciones en las obras de Hume. En el *Tratado* se dedica más espacio a la idea de creencia que en la *Investigación*.

Para explicar la evolución del pensamiento de Hume, Mercado destaca las influencias de la ciencia newtoniana en la obra de juventud del filósofo. “*La presencia de elementos newtonianos en el Tratado son innegables*” –dice Mercado–, el ideal científico, la idea de fuerza o de atracción suave de las ideas, etc. son elementos que Hume recoge del ambiente científico del momento, a la vez que se deja impregnar de un profundo naturalismo que determinará también el modo de presentar y resolver los problemas filosóficos que trata.

Hume es presentado en este capítulo como un escéptico moderado que busca no cerrar caminos a la vida práctica y que está a medio camino entre el cognitivismo y el no cognitivismo y cita a diversos estudiosos (Norton, Capaldi, Lecaldano, Baier, Flew, Jonson) que mantienen cómo para unos el centro de la filosofía de Hume es el naturalismo y para otros el escepticismo o el emotivismo.

Termina el capítulo con una visión panorámica de la concepción humeana de la religión. Su empeño secularizador, racionalizador y no por eso menos crítico de la religión, el dogmatismo y la moral religiosa como elementos incoherentes con su filosofía.



3.2. **El capítulo II** es el más largo de todos ellos y el que centra, da orden y determina todo el plan de la obra. En él trata de presentar de forma contextualizada todos aquellos pasajes de las obras de Hume en los que aparece el término “*belief*” para que podamos apreciar si hubo o no alguna evolución en la concepción de la idea desde las primeras obras hasta las últimas. Es un capítulo central porque sirve de base para los capítulos siguientes y constantemente te remite a la selección de textos que hace al final en el apéndice. De hecho, y como no podía ser de otra forma, lo estructura en tres epígrafes; el primero dedicado al *Tratado*, el segundo a la *Investigación* y el tercero a los escritos sobre religión, sobre todo a la *Historia natural de la religión* más que a los *Diálogos*.

Resumen

Si en este capítulo Mercado se propone hacer un recorrido por todos aquellos pasajes en los que Hume mencione el término “*belief*” parece lógico que se atenga, como hemos dicho, al orden de publicación de las obras del filósofo escocés: El *Tratado*, la *Investigación* y las obras de religión.

1.- El término “*belief*” en el *Tratado de la naturaleza humana*:

Comienza describiendo la creencia humeana, dentro de un realismo naturalista, como una actividad mental que acompaña a varias funciones del intelecto y que se rige por reglas asociativas independientes de la razón. Su firmeza le viene de la experiencia, de una conjunción estable de fenómenos diversos, aunque las razones de esa unión las desconocemos según Hume. Por eso la creencia puede ser definida, y en esto se diferencia ya de Locke, como una “*idea vivaz relacionada o asociada con una impresión presente*.” La creencia se asienta pues en la impresión presente, ese es uno de sus principios naturales. Sin embargo, la creencia es independiente de la razón, sobre todo de los clásicos procesos cognoscitivos, concepto, juicio y raciocinio, que Hume amalgama en el primero de ellos. El último fundamento de la creencia no es la razón, sino la costumbre. Cuando estamos acostumbrados a ver dos impresiones unidas, la aparición de la primera nos lleva a la idea de la segunda. Por eso recordar no es creer, le falta la vivacidad. Después intenta Hume explicar esta vivacidad pero termina posponiéndolo.

También se explica la influencia de la creencia en otros procesos mentales. Par explicar esto Hume pone el ejemplo de las representaciones artísticas. Las creencias “verdaderas” parecen estar regidas por una especie de “*sentido de la realidad*” que no tienen las creencias provenientes de las artes escénicas. Además el sentimiento que produce la percepción de las representaciones teatrales o las poéticas es siempre más débil porque suponen una ficción de la que somos conscientes.

También se explica en este capítulo cómo Hume conjuga la creencia con los problemas relativos al azar y la probabilidad. Parece ser que según Hume la creencia también puede surgir porque en los casos sujetos a probabilidad aparezca más un resultado que otro. En ese caso nos sentimos más inclinados hacia ese resultado que hacia otros que sin dejar de ser posibles los creemos menos probables. Es la costumbre de ver cómo aparecen casos iguales lo que nos



hace creer que así va a seguir ocurriendo.

De este modo aquellos saberes que no tienen un carácter argumentativo y deductivo como las matemáticas, terminarán por depender de la fuerza y vivacidad de la creencia. Habrá grados diferentes de creencia, los grados superiores dependerán de la memoria o de la causalidad, los inferiores dependerán más de las pasiones y de la imaginación. Hume separa la creencia de las argumentaciones racionales.

Por último, Mercado trata de explicar cómo Hume pretende añadir las correcciones al texto del *Tratado* añadiendo el famoso *Apéndice al libro III* y después el famoso *Abstract*. En el *Apéndice* se vuelve a los problemas tratados en el libro I y se termina diciendo, con mucha más claridad que antes, que la creencia se reduce a un mero sentimiento. En el *Abstract* también se produce la misma deriva, pues la creencia no enriquece los contenidos conceptuales de aquello en lo que creemos sino la simple fuerza de la concepción. En el *Abstract* es donde Hume pone el famoso ejemplo de las bolas de billar y a partir de él intentará explicar las razones de la creencia.

2.- El término “belief” en la Investigación sobre el entendimiento humano:

La idea de creencia no cambia significativamente del *Tratado* a la *Investigación*. Lo único que cambia –dice Mercado– es que en esta última obra se incluye la creencia religiosa, el problema de los milagros y el de la vida futura. Con ello Hume nos abre otra perspectiva sobre la idea de creencia pues parte del presupuesto de que no puede haber justificación empírica para sostener una creencia racional en cuestiones teológicas o dogmáticas. Sin embargo, las gentes sigue creyendo en los milagros y eso es lo verdaderamente milagroso del asunto. Por eso Hume más que ir contra el milagro va contra la explicación racional de él. No intentemos dar de él una explicación racional, pero si la creencia en los milagros persiste es porque su fuerza se cuela por la vía del sentimiento, por el gusto de la gente vulgar por lo maravilloso.

Los últimos pasajes de la *Investigación* tratan del escepticismo y de cómo existe un escepticismo consecuente con los límites de nuestro conocimiento.

La última parte es la que termina con el famoso pasaje que invita a la destrucción de ciertos libros de carácter metafísico.

3.- El término “belief” en los escritos sobre religión:

Hume –dice Mercado– parte de planteamientos dicotómicos a la hora de tratar problemas religiosos, por eso juega dialécticamente entre monoteísmo y politeísmo, entre religión racional y religión supersticiosa, escepticismo vulgar frente a otro refinado, etc. Eso hace que sea difícil definir cuál es la postura exacta del autor frente a estos temas. Sobre todo en los *Diálogos*, que presenta a tres interlocutores: Filón es el escéptico, Cleantes el filósofo moderado y Demeas el ingenuo dogmático. La mayoría de estudiosos coinciden en identificar la postura de Filón con la de Hume. Pero las posiciones no están tan claras y a veces se ve a Cleantes defender posturas cercanas al escepticismo.

Explica Hume cuáles son los orígenes de la religión que no son otros que la indigencia humana, el terror y el miedo propios de nuestra condición. A la vez trata también, entre otros temas, de denunciar los vicios de la credulidad religiosa: degeneración de los dioses, vida moral poco edificante tanto de esos dioses como de sus ministros, la violencia religiosa escondida detrás de la piedad, etc. Por eso llega a la conclusión de que las actitudes realmente virtuosas no pueden depender de las verdades religiosas.



3.3. **En el capítulo III** trata Mercado de explicar todos los pormenores relativos a la consideración de la “*belief*” como una idea particular y cómo esta idea evoluciona desde la tradición nominalista, sobre todo desde Nicolás de Autrecourt, hasta el empirismo de Locke, sin olvidar las influencias inevitables del racionalista Descartes. Es, sin duda, junto con el capítulo cuatro, uno de los capítulos más interesantes del libro y mejor contruidos. Se centra en problemas gnoseológicos y de teoría del conocimiento y se pregunta cuál es el origen de los conocimientos creídos.

Resumen

En este capítulo el autor destaca cómo Hume parte de la fuerza o vivacidad que él atribuye a las ideas para poder distinguir entre ideas propiamente dichas y creencias. Lo que pretende Mercado en este capítulo es descubrir los orígenes conceptuales de la noción de idea en Hume a partir de los antecedentes nominalistas, empiristas e incluso racionalistas. Es importante aclarar esto porque el concepto de creencia depende sobre todo de las características que vaya tomando la noción de idea.

Los antecedentes más claros de la noción de idea parece ser que los encontramos en Ockham y en Nicolás de Autrecourt, porque en ellos empezó a gestarse la idea de que es el ámbito de lo sensible el único juez válido de nuestro conocimiento. Serían las intuiciones sensibles directas la materia prima disponible para que después nuestras diferentes facultades, la memoria, la imaginación, junten o separen dichos elementos primarios o átomos de sensación. Fue N. de Autrecourt el primero en llevar al extremo los principios atomistas del conocimiento, pues él ya es consciente de que en las sensaciones no se perciben las conexiones causales, ni la sustancia ni la finalidad. Es cierto que Autrecourt, como Hume, sólo niega la percepción de la causalidad, de la sustancia y de la finalidad, pero eso es, evidentemente, un avance enorme hacia el escepticismo.

El término idea lo emplea Hume, como todos los empiristas, de forma muy diferente a como lo utilizó Descartes. Sin embargo, no por eso hay que decir que Descartes no influyese nada en la caracterización de la noción de idea humeana. Fue Locke el primero en introducir esa noción de idea como contenido de la mente cuando esta está pensando. Después esta concepción pasará a Hume. La diferencia fundamental es que estos contenidos de la mente tanto para Locke como para Hume no serán nunca de carácter innato, sino que provendrán de nuestra experiencia. Nuestra mente es una “*tabula rasa*”. Locke no solucionará el problema de la relación entre esas ideas que están como pintadas en nuestro cerebro con los objetos exteriores. Por eso este problema lo heredaré Hume. Pero Hume no se anda con medias tintas, no cae, como Locke, en lo que Mercado llama un “*semiempirismo*”, pues este había hecho ciertas concesiones al racionalismo con la idea de “*Dios*” y de “*yo*”. Hume, por el contrario, lleva hasta las últimas consecuencias el empirismo. Comienza por distinguir entre impresiones e ideas y el criterio de diferenciación es la menor vivacidad de las segundas respecto de las primeras de las cuales son copias. Es justamente A. Flew —señala Mercado— el que más claramente aprecia cómo los grandes problemas metafísicos y de coherencia interna del empirismo de Hume provienen justamente de esta concepción atomista de las ideas. Porque estas ideas no hacen referencia más que a las propias impresiones y entonces los fenómenos mentales resultan comunicables.

Cómo es que Hume, utilizando los principios empiristas por él establecidos, se empeña en desenmascarar la noción de “*yo*” racionalista cartesiano. Según Hume no hay percepción alguna a la que podamos remitir la idea de *yo* y, por lo tanto, dice Hume, corresponde a la imaginación



la construcción de esta idea. De este modo aunque Hume niega la posibilidad de un conocimiento metafísico del yo no niega la posibilidad de conocerlo a través de la imaginación o de la creencia.

Después de abordar la noción de idea Mercado se interesa por cómo Hume llega a la noción de creencia a partir de la consideración de la vivacidad de las ideas. Porque la creencia es descrita en ocasiones como una idea vivaz y en otras como un sentimiento, como la vivacidad misma de una idea. Sin embargo, teniendo en cuenta cómo había diferenciado Hume las ideas de las impresiones, la creencia no puede ser una impresión, pero una idea tampoco. Por eso la creencia será el punto intermedio entre la teoría del conocimiento de Hume y la teoría de las pasiones. Entre una filosofía empirista científicista y newtoniana y otra sentimentalista y más en consonancia con la ética y con la teoría de los sentimientos de Hutcheson. De este modo acierta Mercado en señalar a N. K. Smith como el que primero se da cuenta en distinguir dos tipos de creencia o una evolución en la concepción de la creencia en Hume. Por una parte estarían aquellos pasajes en donde se entiende la creencia como inmediata a la sensación subrayando su fuerza y vivacidad y aquellos otros pasajes en los que la creencia se entiende como un sentimiento. La primera concepción de la creencia es la que acertadamente Mercado califica como newtoniana, la segunda es la que se acerca a la filosofía de Hutcheson.

De este modo Hume, a partir sobre todo de la *Investigación*, desliza la concepción de la creencia hacia el campo de los sentimientos y no vuelve a la concepción de la idea de creencia como fuerza o vivacidad, abandonando esta concepción primera que tenía un carácter más mecánico y newtoniano.

3.4. **El capítulo IV** también se ocupa de problemas gnoseológicos y comienza con un análisis interesante de cómo el conocimiento humano utiliza categorías similares al conocimiento animal. Se centra en la dinámica asociativa, en cómo trabaja la imaginación y qué tiene que ver su forma de proceder con la creencia, de modo que esto nos sirva para explicar nuestras convicciones sobre la existencia del mundo exterior, el yo, o el problema de la causalidad. Añade también un epígrafe sobre la herencia crítica de Hume que podría o debería ser mucho más extenso indudablemente.

Resumen

Comienza el capítulo con la comparación que hace Hume entre el conocimiento animal y el humano. Y del mismo modo que en anatomía, nos recuerda Hume, utilizamos la analogía para descubrir funciones similares en distintos animales, así también la analogía es el método por el cual extendemos nuestro conocimiento. Podemos utilizar la analogía para explicar los procesos tanto del entendimiento como de las pasiones. Los animales, como el hombre, logran aprender cosas. Su actividad mental se sitúa más allá del nivel de las simples impresiones pues son capaces de inferir a partir de situaciones semejantes. Sin embargo, esa capacidad de inferir de los animales no está basada en los razonamientos. En vez de en los razonamientos se basan, dice Hume, en la costumbre. Esto se puede extrapolar al hombre, sobre todo a los niños, pues tampoco ellos, como los animales, tienen capacidad de seguir los razonamientos.

Así pues la costumbre es la gran guía de la vida humana. Sin embargo, Hume no explica en absoluto qué entiende él por costumbre. Incluso –dice Mercado– utiliza para este concepto diferentes términos (*habit* y *custom*) que no matiza ni diferencia. La costumbre es un elemento esencial de nuestro conocimiento y de nuestra vida. El lenguaje por ejemplo se puede explicar



también a partir de ella. De modo que si vemos una cosa e inmediatamente alguien le pone un nombre, rápidamente nos acostumbramos a asociar esa cosa con ese sonido de modo que pasamos a llamarla con ese sonido. De la misma manera aprendemos otros significados propios de la vida humana.

Pero sin duda la función más importante de la costumbre, por lo que a la epistemología se refiere, es la predicción de los fenómenos a partir de la causalidad. Rábadale también da importancia a esto. Para él –dice Mercado– costumbre y experiencia causal son el fundamento de nuestra proyección cognoscitiva hacia el mundo. El modo de realizarse esa proyección es la “*belief*”. La costumbre es, pues, la instancia última en la combinación de nuestras respuestas ante los fenómenos causales. Estamos acostumbrados a la regularidad de la naturaleza y a la constancia del mundo material. “*La costumbre –dice Hume– es, entonces, la gran guía de la vida humana. Solamente este principio convierte a la experiencia en algo provechoso, y nos hace esperar, para el futuro, un curso de los acontecimientos que se asemeje al que ha aparecido en el pasado.*” La costumbre es coligante –dice Mercado–, las impresiones, por el contrario, son atómicas y dispersantes.

¿Qué papel juega la razón en todo esto? Parece ser –asiente Mercado– que la costumbre, en cuanto generadora de creencias, arrinconar a la razón o por lo menos no le da protagonismo. La costumbre es una operación de la mente que Hume concibe de modo naturalista. Es un proceso similar al de sentir una pasión, es una especie de instinto natural que ningún razonamiento es capaz de reproducir.

¿Y qué papel juega la imaginación en todo este entramado? Es importante señalar que el problema de la imaginación es la libertad que tiene como facultad para realizar relaciones y asociaciones complejas. Estas asociaciones pueden ser muy diversas. Hume señala varias: semejanza, identidad, tiempo, lugar, cantidad, cualidad, contrariedad y causalidad.

De entre estas asociaciones la más importante evidentemente es la de causalidad. Pero ¿de qué impresión se deriva la causalidad? ¿De qué impresión se deriva la necesidad que en ella presuponemos? De ninguna, por eso tendremos que conformarnos con la relación de contigüidad y sucesión para explicar esa relación, pero en ningún caso encontraremos la relación necesaria que tanto nos gustaría hallar. Las causas de las cosas en cuanto causas que suponen relación de necesidad es algo ininteligible para el ser humano. La causalidad por eso se reduce a una cierta familiaridad y no a un conocimiento profundo.

Termina Mercado haciendo una pequeña alusión a los herederos de Hume: Kant principalmente. Y Kant fue perfectamente consciente de que ya los empiristas se interesaron por hacer una crítica de nuestras facultades cognoscitivas, pero, sin embargo, su labor quedó incompleta. Hume, advierte Kant, fue consciente de la existencia de los conceptos puros del intelecto, sin embargo, no aceptó que el entendimiento pudiera concebirlos independientemente. Por lo tanto: “*derivó –dice Kant– dichos conceptos de la experiencia, es decir, de una necesidad subjetiva que surge en la experiencia por una reiterada asociación y que llega, al final, a ser tenida –falsamente– por objetiva: es la costumbre.*”

3.5. **El capítulo V**, a pesar de ser el menos extenso de todos, está sin embargo bien construido. Trata de las creencias religiosas. Se interesa Mercado en este capítulo por el análisis que hace Hume de la creencia en un Dios inteligente y creador basada seguramente en la experiencia de un orden en la naturaleza, pero también analiza el problema que tanto preocupaba a Hume, el problema del mal y de los milagros.

Resumen



En este capítulo se describen las principales concepciones que tiene Hume sobre el fenómeno religioso en general y la creencia religiosa en particular. Y trata varios temas muy concretos: la creencia en Dios, el problema del mal, de los milagros y, por último, la relación fe, filosofía y religión.

El primer problema, el problema de Dios, lo aborda Mercado de forma diferente a como ha abordado otros problemas en capítulos precedentes. Ahora decide hacer un recorrido por los críticos y estudiosos de Hume y señalar cuál es su postura respecto a problema de la creencia en Dios. De este modo va recorriendo las posturas de N. K. Smith, K. E. Yandell, Gaskin.

Smith es quien acuñó el concepto de “*creencias naturales*”, que son aquellas creencias a las cuales no podemos renunciar y nos dan cierta seguridad y posibilitan seguir viviendo. Según Smith las creencias naturales serían para Hume aquellas creencias que, al margen de la razón, nos dan las fuerzas para vivir. Y estas creencias están más allá de todo posible cuestionamiento. Ellas no sólo determinan nuestro pensar, sino también, como es lógico, nuestro obrar. El problema es hasta qué punto las creencias religiosas participan de esas características, se pregunta Smith. Por ejemplo, ¿el famoso argumento del designio es una creencia natural? Es un asunto controvertido que Mercado no ve que Smith lo aclare, por eso pasa al análisis que sobre este asunto hace K. E. Yandell.

Yandell parte de la distinción entre teología natural y religión natural. Esta distinción la hace Hume en la *Historia natural de la religión* en donde plantea dos problemas relacionados con este asunto: el de la fundamentación de la religión en la razón y el del origen de la religión en la naturaleza humana. En la *Historia natural* Hume se ocupa sobre todo del segundo problema. El primer problema es abordado en los *Diálogos*. El problema es difícil porque no es posible, mantiene Mercado, plantear la cuestión de la creencia en un Dios arquitecto en términos de verdad o falsedad: la teología natural es impracticable, pero por otra parte, mantiene el autor, la religión natural es intocable en cuanto que son una serie de creencias producidas por la estructura de nuestras pasiones. El verdadero problema, el verdadero misterio no es Dios o su existencia, sino el hombre mismo.

Gaskin, que acepta en parte las aportaciones de Smith sobre las creencias naturales, considera que a pesar de ser no-rationales no podemos desprendernos de ellas. De modo que si las cosas sólo funcionan cuando seguimos las indicaciones de estas creencias entonces es que tiene algún margen de racionalidad. No podemos demostrarlas, pero podemos fiarnos de ellas. No podemos caer en un escepticismo radical, sería la locura absoluta, la imposibilidad de vivir. Si aceptamos el escepticismo no podemos sostener el argumento del designio divino, sin embargo Gaskin opina que la creencia en un ordenador del universo es una creencia hasta cierto punto razonable, pero no una verdadera creencia natural.

Después, casi al final del capítulo, trata Mercado el problema del mal en la religión. ¿Cómo es posible la existencia de religiones con dioses crueles? Hume ve en las religiones un primitivo antropomórfico. Además Hume critica esas religiones porque sus ministros y autoridades también se muestran, como a los dioses que representan, crueles con los hombres. Dios es, según Hume, absolutamente indiferente al bien y al mal.

Hume critica la posibilidad de los milagros y con ello también aquellas instituciones que los creen posibles. Pero como Hume ha desactivado la necesidad de la relación causal tampoco puede mantener que los milagros sean imposibles, sólo puede mantener que son increíbles o inadmisibles.

4. Apéndice de textos:



No nos parece una parte imprescindible del libro a pesar de que por la estructura de la obra haya hecho de ella un recurso necesario. Sin embargo, para alguien no experto en Hume estos textos quizá contribuyan más a que te pierdas en la lectura que a que encuentres los recovecos y las peripecias por los que va pasando la idea de creencia. Sería más apropiado recomendar leer aunque sea parcialmente el *Tratado* y la *Investigación* que entresacar estos textos descontextualizados. Sobre todo porque si sólo lees los textos se pierden argumentaciones que llagan más allá de esos párrafos. Para el estudioso de la filosofía de Hume sería mucho más provechoso utilizar recursos más apropiados como las versiones digitalizadas de las obras de Hume que se pueden encontrar en Internet y en algunos sitios de forma gratuita¹².

5. Bibliografía:

Es una bibliografía actualizada y acertada, no se olvida de los más “fuertes y renombrados” críticos y estudiosos de Hume como son Penelhum, Gilardi, Gaskin, Felew, Melherbe o Norton y en español a Rábade, Barco o Mellizo. No somos expertos en Hume, ni en nada, pero se nos ocurre que si el autor está tan preocupado por la evolución de la obra humeana no cita, sin embargo, el libro ya viejo de J. Noxon, traducido al español por Carlos Solís y titulado *La evolución de la filosofía de Hume*, Alianza, Madrid, 1987, en donde se trata de la evolución desde cientificismo psicologista hasta llegar al escepticismo. Tampoco cita el libro de W. K. Clifford y W. James; *La voluntad de creer: un debate sobre la ética de la creencia*, Tecnos, Madrid, 2003. Aunque su tema central no es la creencia religiosa en particular, sino el sentido de la creencia en general, creemos que le hubiese dado más juego al autor para su análisis.

¹² .- Sabemos de algunas direcciones de internet desde las que se puede tener acceso total o parcial a las obras de Hume. Visítense por ejemplo:

- ? <http://www.nlx.com/titles/titlhume.htm>. En este portal se puede encontrar una base de datos en lengua inglesa sobre los escritos de Hume. Incluso tiene también su correspondencia pero no es gratuita.
- ? <http://etext.library.adelaide.edu.au/h/hume/david/>. Desde esta página se encuentran también al menos las dos obras más importantes de Hume, el *Tratado* y la *Investigación*. Es gratuita.
- ? <http://www.gutenberg.org/browse/authors/h#a1440>. Esta sí es una página gratuita más completa que la anterior y perteneciente al Proyecto Gutenberg. En ella se pueden encontrar las obras, en inglés, por supuesto, de Hume, pero también de otros muchos filósofos y literatos.



**Boaventura DE SOUSA SANTOS
César A. RODRÍGUEZ GARAVITO (Eds.)**

El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita

Traducción de Carlos Morales de Setién Ravina

Col. Libros de la Revista Anthropos, Coedición con UAM-Cuajimalpa (México) 352 pp.

Este libro es un intento sin precedentes por analizar el papel del derecho en el movimiento global por la justicia social. Escritos por sociólogos del derecho provenientes de todo el mundo y ampliamente reconocidos en el contexto internacional, los estudios de caso del libro combinan teorías innovadoras con investigación empírica rigurosa para arrojar luces sobre un amplio espectro de temas.

Entre los asuntos examinados en el volumen se encuentran el papel del derecho y la política en el Foro Social Mundial; la lucha por condiciones laborales decentes en las fábricas globales de América Latina; la movilización de los migrantes por el derecho a la ciudadanía en Europa y Estados Unidos; el esfuerzo de los movimientos sociales y las poblaciones marginadas en varios continentes por crear regímenes jurídicos alternativos a los de la globalización neoliberal; y la crítica de los pueblos indígenas en India y otras partes del mundo contra la concepción tradicional del desarrollo y los derechos humanos.

Con base en estos y otros estudios de caso, Boaventura de Sousa Santos y César A. Rodríguez Garavito desarrollan una teoría novedosa sobre el derecho en tiempos de globalización. A partir de una crítica certera a los estudios sociojurídicos centrados en la escala nacional y en las élites jurídicas, proponen una aproximación que incorpora los aportes y desafíos que presenta la globalización desde abajo a las instituciones y a la práctica del derecho.

«Casi todos los estudios sobre derecho y sociedad han fracasado a la hora de recoger la oposición popular creciente a la ampliación de las instituciones neoliberales, y tampoco estudian la formulación de estructuras jurídicas alternativas por las redes transnacionales de activistas y por las poblaciones más perjudicadas por la globalización hegemónica. Por lo tanto, a pesar de que existe una fuerte tradición de estudios sobre el



uso del derecho por los movimientos sociales domésticos, y de un número creciente de trabajos académicos sobre movimientos sociales transnacionales, aún está por abordarse el papel del derecho en la globalización contrahegemónica y los retos que esta última plantea a la teoría y a la práctica jurídicas».

«En nuestra opinión, esta perspectiva desde abajo que se ejemplifica en los estudios de caso de este libro tiene también una dimensión política diferenciada que corre paralela a su dimensión analítica. (...) la finalidad del análisis es presentar, en el contexto de la globalización, el potencial y las limitaciones que tienen las estrategias cuyo eje es el derecho para hacer progresar las luchas políticas contrahegemónicas. Ello implica potenciar la voz de aquellos que han sido víctimas de la globalización neoliberal, sean éstos pueblos indígenas, campesinos sin tierra, mujeres pobres, colonos ilegales, trabajadores de las maquilas o inmigrantes indocumentados. Incluir aquellos que se encuentran más desfavorecidos es, por consiguiente, un elemento esencial en nuestro enfoque desde abajo».

ÍNDICE

Cap. I. El derecho, la política y lo subalterno en la globalización contrahegemónica, *por Boaventura de Sousa Santos y César Rodríguez Garavito*. PARTE PRIMERA. LA LEY Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ECONOMÍA GLOBAL PARA LA SOLIDARIDAD: Cap. II. Más allá de la gobernanza neoliberal: el Foro Social Mundial como legalidad y política cosmopolitas subalternas, *por Boaventura de Sousa Santos*. Cap. III. La ley de Nike: el movimiento antimaquila, las empresas transnacionales y la lucha por los derechos laborales en las Américas, *por César Rodríguez Garavito*. Cap. IV. La responsabilidad social empresarial: un caso de hegemonía y contrahegemonía, *por Ronen Shamir*. Cap. V. Una campaña por la vida: la construcción de una nueva solidaridad transnacional frente al VIH/sida y al ADPIC, *por Heinz Klug*. Cap. VI. La negociación de la informalidad dentro de la formalidad: suelo y vivienda en las «colonias» de Texas, *por Jane E. Larson*. Cap. VII. Los puntos de contacto locales en las divisiones globales: los derechos laborales y los derechos de los inmigrantes como lugares de la legalidad cosmopolita, *por Fran Ansley*. PARTE SEGUNDA. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES



TRANSNACIONALES Y LA RECONSTRUCCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS: Cap. VIII. Los límites del derecho en la globalización contrahegemónica: la Corte Suprema de la India y la lucha en el valle de Narmada, *por Balakrishnan Rajagopal*. Cap. IX. El Movimiento de los Sin Tierra, el campo jurídico y el cambio legal en Brasil, *por Peter P. Houtzager*. Cap. X. Derechos indígenas, activismo transnacional y movilización legal: la lucha del pueblo U'wa en Colombia, *por César Rodríguez Garavito y Luis Carlos Arenas*. Cap. XI. Usos contrahegemónicos defensivos y de oposición del derecho internacional: de la Corte Penal Internacional a la herencia común de la humanidad, *por José Manuel Pureza*. PARTE TERCERA. LEY Y DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: ENTRE LO LOCAL Y LO GLOBAL: Cap. XII. Las luchas políticas y legales sobre los recursos y la democracia: las experiencias con el presupuesto de género en Tanzania, *por Mary Rusimbi y Marjorie Mbilinyi*. Cap. XIII. Dos democracias, dos legalidades: el presupuesto participativo en Porto Alegre, Brasil, *por Boaventura de Sousa Santos*. Cap. XIV. La vida, el mundo de la vida y las oportunidades para la vida: vulnerabilidad y supervivencia en el derecho constitucional indio, *por Shiv Visvanathan y Chandrika Parmar*. Cap. XV. El derecho medioambiental desde abajo y la democracia en la sociedad del riesgo: experiencias portuguesas en el contexto europeo, *por João Arriscado Nunes, Marisa Matias y Susana Costa*. Autores.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (Univ. de Coimbra, Portugal y Univ. de Wisconsin-Madison, EE.UU.) y CÉSAR A. RODRÍGUEZ GARAVITO (Univ. de Los Andes, Colombia) han preparado la edición de la presente obra.



Miguel A. AGUILAR y Anne REID (Coords.)
Tratado de Psicología Social. Perspectivas
socioculturales

Editorial Anthropos, 2007, Coedición con UAM-Iztapalapa (México) 384 pp.

Este *Tratado de Psicología Social: perspectivas socioculturales* plantea una manera novedosa de abordar la psicología social que se refleja en las voces, estilos y reflexiones particulares de sus colaboradores. A partir de los distintos análisis y las lecturas alternativas realizadas en él, emerge una psicología situada en su contexto socio-cultural e histórico que representa una alternativa sugerente y provocativa para la psicología social contemporánea.

La psicología social es una disciplina cada vez más diversa. Este libro busca participar de esta diversidad al proponer temas de reflexión emergentes que susciten el diálogo dentro y fuera de la disciplina. En los capítulos que lo componen se busca de manera intencional no volver sobre temas ya contemplados de manera amplia en otros textos. Los trabajos están organizados de tal forma que se articula un recorrido que parte de la memoria colectiva para luego seguir por los derroteros de los estudios sobre el género y el cuerpo; más tarde se reflexiona sobre tópicos en donde la psicología social se entrecruza con los contenidos de políticas sociales para, finalmente, reconocer la importancia de espacio y cultura en el análisis psicosocial. Este conjunto de temas y la manera en que se articulan entre sí resalta el carácter original de esta obra.

En definitiva, este *Tratado* busca problematizar las formas dominantes de categorizar, explicar y comprender al mundo social y propone complejizar las categorías de análisis existentes.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN: Una psicología social situada, *por Anne Reid y Miguel Ángel Aguilar*. PARTE PRIMERA. COGNICIÓN SOCIAL: I. Memoria colectiva y olvido social,



por Jorge Mendoza García. II. El pensamiento social: arquitectura y formas de estudio, por Juana Juárez y Michel-Louis Rouquette. PARTE SEGUNDA. GÉNERO E IDENTIDADES: III. Cuerpo y corporalidad. Lecturas sobre el cuerpo, por Elsa Muñi. IV. Psicología social y género, por Elizabeth García. V. Masculinidades en América Latina, por Matthew Gutmann y Mara Viveros. VI. La violencia desde la perspectiva de género, por Carmen Mier y Alberto Carreón. PARTE TERCERA. INSTITUCIONES Y POLÍTICAS SOCIALES: DIVERSIDAD Y CAMBIO: VII. Psicología Social de la Salud, por Bernardo Hernández y Blanca Pelcastre. VIII. Psicología Social de la Educación, por Anastasio Ovejero. IX. Psicología Social del Trabajo, por Josep M. Blanch. PARTE CUARTA. ENTORNOS SOCIALES Y AFECTIVOS: X. El niño y su entorno, por Anne Reid. XI. Psicosociología urbana, por Miguel Ángel Aguilar. XII. La hechura de los sentimientos, por Pablo Fernández Christlieb. PARTE QUINTA. DEL PASADO AL PRESENTE: XIII. Historia de la psicología social en México: sus inicios, por Salvador Iván Rodríguez. XVI. Psicología interpretativa, por Martin Packer. Autores.

MIGUEL A. AGUILAR es profesor-investigador en las licenciaturas de Psicología Social y de Geografía Humana del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

ANNE REID es profesora-investigadora titular del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa de la ciudad de México.



Beatriz NATES y Stéphanie RAYMOND
Buscando la naturaleza. Migración y dinámicas rurales contemporáneas

126 pp. Barcelona, Anthropos, 2007

Después de casi tres décadas, Occidente se ha visto abocado a un retorno demográfico a favor del campo, pero con otras representaciones e intereses. Esta obra trata del análisis de esas emigraciones hacia zonas rurales «profundas» desde las perspectivas que brinda la antropología y la geografía social en el contexto de tres categorías: «el retorno a la naturaleza» (modo de vida austero, en armonía con la naturaleza), «el retorno al campo» (modo de vida urbano que goza de las bondades del campo) y el «retorno a la tierra» (modo de vida neo-campesina con equilibrio medioambiental).

¿Qué rol cumplen esos flujos migratorios particulares en las recomposiciones territoriales, sociales, económicas, culturales y políticas de los lugares de acogida?, y ¿cómo son percibidos y re-presentados por las poblaciones locales? Para dar respuestas se han registrado y analizado las realidades del condado de Mendocino en California, la región de la Grésigne y de las Gargantas del Aveyron en Francia y de la región del Bierzo en España.

Pero además el libro presenta elementos que, aunque se localizan en situaciones del mundo occidental, pueden reapropiarse para su aplicación contextual en el estudio de fenómenos conexos en otros territorios. La definición y tratamiento que se hace de conceptos como el de gentrificación, mismidad y tradición, por ejemplo, son una buena muestra de esta posibilidad.

ÍNDICE

Introducción. Capítulo 1. La cuestión de la cuestión. El desarrollo periurbano y lo rural aislado. Capítulo 2. La búsqueda de la naturaleza. Los valores dados al campo y las formas rurales de implantación urbana. Popularización del «mito arcadiano» en los



Estados Unidos desde finales del siglo XIX. En torno al exurb y la Arcadia, figuras históricas de implantación urbana en el campo estadounidense. Necesidades de un «retorno a la tierra», intentos de repoblación y nostalgia de la vida rural en Francia. Pensamientos y posturas neorrurales para vivir en el campo. Capítulo 3. Gentrificación, mismidad y tradición. Gentrificación. Mismidad y tradición en los procesos de territorialización. Capítulo 4. El lenguaje de los ejemplos. Mendocino: contexto de migración interna, reconfiguración territorial y economía en un condado rural que se gentrifica. Primeros tipos de migración en la región de la Grésigne y de las Gargantas del Aveyron. «Esos europeos del norte que nos invaden... [pero] al menos ellos no comen carne de perro»: inmigración de europeos del norte en Francia y en España. Representaciones socioculturales e innovación de tradiciones de «nativos» franceses y españoles frente a la llegada de europeos del norte. Procesos de territorialización por medio de la propiedad sobre la tierra y la adquisición inmobiliaria. Epílogo. Bibliografía. Autoras.

BEATRIZ NATES CRUZ es doctora en Antropología, profesora de la Univ. de Caldas (Colombia). Ha sido profesora e investigadora invitada en la Univ. de la Sorbona y en la Maison des Sciences de l'Homme de París.

STÉPHANIE RAYMOND es doctora en Geografía, investigadora del Laboratoire de Dynamiques Rurales de la Univ. de Toulouse Le Mirail (Francia). Ha sido investigadora invitada en las Universidades estadounidenses de Berkeley y Davis.

Un español en el mundo: Santayana

JOSÉ MARÍA ALONSO GAMO

Aache. Guadalajara, 2006.

480 páginas. 40 euros

SANTAYANA FILÓSOFO

DANIEL MORENO

Trotta. Madrid, 2007.

232 páginas. 11 euros

**PLATONISMO Y VIDA
ESPIRITUAL**

GEORGE SANTAYANA

Trotta. Madrid, 2006.

84 páginas. 10 euros

Lentamente, George Santayana —hablando con propiedad, Jorge Ruiz de Santayana y Borrás— está dejando de ser en nuestro medio cultural esa figura remota, ese “extraterritorial” inclassificable nacido en Madrid en 1865, recriado en Ávila y formado en Harvard, de cuya prestigiosa universidad llegó a ser catedrático, hasta su decisión de abandonar la docencia, autor de una lejana obra filosófica y literaria escrita en un inglés deslumbrante cuya relevancia se daba por supuesta sin apenas entrar en las razones llamadas a justificarla, solitario y esquivo, que fue durante mucho tiempo. La reciente aparición de sus obras más representativas en ediciones fiables, los números a él dedicados por revistas como *Teorema* y *Archipiélago* y, en fin, el creciente flujo de trabajos “al día” sobre su obra han introducido cambios decisivos en la situación. Pocos ignoran ya, en efecto, que Santayana mantuvo su nacionalidad española hasta su muerte, en Roma en 1952, a consecuencia de una caída sufrida mientras gestionaba en el Consulado de España la

renovación de su pasaporte y que, lejos de convertirse en un ilustre “transterrado” más, nunca se afinó definitivamente, hasta que la vejez le obligó a ello, en sitio alguno. Y menos aún en ese mundo “nuevo” y próspero al que siempre estuvo agradecido, pero al que nunca llegó a asentir del todo. Santayana abandonó, en efecto, de modo definitivo, los Estados Unidos en 1912. Un pequeño legado, al que se unirían después sus derechos de autor, le permitió vivir lejos de las constricciones que el funcionariado y la sociedad convencional imponen al filósofo. Es decir: como filósofo.

No otro fue, por cierto, el destino de Nietzsche tras su huida de Basilea. Por lo demás, es obvio que en esta llamativa recuperación de Santayana ha jugado y está jugando un papel central el cambio de coyuntura filosófica de los últimos años.

■ Dentro de la recuperación de Santayana, brilla la obra a él dedicada por Alonso Gamio, que edita Aache, y es un gran acontecimiento literario

Todo tiene, sin embargo, sus precedentes. Y no sería justo olvidar ni el reconocimiento, en fecha relativamente temprana, por parte de autores como José Penuela o Carlos Clavería, Ramón J.

Sénder, Zambrano y Antonio Marchal, de la importancia de su obra, ni las aportaciones, como traductores, de Ricardo Baeza o Ferrater Mora a su causa, ni menos la llamada de atención, ya en la segunda década del siglo XX, de d'Ors y Henríquez Ureña sobre lo escasamente comprensible de la resistencia española a Santayana.

Entre estas aportaciones anteriores al actual reconocimiento más o



menos general de Santayana como un hombre “al margen”, autor de un pensamiento “central”, hay una que brilla con luz tan poderosa como propia. Me refiero, claro es, a la obra a él dedicada por José María Alonso Gamio en la década de los 60, que hoy reedita Ediciones Aache, en lo que es un auténtico acontecimiento literario. Reunidas en un único y sólido volumen, el lector recibe, en efecto, una edición de la extraordinaria obra poética de Santayana en su versión original inglesa, con la correspondiente versión española de Alonso Gamio, y una extensa introducción a la misma, asumible como una penetrante y anticipadora incursión global a un pensador que es situado en ella, por vez primera, al lado de Unamuno y Ortega, en la cumbre de la cultura española.

Sólo un poeta cabal, consciente de que “las verdades íntimas son más fáciles y adecuadamente transmitidas por la poesía que por el análisis”, podría haber realizado esta tarea. Que presupone también una profunda empatía entre Santayana y Alonso Gamio. No en vano comparaban la condición latina, el gusto por las formas poéticas del conceptismo

español y el amor a lo esencial y duradero. Por su parte, Daniel Moreno ofrece una reconstrucción sagaz y completa de las líneas centrales de fuerza del pensamiento de Santayana sumamente útil, también, de cara a la comprensión de algunas de las claves menos obvias de su “enigmática” figura. De sus aparentes contradicciones, por ejemplo, regidas por una lógica que se resiste a entregarse al primer postor: las de un escéptico consciente de que toda certeza muta fácilmente en violencia que nunca quiso situarse fuera de la cultura católica en el orden de los sentimientos; las de un materialista que dedicó lo mejor de su ser a la causa del espíritu y al culto a los ideales del humanismo grecolatino; las del hombre cauto y moderado que en su reserva supo llegar a ese límite en el que la condición terrible de todo ángel, celeste o terreno, se ofrece, abrazando cuanto toca, sin celajes ni trampantojos. Y, en fin, las de un ser capaz de cultivar a un tiempo el más ascético de los desasimientos y la “celebración” gozosa del mundo.

Moreno hace justicia plena a la verdadera condición del filósofo de Santayana, jamás “mundano” en el usual sentido del término. Porque Santayana fue un metafísico de primer orden guiado en su trabajo por una indomable voluntad de sistema que siempre tuvo como punto de referencia a Spinoza. Sobre el latido último de ese sistema, que parte de la primacía ontológica de la materia, por mucho que ésta sea una materia de la que el espíritu es culminación suprema y foco iluminador dice, por último no poco, y lo dice de modo bellissimo, el texto del propio Santayana dedicado al platonismo y la vida espiritual, traducido ahora por vez primera al castellano.

JACOBO MUÑOZ



14

eikasía
revista de filosofia